

ISSN 1317-102X
Depósito legal: pp 200002ZU729

Revista de Artes y Humanidades



UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Año 14 | N° 37 | 2013
Mayo - Agosto



UNICA

© 2013. **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. Módulo C. Planta Alta

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

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006845

Diseño de Portada: Javier Ortiz

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

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Corrector de texto: Donaldo García

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



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, Antropología, Geografía y Economía). 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

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

DELMASTRO M., Ana Lucía y MANRIQUE U., Beatriz María Ciento veinte pececitos: ¿la escuela construye o destruye la creatividad? <i>One-hundred Twenty Little Fish: Does School Build or Destroy Creativity?</i>	13
RODRÍGUEZ, María Mercedes y VARGAS, Elibet El coro escolar y el canto colectivo: una experiencia musical significativa <i>The School Choir and Collective Singing: A Meaningful Musical Experience</i>	30
QUINTERO DE RINCÓN, Yolanda El rol de las estrategias de aprendizaje en la construcción de la autonomía <i>The Role of Learning Strategies in Constructing Autonomy</i>	57
DELGADO, Ángel; UZCÁTEGUI, Ana Mireya y GARCÍA, Donaldo Estrategias para la producción de textos de carácter científico <i>Strategies for Producing Texts of a Scientific Nature</i>	87
MONTERO, Deyne Realidades problemáticas conflictivas en el contexto de la educación venezolana <i>Conflictive Problematic Realities in the Context of Venezuelan Education</i>	125
LEAL ORDÓÑEZ, Linoel La demarcación en la generación de teoría desde las ciencias humanas <i>Demarcation in Theory Generation as Seen from the Human Sciences</i>	156
CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin Hipótesis sobre el discurso de autodeterminación aymara <i>Hypothesis about the Aymara Discourse for Self-Determination</i>	172
<i>Ensayo</i>	
BRAVO HENRÍQUEZ, José Andrés Una ética ecológica en Leonardo Boff	197
<i>Varia Lecion</i>	
LOMBARDI, Ángel La investigación científica y el desarrollo humano	219
<i>Normas para la presentación de trabajos</i>	

Presentación

Este número de la *Revista de Artes y Humanidades UNICA* se inicia con el artículo *Ciento veinte pececitos: ¿la escuela construye o destruye la creatividad?* De las docentes e investigadoras Ana Lucía Delmastro y Beatriz Manrique U. En este texto, de corte teórico-metodológico, se reflexiona sobre el desarrollo de la creatividad o su cerceamiento en la escuela como resultado de prácticas educativas poco cónsonas con los principios que se derivan de la pedagogía, la psicología del aprendizaje y el desarrollo de las neurociencias. El texto propone estrategias para el desarrollo del pensamiento lateral, creativo y no lineal, opuesto al pensamiento vertical, sistemático, lógico y lineal.

Para aportar ideas sólidas que contribuyan a consolidar la creatividad en el mundo escolar, María Mercedes Rodríguez y Elibet Vargas muestran los resultados de su investigación en *El coro escolar y el canto colectivo: una experiencia musical significativa*. De orientación pospositivista y realizado de acuerdo con el enfoque cualitativo, el texto interpreta el alcance de la experiencia musical durante la participación del niño en el coro escolar. Las autoras concluyen que la experiencia coral en la etapa escolar consolida aptitudes y sensibilidad hacia la música, vehicula habilidades músico-vocales, fija conocimientos y estimula destrezas musicales y no musicales, aun cuando diversos elementos y factores involucrados, así como el contexto, no sean completamente satisfactorios o idóneos.

Siguiendo con la temática educativa, Yolanda Quintero de Rincón desarrolla el tema de la autonomía en su investigación *El rol de las estrategias de aprendizaje en la construcción de la autonomía*. La autora toma la definición de Holec (1989), quien considera la autonomía como la capacidad del alumno para tomar el control de su aprendizaje y como el hecho de ofrecer pistas para aprender a aprender. Este concepto pone en primer plano el binomio indisociable alumno / docente, dos integrantes sobre los que es necesario plantearse algunas preguntas, tales como: ¿es capaz el alumno, por sí solo, de realizar las diferentes actividades que evidencian una competencia autónoma, a saber, el establecimiento de los objetivos y los contenidos y la selección apro-

PRESENTACIÓN

piada de los métodos y estrategias que se deben utilizar, por ejemplo? En cuanto al docente, ¿se encuentra éste listo y dispuesto a romper con esquemas fuertemente arraigados en su mente, producto de una larga tradición pedagógica, para aceptar “compartir su poder”?

Para darle continuidad a la amplia investigación que presentamos sobre el mundo educativo, Ángel Delgado, Ana Mireya Uzcátegui y Donaldo García elaboraron sus *Estrategias para la producción de textos de carácter científico*, artículo que tiene como objetivo proponer reglas eficaces para la elaboración de textos escritos de carácter científico. Las estrategias hacen énfasis en el desarrollo de la estructura textual, sus formas discursivas y las características del lenguaje científico. El sustento teórico de la investigación que nos presentan los autores es el modelo de Flower y Hayes (1981, 1993, 1996), el enfoque comunicativo funcional y el aprendizaje cooperativo; adicionalmente se considera al estudiante como un sujeto del aprendizaje activo, capaz de procesar información a partir de sus esquemas para aprender, siempre y cuando dicha información la considere significativa.

El último artículo sobre los temas educativos es el titulado *Realidades Problemáticas Conflictivas en el Contexto de la Educación Venezolana* de Deyne Motero es una investigación con fundamentación epistémica de tradición hermenéutica. Busca indagar sobre la problemática estructural de la educación venezolana, haciendo énfasis en las situaciones conflictivas pertinentes, a partir del análisis e interpretación, de acuerdo al nivel de conocimiento y por el contexto de la problemática objeto de investigación.

Las ciencias humanas es el ámbito sobre el cual Linoel Leal Ordóñez plantea aspectos fundamentales. *La demarcación en la generación de teoría desde las ciencias humanas* es el artículo donde expone las consideraciones que se han hecho sobre la labor real de la investigación: unos la critican por ser reproductora de teoría, y otros, antagónicamente, la deifican como la verdadera forma de generar nuevas premisas o, cuando mucho, verificar o falsear las ya existentes. La demarcación es un concepto que tiene el significado de “frontera” o “límite” entre aquello que puede considerarse científico y lo que no. Por lo tanto, el texto considera una serie de ideas sobre la demarcación, a la que se ubica en dos planos: uno

PRESENTACIÓN

como requerimiento y otro como obstáculo en la generación, y hasta el reconocimiento, de la teoría elaborada en las ciencias humanas.

Como parte de las investigaciones presentamos una *Hipótesis sobre el discurso de autodeterminación aymara*, de Edwin Cruz Rodríguez, quien realiza un análisis histórico y comparado de los movimientos indígenas en Bolivia y Ecuador con el fin de explicar el discurso de autodeterminación aymara. El contexto de este discurso aymara está definido por los siguientes elementos: la existencia de rasgos tangibles de identificación gracias a la persistencia del *ayllu*, la experiencia histórica de intercambios fluidos y percibidos como desiguales entre los aymara y la sociedad nacional mestiza, la influencia de un discurso radical de izquierda y la percepción de los indígenas como mayoría nacional.

El espacio del ensayo lo ocupa el padre José Andrés Bravo Henríquez con el texto *Una ética ecológica en Leonardo Boff*. Este autor brasileño, teólogo y filósofo formado en el racionalismo alemán y con experiencia en el misticismo ecológico inscrito en la espiritualidad de San Francisco de Asís, acoge la teología de la liberación que nace en ese ámbito latinoamericano marcado por la opresión social, política, económica y cultural bajo el signo del capitalismo liberal. Este gran contexto crítico es el que analiza Boff para luego proponer una praxis de liberación que siga de cerca el sentido político de la revelación divina, lo que en sus propias palabras es “una teología desde el lugar del pobre”.

Finalmente, en *Varia Lección* los lectores encontrarán *La investigación científica y el desarrollo humano*, reflexión del rector de la Universidad Católica Cecilio Acosta, Ángel Lombardi. En sus líneas, el académico traza el camino histórico que de manera sistemática inició la razón o la ciencia en el mundo griego de la antigüedad hasta llegar a nuestros días posmodernos, cuando debe confrontarse, como siempre, con lo nuevo que depara la historia.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



Ciento veinte pececitos: ¿la escuela construye o destruye la creatividad?

DELMASTRO M., Ana Lucía
MANRIQUE U., Beatriz María

Universidad del Zulia
aldemastro@yahoo.com, manrique.beatriz@gmail.com
Maracaibo, Venezuela

Resumen

El presente artículo, de corte teórico-metodológico, resume una serie de reflexiones acerca del desarrollo de la creatividad o su cercenamiento en la escuela como resultado de prácticas educativas poco consonas con los principios que desde la pedagogía, la psicología del aprendizaje y el desarrollo de las neurociencias se derivan. Su propósito es orientar la reflexión docente y ofrecer alternativas de acción para el trabajo en aula. Se consideran las teorías de cerebro triuno e inteligencias múltiples como base para proponer estrategias para el desarrollo del pensamiento lateral, creativo, analógico y no lineal, en oposición al pensamiento vertical, sistemático, lógico y lineal.

Palabras clave: Creatividad, inteligencias múltiples, pensamiento lateral, visualización.

One-hundred Twenty Little Fish: Does School Build or Destroy Creativity?

Abstract

This paper, of a theoretical-methodological nature, summarizes a series of reflections on the development of creativity or its curtailment in the classroom as a result of educational practices that are not consonant with principles derived from recent developments in pedagogy, learning psychology and neuroscience. Its purpose is to guide teachers

DELMASTRO M., Ana Lucía y MANRIQUE U., Beatriz María

to reflect and offer alternatives for action in classroom work. The triune-brain and multiple intelligence theories are considered as a basis for proposing strategies for the development of lateral, creative, analogical and non-linear thinking as opposed to vertical, linear, systematic and logical thinking.

Key words: Creativity, multiple intelligences, lateral thinking, visualization.

Introducción

El presente artículo, de corte teórico-metodológico, resume una serie de reflexiones acerca del desarrollo de la creatividad o su cercenamiento en la escuela como resultado de prácticas educativas poco cónsonas con los principios que desde la pedagogía, la psicología del aprendizaje y el desarrollo de las neurociencias se derivan. No intenta presentar una investigación cuantitativa, donde se han diseñado instrumentos de medición, se han realizado relaciones estadísticas o se han comparado cuadros porcentuales o estadísticos de diferentes variables. Tampoco intenta presentar al lector una teoría educativa de procesos de cambio. Este papel de trabajo presenta, simplemente, una serie de reflexiones y sugerencias acerca del desarrollo de la creatividad en la escuela, que la mayoría de los docentes de cualquier nivel del sistema educativo se plantea, pero que nunca se sistematizan o publican por no disponer de tiempo, por no corresponder a nuestra área específica del conocimiento u otras muchas excusas que se nos escapan en este momento. El propósito es hacer reflexionar al docente sobre el problema y ofrecer alternativas de acción para el trabajo en aula. Como muchos de los artículos de reflexión, comenzaremos por narrar la experiencia de un evento escolar acontecido al hijo de una de las autoras, momento que dio lugar al título de este trabajo.

1. La anécdota: en la clase de artes plásticas

Sucedió en un prestigioso colegio privado de la localidad durante una clase de artes plásticas. Regresaba uno de mis hijos del colegio muy contento con su trabajo y su calificación en la clase de

ese día. Al mostrarme orgulloso su obra, pude constatar que había realizado un hermoso pez multicolor con pequeños trocitos de papel para representar la técnica del mosaico. Lo felicité por su trabajo, destacando sus características positivas, y para continuar con la conversación le pregunté qué figuras habían hecho los otros compañeros. A continuación el diálogo que surgió:

—Muy lindo, mi cielo, te felicito. Me encantan los colores; me gusta mucho el pez que dibujaste. ¿Y qué otras figuras hicieron en clase? ¿Qué hizo Zulma, por ejemplo?

—Ella también hizo un pececito —respondió mi hijo mientras miraba orgulloso su creación.

—Mmmm. Muy bien —dije yo, algo extrañada—. ¿Y tu amigo Hugo, qué hizo?

—Otro pececito —respondió con naturalidad mi hijo mientras yo comenzaba a inquietarme un poco, pensando en la poca creatividad de los muchachos, puesto que se trataba de una clase de artes plásticas.

—¿Y los otros compañeros qué hicieron?

—¡Mami, todos hicimos un pececito! —dijo mi hijo ya con un dejo de impaciencia en la voz, sin entender el motivo de mis preguntas.

—Y las otras secciones también hicieron pececitos —añadió—. ¡Todos hicimos el mismo pececito!

—¿Las otras secciones también? No puede ser, ¡pero es una clase de artes plásticas! —afirmé yo ya casi alterada.

—Sí, mami. La profesora dibujó el pececito en la pizarra... ¡y todos copiamos el mismo pececito!

Aterrada, abandoné la conversación para no empañar la sensación de logro de mi hijo por su buena calificación. Pero como docente quedé internamente muy preocupada, pensando cómo en una clase de artes plásticas —disciplina que tiene como uno de sus objetivos esenciales el desarrollo de la creatividad— se imponía, desde la posición del maestro, el dibujo que todos los estudiantes debían realizar. Si se toma en cuenta que se trataba de tres secciones de 40 alumnos cada una, ¡120 alumnos habían realizado el mismo dibujo!, copiado de la muestra que presentó el profesor en el piza-

rrón. No se les dio siquiera la libertad de dibujar un pez como cada cual lo imagina: grande o pequeño, alargado o redondeado, estático o sinuoso, solo o en un cardumen. Ciento veinte pececitos idénticos, estáticos, del mismo tamaño, la misma forma, la misma posición: todos mirando hacia el mismo lado. La negación absoluta de la creatividad. ¡En una clase de artes plásticas!

El problema comenzaba desde el propio docente: por misteriosas e incomprensibles circunstancias administrativas, la profesora de artes plásticas era la misma profesora que tenía a su cargo la asignatura de matemáticas. La imposición de una norma rígida, propia de paradigmas deterministas y mecanicistas, en la realización de una actividad que debía ser esencialmente creativa y dar lugar a múltiples manifestaciones individuales, aun usando la misma técnica de base, hacía perder todo sentido a la actividad e incluso violaba el propósito mismo de la materia.

Desde entonces, las autoras hemos venido intercambiando opiniones y reflexionado con preocupación acerca del problema subyacente en la anécdota: cómo la escuela, tan aferrada aún a los viejos paradigmas, cercena o destruye la creatividad e intenta formar pequeños clones de ser humano: todos con las mismas habilidades, todos con las mismas respuestas y manera de pensar, todos con idéntica forma de ver el mundo. De allí la preocupación por sistematizar en el presente artículo una serie de reflexiones acerca del papel del docente y la escuela en el desarrollo de la creatividad y el respeto por la individualidad de sus alumnos.

En esta tónica, creemos que las siguientes preguntas han sido planteadas por muchos padres, en general, en algún momento de la vida escolar de sus hijos: ¿qué hace mi hijo en el aula?, ¿está aprendiendo aquello que realmente le ayudará a ser mejor, a desarrollar su potencial, para ayudar a la sociedad y a sí mismo en el futuro?, ¿estará aprendiendo a resolver problemas creativamente, a decidir para actuar con mesura, solidez y amor en las situaciones difíciles de la vida? De allí las siguientes reflexiones y planteamientos.

2. La creatividad como valor

La creatividad humana se ha manifestado de innumerables maneras a lo largo de la historia. Grandes sabios han dejado su impronta permanente, desde el desconocido hombre primitivo que legó los dibujos milenarios en la cueva de Lascaux (Francia), hasta el gran Leonardo da Vinci, quien en su genialidad fue capaz de visualizar un helicóptero y un tanque de guerra casi 500 años antes de su desarrollo efectivo. Durante mucho tiempo se consideró que la creatividad estaba ligada esencialmente al arte; sin embargo, la ciencia y sus múltiples manifestaciones constituyen hoy día un reflejo indudable de la capacidad creativa de los seres humanos. Adicionalmente, la solución de problemas del día a día, todos diferentes, novedosos y con múltiples facetas, constituye, igualmente, una manifestación innegable de la creatividad humana.

Definir creatividad ha sido un problema para muchos investigadores (Lacasella, 2000) y múltiples han sido las discusiones acerca de la dificultad para coincidir en una definición única y definitiva. En sus primeros momentos se consideró la creatividad como un rasgo hereditario o innato, característico de los genios y los artistas. En la actualidad se reconoce como “un proceso el cual permite que una persona sea receptiva con respecto a los problemas, reconozca las dificultades y pruebe diferentes hipótesis para comunicar sus resultados” (Guilford, 1959, citado en Lacasella, 2000: 36). En este sentido, la creatividad ya no es un concepto exclusivo que describe al genio, sino un proceso más general que le permite al individuo reconocer un problema y generar diferentes vías o alternativas para su solución. Cada uno de nosotros es un genio en potencia, ya que la creatividad no es más que una forma de respuesta espontánea del ser humano con la intención de buscar soluciones para los diferentes aspectos de la vida diaria.

La noción de creatividad lleva además implícitas las nociones de energía interior, cambio y libertad. Como plantea Agüera:

La creatividad, amigo, no se hace, se vive. No se lleva en la frente sino en el corazón. No se siembra, se cultiva. No es un pa-

trimonio de pocos, sino dominio de todos. La creatividad es una fuerza interior que nos conduce hasta los umbrales mismos de un Día nuevo en el que cada ola tenga su propia playa y cada sueño su universo y cada aptitud su futuro (1993: 15).

Lo antedicho implica que la creatividad debe ser aceptada como una forma de vida, como un espacio común, como la expresión de quienes somos. Sin embargo, tanto en el ámbito social y profesional como en el entorno educativo, gran parte de los seres humanos se consideran o son considerados como seres no creativos o sin capacidad artística. Pero proponer ideas o soluciones novedosas, buscar relaciones diferentes y mirar con diferentes puntos de vista constituye también maneras de responder de forma creativa ante la vida. Para ello, la práctica es una constante necesaria, una forma de aprender a responder de manera creativa a los desafíos que nos plantea el entorno vital.

Esta visión de creatividad conlleva afirmar que ella puede desarrollarse, cultivarse y modificarse en un medio adecuado, lo cual implica que la escuela tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de conductas creativas. Desarrollar la creatividad le permitirá al individuo responder de manera nueva a situaciones ya conocidas. Sin embargo, para llegar a la generalización de producir una respuesta o conducta creativa, es necesario comenzar por practicar en el ámbito conocido y seguro que provee el salón de clases. De allí la importancia de la escuela en su desarrollo.

3. Los nuevos paradigmas y los cambios necesarios

En un intento por ampliar el concepto de inteligencia y su influencia en el aprendizaje, durante la presente década se han realizado y publicado investigaciones que señalan la relación entre el proceso enseñanza-aprendizaje, la construcción de conocimientos y un enfoque de inteligencias múltiples (Heller, 1993; Montes, 1997; Beauport, 1994; Gardner, 1983; Delmastro, 2005; Manrique, 1998, 2010, 2012). En ellas se considera el cerebro como el centro de procesamiento de información racional, afectiva y conductual. Asimismo, en esos trabajos se plantea que la educación no

puede quedar aislada de los cambios basados en el nuevo paradigma y se señala que uno de los objetivos centrales de la educación es el desarrollo de técnicas y habilidades en el individuo para que este aprenda a manejar los diferentes tipos de inteligencias que posee y así lograr la detección de su forma de aprendizaje, de sus fortalezas y limitaciones para que pueda aceptarse como es y sea capaz en el futuro de empoderarse y fortalecerse al poder detectar sus limitaciones y superarlas.

El viejo paradigma plantea una realidad externa, completa y medible donde todo debe ser verificado por la experiencia y por la observación; en caso contrario, esa realidad no tiene sentido. Es decir, toda ciencia que se rija por este paradigma debe representar entidades concretas, tangibles, mensurables y verificables para que sea considerada válida. Los descubrimientos y proposiciones de la física durante el presente siglo han debilitado en demasía los criterios anteriores de científicidad y objetividad al afirmar y demostrar que no existe nada en el universo que no esté relacionado. La física cuántica plantea que no existe observador alguno que pueda medir un hecho sin influir en los resultados de la medición. Como resultado de este planteamiento se considera que la objetividad pura no existe. Esta posición elimina el principio de causalidad como instrumento explicativo en la física y, por ende, lleva a los investigadores, por una parte, a la redefinición de términos, como, por ejemplo, leyes y variables, en la investigación científica y, por la otra, a explicaciones de diferente índole: motivacionales, funcionales e intencionales, que se relacionan con el significado del hecho observado en un contexto.

Las ideas anteriores sobre la concepción mecanicista del mundo pueden observarse materializadas en nuestra educación en varios aspectos que aún persisten hoy en día, como por ejemplo: el énfasis en contenidos y objetivos aislados, no relacionados entre sí; el énfasis en los productos y no en los procesos; la relación desigual alumno-docente, en lugar de una relación de persona-persona; los programas fijos señalados por un ente central; el énfasis en el mundo exterior de los participantes y evasión del contacto con su mundo interior; y el énfasis en el pensamiento lineal, analítico e

inflexible del hemisferio izquierdo. ¿Cómo eliminar estas características si las mismas se hacen patentes en la relación de aula?

En principio se plantea que a pesar de los intentos realizados, eliminarlas de raíz es aún difícil en los momentos actuales. Sin embargo, la cultura cambia lentamente y una forma de minimizar estos aspectos mecanicistas, además de involucrar activamente a los padres y representantes, es la inclusión en la educación de un enfoque de inteligencias múltiples y de aprendizaje con todo el cerebro, ya que se conoce que el centro del proceso de aprendizaje debe ser el estudiante y el objetivo final es su desarrollo integral.

Adicionalmente, hoy en día los avances en neurociencia, la nueva física y el desarrollo tecnológico de estos momentos indican que el sistema educativo venezolano está realmente desfasado, a pesar de los muchos intentos por mejorar que se han realizado durante las dos últimas décadas: cambios de enfoques y programas, cursos de mejoramiento docente e incentivos salariales, entre otros. Es necesario que los cambios en la educación se enfoquen no solo en la inversión en nuevas tecnologías, sino también en el desarrollo humano de todos sus participantes. Cualquier nueva propuesta de cambio debe incluir tanto el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para el aprendizaje y el desarrollo intelectual, como la capacitación de los docentes sobre cómo desarrollar en otros los aspectos relacionados con la creatividad, la afectividad y el compromiso de pertenencia, para lograr el tan mencionado desarrollo integral de los aprendientes.

4. La formación del docente a la luz de los avances en la neurociencia

Un aspecto que debe mencionarse es la formación de nuevos educadores, docentes que sean capaces de entender que es posible aprender cuando nos centramos en el querer. En otras palabras, cada persona tiene un empuje afectivo interno y propio que lo motiva a alcanzar metas. Por esta razón es necesario incluir y considerar en la formación del nuevo docente la concepción de energía, la proposición de tres cerebros y de 10 maneras de manejar esos cere-

bros que permiten almacenar, contactar y actuar información (Manrique, 2012). Sería beneficioso que todo docente estudiase y considerase el cerebro en relación con el papel que este efectúa como organizador real de la acción del hombre, ya que uno de los objetivos de todo sistema educativo, en el papel, es educar para la promoción de cambios dentro del sistema social en el cual está inserto ese individuo. Sin embargo, es necesario recordar que los cambios sociales implican cambios personales que suceden solo por decisiones propias.

En otras palabras, es necesario incluir en la formación docente la posibilidad de acceder a un conocimiento más preciso del educador como persona, que le permita: actuar sin agredir, desde el punto de vista del cerebro básico; dejarse afectar y afectar a otros desde el cerebro límbico; y, finalmente, asociar, visualizar y razonar el conocimiento tanto personal como científico y cultural desde su neocorteza. Esto generará una transformación que le permitirá ser un agente de cambio efectivo al partir de su propio cambio-acción que puede llevar a la sociedad a la transformación deseada si se realiza de manera consciente, abierta y receptiva a los nuevos aprendizajes.

Es preciso mencionar, además, que los descubrimientos de la neurociencia llevan a inferir que es ineludible incluir en la educación el desarrollo y la aceptación del aspecto emocional del individuo, ya que es el cerebro límbico el que recibe y procesa primero toda la información que se percibe, además de ser el cerebro el que está a cargo del control de los órganos internos. En un salón de clases resulta, entonces, de capital importancia enriquecer y organizar actividades de manera que se desarrollen todos los aspectos del individuo: las habilidades del pensamiento neocortical, el aspecto emocional y el conocimiento de los valores, los juicios; en otras palabras, desarrollar en las aulas el hacer global de los participantes. Por ello es necesario desarrollar en la escuela no solo el pensamiento vertical, que es secuencial, lógico y racional, sino también el pensamiento lateral, que es analógico, creativo y global.

5. Pensamiento vertical y pensamiento lateral

Estos dos tipos de pensamiento, el lógico o vertical y el pensamiento lateral o creativo (De Bono, 2006), reflejan la dicotomía de los hemisferios cerebrales: el hemisferio izquierdo en contraposición con el hemisferio derecho. El hemisferio izquierdo (pensamiento vertical) es lógico, cerrado, temporal, particular. El hemisferio derecho (pensamiento lateral), por su parte, presenta las características de ser analógico, abierto, atemporal y global. Al utilizar el pensamiento lateral se eliminan los pasos estrictos y secuenciales propios del hemisferio izquierdo, que deben seguirse para encontrar una respuesta lógica.

Con el pensamiento lateral, que da cabida al azar, se libera la mente de las polaridades o el uso de escalas fijas creadas por esas estructuras o pasos que conforman el proceso de pensamiento. En el pensamiento lateral valen todas las ideas, es incluyente y no posee caminos específicos. Al salir de la camisa de fuerza de la lógica, se libera la mente, lo que posibilita el libre surgimiento de la perspicacia, la creatividad y el ingenio. Mientras el pensamiento vertical está orientado a emitir juicios y aplicar ideas, el pensamiento lateral es central para la generación de nuevas ideas (Cuadro 1).

El pensamiento lateral permite que los seres humanos puedan crear imágenes de lo que no existe. Para visualizar lo que no existe, no se puede recurrir al pensamiento vertical. Esta capacidad demanda de los seres humanos un alto grado de creatividad, es decir, la capacidad de usar el pensamiento lateral. Solo el pensamiento lateral permite al hombre vislumbrar el surgimiento de nuevos instrumentos científicos, nuevas herramientas, nuevos aparatos, equipos, técnicas, implementos, naves, medicamentos, que puedan ser utilizados en áreas que aún no han sido claramente definidas o en ambientes desconocidos. Igualmente, se precisa el pensamiento lateral para la creación de formas arquitectónicas que se adapten a ambientes no convencionales, como el fondo de los mares o el ambiente helado del ártico, así como la creación de cualquier otro implemento necesario para resolver un problema, responder a un reto o simplemente a una necesidad lúdica de los seres humanos.

Cuadro 1. Pensamiento vertical y pensamiento lateral

Pensamiento Vertical	Pensamiento Lateral
Es selectivo y secuencial	Es incluyente y al azar
Importa la relación lógica del encajamiento de ideas	Lo esencial es la efectividad en el resultado, no en el proceso
Se mueve en una dirección determinada	Se mueve para crear una dirección y es libre de buscar otras metas
Es analítico, explica e interpreta	Es provocativo
Se descartan las ideas que no posean una base de relación sólida	Valen todas las ideas
Se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones	No se rechaza ningún camino
Se excluye lo que no parece estar relacionado con el tema	Se exploran todas las ideas, incluso aquellas que aparentan no estar relacionadas con el tema
Se crean categorías, clasificaciones y etiquetas y son fijas	No existen categorías inmediatas y si se crean son flexibles y mutables
Sigue los caminos más evidentes	No posee caminos específicos
Es un proceso finito: se piensa para llegar a una solución	Es un proceso probabilístico e infinito. No necesariamente se llega a una solución, pero tiene más probabilidades de llegar a una solución óptima
Importa la calidad y la pertinencia de las ideas	Importa la cantidad para poder realizar más asociaciones. No es relevante la pertinencia de las ideas
Central para enjuiciar y aplicar ideas	Central para generar ideas

Fuente: Manrique (2010: 78).

6. Cómo fomentar la creatividad en el aula

Para fomentar la creatividad en el aula será necesario desarrollar actividades orientadas a expandir el pensamiento lateral en los estudiantes y el desarrollo de su inteligencia visual, de manera concurrente. El desarrollo de la *inteligencia visual*, propuesta por Beauport (1994), promueve el desarrollo paralelo de una conducta

creativa, ya que esta inteligencia involucra la capacidad de proyectarse al futuro, es decir, imaginar lo que aún no existe. Igualmente, involucra la capacidad de relacionar al azar diferentes áreas; asociar libremente aspectos cercanos o lejanos no conectados; crear imágenes a partir de información escrita o auditiva y desarrollar la búsqueda de soluciones novedosas (Manrique, 2012). En consecuencia, al promover la inteligencia visual se estará desarrollando en un alto grado la capacidad creativa de los discentes.

La visualización constituye una técnica idónea para el desarrollo de la inteligencia visual. La creatividad se expande al aprender a mirar de manera diferente desde los objetos más simples hasta aprender a crear diferentes imágenes como respuestas a determinada situación. Adicionalmente, *la observación desde diferentes ángulos* hace posible analizar las imágenes simples o más complicadas de nuestro día a día desde diferentes perspectivas, posiciones y roles sociales, e implica desarrollar el hábito de incluir información relevante que muchas veces es ignorada en la búsqueda de soluciones. Estos cambios en la observación desarrollan la capacidad de otorgar otros significados a las formas, las imágenes y las situaciones que se viven a diario, sin que el observador se sienta extraño o fuera de contexto. En otras palabras, una mirada desde diferentes ángulos permite desarrollar la capacidad de aceptar lo novedoso e imposible como opciones válidas para la solución de problemas y la discusión de nueva información.

Así, por ejemplo, en el juego infantil de *Adivina que veo*, también conocido como *Veo, veo*, un estudiante intenta adivinar lo que el otro observa a partir de una (s) característica (s) que el observador aporta. Pero el que intenta descubrir lo que el otro observa no tiene el mismo rango de visión del que hace la descripción de lo visto; por lo tanto, se descartan las opciones que, desde la perspectiva del que responde, no se ajustan a su entorno lógico. En un intento por adivinar lo que el otro ve, se busca en la realidad circundante aquellos objetos que presenten las características señaladas: “Blanco con rayitas finas y rojas”, por ejemplo. Para llegar a la respuesta correcta, el jugador debe presentar opciones que no se encuentran disponibles de manera inmediata, y para llegar a estas

opciones no obvias, el jugador necesita utilizar una manera de pensar no lineal. Esto significa utilizar el pensamiento lateral, en contraposición con el “pensamiento vertical”, término utilizado para referirse al pensamiento lógico.

Existen muchas otras formas de expandir el pensamiento lateral. El *desarrollo de proyectos*, y *el uso de los mapas mentales*, que involucran el uso de figuras y el color (Delmastro, 2005), son solo dos de las innumerables actividades que pueden realizarse para desarrollar la creatividad y potenciar la visualización. Asimismo, los *juegos que involucran movimiento* (inteligencia corporal o kinestésica), las *adivanzas y acertijos* (inteligencia verbal), el *uso de la música* (inteligencia musical) y las dinámicas interactivas para la *resolución de problemas*. Igualmente, los *juegos de roles* (*role-play*) permiten a los alumnos observar e interpretar una situación desde diferentes perspectivas. También puede utilizarse *objetos reales, figuras e imágenes* para que los estudiantes puedan palpar, tocar y comparar; o colocar objetos dentro de una bolsa para que puedan adivinar lo que son por su forma, textura y tamaño. Se recomienda además la inclusión de ejercicios para *el uso de los cinco sentidos básicos* en la adquisición de conocimiento. Por ejemplo, cuando presente la información sobre el agua, lleve agua para beber, para que se laven las manos, para que aprecien la inexistencia del olor, para que observen su color, para vaciar agua dentro de un tobo y escuchen su sonido al caer y chocar con ella misma; o lleve música al salón de clases con los sonidos que emiten el mar, los ríos y la lluvia.

En general, para la selección y desarrollo de actividades de aula orientadas a potenciar el pensamiento lateral creativo, se deben considerar los tres principios que plantea Espíndola (1996), que se derivan de la teoría sobre desarrollo de la creatividad:

(1) El primer principio se vincula con *el uso del juego*. Es necesario aprender y aceptar como docentes que para el desarrollo de la creatividad lo lúdico juega un papel central: el permiso para jugar y crear es esencial en la desaparición de los límites de la lógica, puesto que solo quedan nuestra imaginación y nuestros deseos. Este primer principio es central para desarrollar el pensamiento lateral.

(2) El segundo principio se relaciona con *la resolución de problemas*. La resolución de paradojas, contradicciones o rompecabezas ayudará al individuo a crear la información faltante, a buscar vías alternas para proponer una solución. Estos dos principios, tanto el juego como la resolución de problemas, deben también ser considerados en el diseño de actividades para los cursos de enseñanza universitaria.

(3) El tercer principio se refiere al *uso de diferentes vías* para el desarrollo de la creatividad. No se debe olvidar que la creatividad se expresa de diferentes maneras, por lo cual tendremos que usar diferentes vías para su desarrollo. Es decir, que aunque la propuesta central de este artículo es el desarrollo de la visualización y el pensamiento lateral para desarrollar conocimiento y creatividad, es necesario incluir el uso de adivinanzas (material semántico), la creación de *collages* (material figurativo) y el teatro (jugar diferentes roles), entre otros, puesto que hay que explorar todas las formas mediante las cuales el participante pueda mostrar su capacidad creadora.

El docente interesado puede encontrar otras formas creativas para desarrollar el pensamiento lateral que ya han sido propuestas por diferentes autores. Entre ellos se encuentran: De Bono (2006), quien sugiere usar *provocaciones, analogías, palabras aleatorias, la piedra en el camino y el método de inversión*, entre otras; Voldosina (2010), quien desarrolla el *uso de acertijos*; así como Sloane (2009) y Sloane y MacHale (2009), con sus diferentes ejercicios para el desarrollo del pensamiento lateral.

Para finalizar y a modo de reflexión, queremos recordar una anécdota referida por la hermana de una de las autoras, quien es especialista en educación preescolar. Un día una maestra pidió a los niños que pintasen un dibujo libre sobre la naturaleza. Todos dibujaron aspectos reales: había ríos verdosos, cielos azules, bosques verdes y marrones, así como soles amarillos. Sin embargo, para sorpresa de la maestra, uno de los dibujos era una serie de puntitos en un azul casi negro sobre el papel blanco. La maestra le pidió a la dueña del dibujo que se lo explicara. La niña respondió que era la lluvia. La maestra, sin titubeos, tomó un creyón y le dijo, “No, la

lluvia se representa en azul claro como el cielo y con rayas así, en diagonal.” Y, la niña le respondió: “¿Es que no la ha mirado, así, desde abajo?, ¿acostada en el piso?”.

El significado de esta anécdota para los educadores es algo que no debe ser olvidado: es necesario permitir que el otro (el discente) se explique ante nosotros (los docentes) previamente a la emisión de un juicio o el rechazo de una respuesta. El docente debe aprender a ver también a través de los ojos de los alumnos, y la escuela, por medio de sus maestros, debe dar prioridad al desarrollo del infinito potencial creativo de sus participantes. Para este desarrollo se necesita, además de aceptar la visión de los otros, implementar estrategias y actividades de aula que permitan el desarrollo de la capacidad de visualización y la expresión del pensamiento lateral creativo; de esta manera no obtendremos como resultado 120 pececitos, todos iguales entre sí.

7. Consideraciones finales

Concebir el cerebro como energía y al individuo como director ejecutante de esa energía le permite a este, entre otras cosas, contactar su potencial creativo, aceptar que es su responsabilidad motivarse de manera continua para obtener lo que quiere y reconocer la necesidad de seguridad en su actuar. En consecuencia, es central incluir, tan rápido como las organizaciones lo permitan, los avances del hombre con relación a la concepción de sí mismo y del mundo.

Es pertinente enfatizar que la creatividad espontánea en la respuesta a los problemas de la vida diaria, académica y laboral, debe cultivarse y no cercenarse en la escuela, ya que es allí donde cada ser humano comparte casi 15 años de vida para luego salir a liderar un grupo social, bien sea el pequeño grupo de familia directa, un grupo más amplio, como es la comunidad, o un grupo mucho mayor, como es una nación. Resulta importante, entonces, aprovechar la neuroplasticidad funcional del niño en su etapa de formación para desarrollar también el pensamiento lateral y, con ello, la solución creativa de problemas.

Adicionalmente, nuestro objetivo como padres y docentes es apoyar mediante nuestro propio hacer y pensar el desarrollo de docentes y alumnos en formación que sean capaces de mirar al otro y comprender lo que quiere expresar aquel niño o joven que pinta: “SIENTO UN PECECITO FRENTE A MÍ”. Hay un individuo frente a cada docente, que al igual que él, siente, sueña, asocia, razona y actúa impulsado por conexiones que surgen de su experiencia y que cada uno debe tener la oportunidad de explorar sin detrimento del otro. Así, cada pececito, cada creación, cada obra será diferente y maravillosa en su individualidad.

El desarrollo de la creatividad, en general, debe ser uno de los muchos objetivos específicos de aula, sin importar el área del conocimiento que se estudie. Aquella es una de las vías para cumplir el propósito de educar y formar al educando en el sí mismo y con el otro, desde el respeto a la individualidad y a la otredad. Se espera que las reflexiones y sugerencias aquí planteadas sirvan como punto de partida para el docente y su práctica de trabajo en aula, en su visión de estimular el desarrollo de la creatividad en sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- AGÜERA, I. (1993). *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Nancea, Ediciones Madrid.
- BEAUPORT, E. (1994). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Editorial Galac.
- DE BONO, E. (2006). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- DELMASTRO, A. L. (2005). *Constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, FHHE. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- ESPÍNDOLA CASTRO, J. L. (1996). *Creatividad: estrategias y técnicas*. Serie desarrollo de habilidades del pensamiento. México: Alhambra Mexicana.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of the mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- HELLER, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Venezuela: Editorial Biosfera.
- LACASELLA, R. (2000). La creatividad: evolución de una línea de investigación. *Cuaderno de Postgrado* número 24. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- MANRIQUE URDANETA, B. (1998). Evaluación de materiales diseñados bajo un enfoque de inteligencias múltiples para el desarrollo de la escritura de una segunda lengua. En: Fundacite (Edic.). *La enseñanza de la lengua materna: teoría y práctica*. Maracaibo, Venezuela.
- MANRIQUE URDANETA, B. (2010). *Imaginar y aprender: del impulso de las imágenes al fortalecimiento de la creatividad*. Libro digital. Maracaibo, Venezuela.
- MANRIQUE URDANETA, B. (2012). *Evaluación de un modelo cognitivo para la organización de las actividades de aula basado en el cerebro triuno e inteligencias múltiples para el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, España. Convenio Universidad del Zulia-Universidad de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10396/7669>
- MONTES, Z. de (1997). *Más allá de la educación*. Caracas: Editorial Galac.
- SLOANE, P. (2009). *Ejercicios de pensamiento lateral*. Buenos Aires: Ediciones De Mente.
- SLOANE, P. y MacHALE, D. (2009). *105 Desafíos de pensamiento lateral*. Buenos Aires: Ediciones De Mente.
- VOLDOSINA, M. (2010). *Nuevos acertijos de pensamiento lateral*. Barcelona: RBA Libros.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 14 N° 37 / Mayo-Agosto 2013, pp. 30 - 56
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

El coro escolar y el canto colectivo: una experiencia musical significativa

RODRÍGUEZ, María Mercedes
VARGAS, Elibet

*Universidad Católica Cecilio Acosta
mrodriguez@unica.edu.ve evargas@unica.edu.ve
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

De orientación pospositivista y realizada bajo el enfoque cualitativo, el objetivo de esta investigación consistió en interpretar el alcance de la experiencia musical durante la participación del niño en el coro escolar. Se utilizó el método etnográfico y, como diseño de investigación, el estudio de casos. El principal referente teórico lo constituyen los aportes de Edgar Willems y Zoltan Kodaly, dado su trabajo sobre la práctica del canto y la melodía en la edad escolar. La información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas a «informantes clave» fue complementada y soportada con la observación participante. Luego de la categorización, triangulación y análisis de contenido, se concluyó que la experiencia coral en la etapa escolar consolida aptitudes y sensibilidad hacia la música, canaliza habilidades músico-vocales, fija conocimientos y potencia destrezas musicales y no musicales, aun cuando elementos y factores involucrados, así como el contexto, no sean del todo idóneos.

Palabras clave: Coro escolar, canto colectivo, experiencia musical significativa.

Recibido: Julio 2012

Aceptado: Octubre 2012

*The School Choir and Collective Singing:
A Meaningful Musical Experience*

Abstract

The objective of this research, carried out with a post-positivist orientation and using a qualitative approach, consisted of interpreting the scope of musical experience during the participation of children in the school choir. The ethnographic method was used, and the research design was the case study. The main theoretical referents were the contributions of Edgar Willems and Zoltan Kodaly, given their work on the practice of singing during school age. Information obtained through semi-structured interviews with “key informants” was complemented and supported with participant observation. After categorization, triangulation and content analysis, conclusions were that the choral experience during the school years consolidates aptitudes and sensibilities toward music, channels musical-vocal abilities, fixes knowledge and empowers musical and non-musical skills, even when the elements and factors involved, such as the context, are not completely ideal.

Key words: School choir, collective singing, meaningful musical experience.

Introducción

La educación musical del niño no ha de ser patrimonio de sectores económicamente privilegiados. Es posible hacerla de fácil acceso en toda institución educativa para despertar, motivar, estimular y desarrollar las potencialidades del estudiante. Ante una educación escolar con creciente influencia de los medios de comunicación masiva y de los adelantos científico-tecnológicos, es necesario fortalecer lo humanístico y evitar la formación de individuos con desarrollo limitado en su esfera afectiva, en sus emociones, sentimientos, actitudes, valores y en su sensibilidad artística.

Se nos hace indiscutible la importancia de la música y del canto en particular. Reiteradamente ha sido estudiada su influencia sobre los sentimientos y emociones. Inscrita en la esfera de las ciencias humanas y sociales, con nuestra investigación hacemos énfasis en el aporte de las experiencias musicales durante la participación en el coro escolar para el desarrollo de las capacidades y habilidades del ser humano.

La principal limitante la hemos encontrado en la dificultad para la escogencia del coro escolar, debido a su escasa existencia en escuelas de Maracaibo. De las seiscientas (600) escuelas adscritas a la Secretaría de Educación del estado Zulia, menos de diez (10) contaban con un coro escolar en plena actividad para el año lectivo 2006-2007. Además, son pocas las investigaciones en el país sobre el coro escolar propiamente dicho y, menos aún, sobre su alcance como experiencia musical significativa.

Nuestro propósito consiste en interpretar el alcance de la experiencia musical obtenida mediante la participación en el coro escolar, recorriendo el *camino* metódico propuesto por el enfoque cualitativo de investigación.

1. Dimensiones del problema

La presencia de la música —sea escuchada, interpretada o creada— es importante en la vida cotidiana del niño y del joven en edad escolar, aun sabiendo que las condiciones en las cuales se desarrolla la educación musical en la escuela no suelen contribuir a alcanzar propósitos realmente deseables (Cámara, 2001).

La música es una de las vivencias básicas del ser humano. La atención, adaptación al medio y la coordinación son conductas favorecidas con una educación musical adecuada. La música se puede concebir como un *método* de educación humana y social, que ofrece la posibilidad de conocer las cualidades y los límites personales y de incrementar la posibilidad de interactuar con el entorno sociocultural que le es propio (Rodríguez, 2004).

A medida que crecemos, balbuceamos y tarareamos. Más aún, en edad escolar, el canto es una de las actividades musicales de mayor importancia. Como parte del contenido programático del área de Educación Estética, fundamentalmente en la Educación Primaria, el canto tiene el fin de proporcionar experiencias de aprendizaje que permiten el desarrollo *integral* del individuo. No obstante, esta área de la Educación Estética se considera de menor importancia en relación con otras áreas del currículo.

El coro escolar forma parte de la recreación, del entretenimiento y de los “actos culturales” en la escuela. Por lo tanto, la escasez de coros infantiles —sobre todo escolares— debe analizarse en un contexto educativo general en el que se hace cada vez más difícil dedicar tiempo a la actividad coral, normalmente considerada actividad extraescolar dentro del abarrotado horario de los niños. Más aún, la actividad de coro escolar debe considerarse desde el acercamiento y la comprensión de la complejidad y los intereses reales del niño corista (Cruz, 2005).

Al cantar se combinan el lenguaje hablado con el musical. Privar al niño de la actividad musical y, sobre todo, de la experiencia del canto en colectivo es, cuando menos, incongruente, puesto que el canto es la expresión más natural de la música, y la música, una de las actividades mediante las cuales el hombre se hace uno con sus valores vitales (Willems, 1984). En definitiva, estamos de acuerdo con que la educación musical “debe alcanzar a todo el mundo sin excepción, ya que es parte de la vida misma” (Gallego, 2002: 1).

En las canciones están implícitos los elementos rítmicos, melódicos y armónicos integrados al lenguaje. La melodía lleva consigo aspectos de tipo emocional que se asocian a la sensibilidad afectiva. En uno de sus documentos, el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC, 2001: 7), refiriéndose al Subsistema de Formación para las Artes, insiste en que la educación musical hacía “énfasis en el arte como medio, con la finalidad de propiciar el desarrollo del niño desde la perspectiva biopsicosocial y de formar en él estructuras de pensamiento y actitudes estéticas”.

El CONAC (2001) apoya la tesis según la cual —mediante las artes— la educación hace del individuo un ser socializado, creativo, innovador y productor de bienes culturales. Así mismo, Szónyi (1976) cita a Kodaly indicando que el canto, como elemento fundamental de la educación musical escolar, debe ser siempre de calidad por elemental que sea. Expresa además que la humanidad sería más feliz si aprendiera a valerse de la música debidamente, y afirma que quien así lo hiciera, no habría vivido en vano.

La responsabilidad de la actividad musical no siempre está en manos de personal capacitado en la disciplina musical-coral del niño. El director del coro escolar debe aplicar criterios que le permitan seleccionar un repertorio pertinente en cuanto al contexto cultural, al ritmo, a los intervalos y tonalidades adecuados a las edades.

Al recurrir a la música y al coro escolar con la disciplina y la constancia requeridas, se contribuye a la formación de individuos capaces en diferentes disciplinas. Se hace indispensable una experiencia musical colectiva —como el coro escolar—, pero estructurada desde el punto de vista del método, las estrategias y los recursos adecuados al nivel y al contexto, y pensados a partir del niño, y no a la inversa, y siempre según criterios que trasciendan el solo entretenimiento. Todo ello es responsabilidad directa del maestro de música y del director del coro escolar.

Para hacer un trabajo óptimo, para darle viabilidad a las acciones a favor del crecimiento y aprendizaje del grupo coral, el director del coro requiere el apoyo del director de su centro o institución educativa. Como contraparte y mediante el coro, la escuela es reconocida en la comunidad, en el sistema de coros y en otras instituciones educativas. Lo más importante, sin embargo, y para decirlo con el viejo adagio, es tener presente que *si la escuela canta, la patria se enaltece*.

La música contribuye, en gran medida, al desarrollo general de la personalidad, y la escuela resulta un lugar potencialmente idóneo para aprenderla y practicarla. La escuela no puede perder la oportunidad de contribuir al desarrollo de las aptitudes innatas del niño para esta especialidad artística: por el contrario, “debemos conseguir que todos los niños sean capaces de sentir placer haciendo música” (Gallego, 2002: 3).

Los beneficios del canto en edad escolar están *demostrados*. No obstante, es pertinente preguntarse ¿cómo es el proceso?, ¿hasta dónde llega su alcance?, ¿qué comprensión tenemos de esto? Conscientes de la imposibilidad de llegar a conclusiones *objetivas*, nos hemos acercado a la realidad que nos ocupa con una actitud crítica y una visión de totalidad para comprenderla lo mejor

posible, aunque solo llegamos a formarnos una visión parcial del objeto-sujeto de estudio.

Carentes de la universalidad de las conclusiones, hemos trabajado en función de una relación dialógica con los sujetos participantes de esta investigación, y solo podremos construir interpretaciones o significados de la realidad que abordaremos como investigadoras de las ciencias humanas y sociales. Más que objetivas, hemos sido honestas durante el proceso de recolección de la información, durante la construcción de las conclusiones y a lo largo de todo el trabajo investigativo.

Hemos abordado la situación planteada en toda su magnitud y complejidad, sus contradicciones y las múltiples formas de aproximarnos a ella. Y en ningún momento hemos renunciado a herramientas que, aunque propias del positivismo comteano, facilitan la investigación ni a la riqueza del enfoque transdisciplinario que ofrecen otras perspectivas del *problema* de estudio.

2. Referencial teórico

La música no es un descubrimiento del hombre: es parte de su naturaleza. La ciencia la ha ligado al desarrollo humano por los beneficios que aporta en el campo de la medicina y la psicología, pero, sobre todo, en la educación, y la ha enfocado siempre desde sus tres elementos: el ritmo, la melodía y la armonía, respectivamente relacionados con los aspectos físicos, afectivos e intelectuales (Willems, 1976).

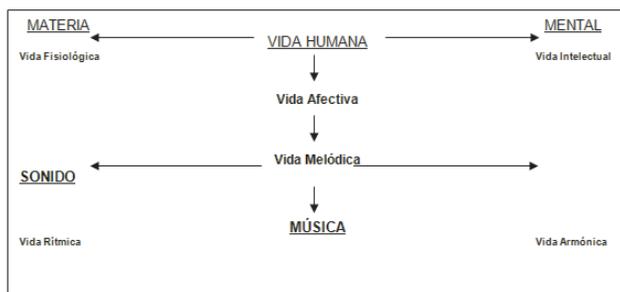
2.1. El canto y la clase de música

Con la música se procuran reacciones afectivas y psicomotrices. El niño es movimiento. Instintivamente busca adquirir el dominio de su cuerpo para progresar en otras actividades relacionadas con el movimiento que él mismo realiza mediante procesos de imitación. Siendo un ser global e integral —aun cuando no tenga totalmente desarrolladas sus capacidades de análisis y discriminación—, el niño percibe el mundo que lo rodea como unidad e intenta captarlo y dominarlo a través de los sentidos (Aymerich, 1994).

Desde el punto de vista psicológico, el cuerpo del niño es una especie de puente entre el “yo” y el mundo exterior. Se hace imprescindible el conocimiento y control del cuerpo para la música y para la vida, un trabajo en el sentido del ritmo y del movimiento ordenado, la armonía, la economía del esfuerzo y el equilibrio: elementos indispensables para el desarrollo intelectual y emocional del niño (Ortiz, 1983).

El innegable valor formativo de la música se manifiesta en una serie de hábitos y técnicas que suceden simultáneamente y funcionan con rapidez, puesto que en la función elemental de escuchar música se percibe el tono, el timbre, la intensidad, la extensión del sonido, la melodía, la armonía y el modo (Alegría, 1988).

Los atributos que la educación musical ofrece al niño han sido considerados con mayor amplitud y profundidad a partir de los estudios del psicopedagogo musical de Willems (1976). Sus investigaciones fueron estructuradas desde un triple punto de vista para lograr la comparación esquematizada de la música en relación con el ser humano.



Fuente: Willems, E. (1984).

Gráfico 1. Esquema psicopedagógico de Willems

Este esquema fue parte del preámbulo a un mundo fuera de toda sistematización, donde el ritmo, la melodía y la armonía poseen, cada uno, ese triple aspecto físico, afectivo y mental. Cada uno de ellos conserva, a su vez, sus propias características, ya que todo ser humano “Reúne en sí una interrelación entre sus tres áreas

básicas (física, afectiva y mental), que pueden ser alteradas por cualquier perturbación, que posteriormente pueden ser nuevamente equilibradas a través de los elementos de la música que corresponden” (Willems, 1984: 47).

Esta concepción teórico-práctica ha dado origen a los procesos de formación musical a través de juegos, canciones y textos rítmicos silábicos enseñados *de oído*, mediante la repetición de sonidos simples en los que deben cuidarse la afinación, la pronunciación y la armonía en los movimientos corporales; los instrumentos constituirán otro elemento de expresión, y el cuerpo del niño es el más importante de todos. Percibida con toda facilidad mediante los procesos auditivos, y unida a la clase formal, la música permitirá desarrollar habilidades y destrezas que integran capacidades y habilidades más allá de lo musical.

La clase de música no está sujeta al aprendizaje del lenguaje musical o de canciones para las efemérides. Todo lo contrario. Se desarrolla bajo la organización de competencias que deben lograrse por periodo académico alrededor de un eje central, como lo es el proyecto pedagógico de aula. Eje o punto focal que determina el “punto de atención de los estudiantes”, con el profesor de música como guía de las actividades para lograr las competencias, las cuales se reflejan en los planes y programas de estudio emitidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en la Reforma del Currículo Básico Nacional de 1998, según las habilidades y destrezas del estudiante, divididas en dos etapas básicas: del 1ro. al 3er. grado, con niños en edades aproximadas de 6 a 9 años; y de 4to. a 6to. grado, con niños entre 9 y 12 años.

Es posible afirmar que en la clase de música, el canto tiene dos momentos:

Primer momento

Al principio, el niño en etapa de educación inicial (preescolar) se topa con las canciones como un elemento para asociar actividades y hábitos que debe adquirir en el aula. A la hora de abordar la descripción de los procesos neurológicos y mentales —procesos auditivos “centrales”— de niños en edades tan tempranas como los

dos o tres años, hemos de considerar necesariamente sus respuestas (motoras, vocales o incluso autónomas) a estímulos que se presentan en la modalidad auditiva (Moog, 1996).

La modalidad auditiva incluye principalmente dos tipos de procesos cognitivos: lingüísticos y musicales. Moog (1996) fue uno de los primeros en proponer que el balbuceo musical y el balbuceo lingüístico no eran exactamente la misma cosa. Su estudio es una de las investigaciones más extensas sobre la habilidad musical del niño preescolar, e incluye resultados procedentes de más de 8.000 pruebas y cuestionarios aplicados tanto a padres como a niños. Entre esos resultados son de especial interés el hecho de que:

1. El 16% de los niños de dos años que participó en actividad escolar, no cantó palabras, pero balbuceó o cantó algo similar al ritmo y a la entonación ejecutada durante sus pruebas.
2. De 500 niños, al final del tercer año los niños estaban capacitados para el canto imitativo, a pesar de que cantaran correctamente solo algunos grupos de notas.

Por otra parte, la percepción de los sonidos y su emisión desde el punto de vista físico, requiere actividad sensorial y emocional tanto del emisor como del receptor, puesto que realimentamos nuestras producciones mediante la audición del tono, el intervalo, la melodía, las vocales y la entonación o melodía del lenguaje.

Segundo momento

En la Educación Primaria, durante la clase de música se recurre a la canción para aprender la técnica vocal. En la primera fase se hace, al menos, para alcanzar la precisión rítmica; y en la segunda, para la precisión rítmica y melódica. La audición —función básica y fundamental de la conducta musical— está presente en alto grado en cada una de las habilidades musicales que el niño desarrolla durante la primera infancia de un modo holístico, integrado, y durante la Educación Primaria, cuando progresivamente discrimina los diversos parámetros auditivos y musicales (Scotto, s/f).

En la clase de música se recurre al canto como elemento integrador y socializador a través de la formación vocal del niño, a fin

de que se obtenga la precisión rítmica y melódica, otra muestra de la comprensión del canto como elemento artístico:

[...] un objetivo esencial a la hora de planificar o elegir un tema o una actividad es tener siempre presente el tipo de habilidad que se quiere potenciar desde el punto de vista auditivo (la memoria auditiva, la discriminación de timbres y de sonidos naturales del entorno, la percepción del tono o de la intensidad) (Scotto, s/f: 15).

La educación musical del niño suele apoyarse en canciones individuales o en grupo, además de la formación vocal y auditiva y la precisión rítmica y melódica. Se trata de uno de los bloques de contenido que debe desarrollarse desde el 1ro. hasta el 3er. grado a través de las siguientes actividades: discriminación y reproducción de sonidos de su entorno; entonación de los himnos, canciones patrias y del folclor nacional y regional; ejercicio o ensayo de las canciones: para ello acompañarán su ritmo con gestos corporales (aplausos, marcha) y con representación o dramatización de su contenido, así como con el aumento o la disminución de la velocidad del ritmo y la intensidad de los sonidos.

Los niños pequeños reconocen espontáneamente diferentes alturas, intensidades y timbres sonoros, «reaccionando a veces en forma ostensible frente a las variaciones bruscas dentro de cualquiera de estas cualidades» (Gainza, 2003: 22). Pasar bruscamente de una intensidad *piano* a un *fortissimo* en el desarrollo de un trozo musical, puede provocar el llanto de un niño pequeño, pues «el tránsito de una intensidad fuerte y sostenido a un súbito *pianissimo* lo desconcierta y extraña» (Gainza, 2003: 22).

El niño de la I Etapa de Educación Básica (1er. al 3er. grado) puede discriminar los sonidos, escucharlos y reproducirlos con precisión. Es necesario que el repertorio seleccionado sea sencillo, con melodías cortas y de pocas notas, y que se incorporen melodías más complejas. Se sugiere tomar una pieza musical, un tema, eje o meta —como el himno nacional—, pero antes de ejecutarlo con los estudiantes, como ejercicio previo debe iniciarse la entonación de

melodías cortas con secuencias rítmicas e interválicas similares a las del himno nacional.

Los pequeños cantos apoyan, de manera determinante, la conservación y desarrollo tanto de la imaginación como de la creatividad del niño. La letra, la melodía (con o sin armonía) y el ritmo con que ambas están estructuradas, ayudan al desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro del niño (Salazar, 2001).

El niño comprende mejor la esencia rítmica, dinámica o melódica de una palabra que la de una serie de conceptos musicales. Igual ocurre con el lenguaje. Al hablar se combinan la rítmica de la palabra con su musicalidad al ser entonada. Esto hace del canto una combinación del lenguaje hablado con el lenguaje musical y le da su naturalidad sin perder de vista la técnica que lo hace rico, preciso y hermoso.

Entre los 4 y los 5 años, el niño es capaz de reproducir canciones de la radio, *sound tracks* de películas y de sus programas favoritos en la televisión. Incluso las distingue si sólo escuchara sus melodías interpretadas en el piano; las reconoce y reproduce. Si, aunado a esto, una clase de música adecuadamente planificada y puesta en práctica otorga las herramientas y la técnica correcta para el canto, parece bastante posible educar para la música desde la primera infancia, favoreciendo lo que está ocurriendo en la mente del niño y procurándole un aprendizaje permanente que le permitirá satisfacer experiencias cotidianas o de índole profesional en el área de la música y el canto.

Son diversos los argumentos que sustentan que los niños pueden cantar numerosas canciones antes de hablar. Por un lado:

[...] El canto como expresión del dinamismo sonoro libre y como reflejo de elementos afectivos, es accesible para el niño antes que la palabra. La memoria rítmica (de naturaleza motora) y la memoria del sonido (de naturaleza sensorial y afectiva) preceden normalmente a la memoria semántica de las palabras (de naturaleza mental) (Willems, 1976: 26).

Por otro lado:

[...] la pronunciación de las palabras y su comprensión son reguladas en principio por el hemisferio izquierdo...; la expresión melódica y la tonalidad (el timbre) que cubre las palabras lo son mediante el hemisferio derecho, pues corresponde a este codificar, decodificar y encodificar lo que en sí no es verbal (Despins, 1996: 76).

Finalmente:

La práctica del canto, la articulación de las palabras y su acomodamiento en relaciones lógicas constituyen, en su origen, un trabajo temporosecuencial y serial (hemisferio izquierdo). Simultáneamente, respecto de este proceso, la entonación melódica y su riqueza emocional obedecen más al dominio hemisférico derecho (Despins, 1996: 105).

La melodía y sus manifestaciones —el canto y la canción— constituyen la realización vocal más compleja de las experiencias musicales del niño. Un niño, esencialmente musical, debe contar con igualdad de oportunidades, haciendo énfasis en la utilización adecuada de canciones de raíces profundamente humanas: «Música y vida deben estar unidas en una misma realidad viviente para el niño, que se halla en el estado de despertar como ser humano» (Willems, 1976: 6).

Cantar es una conducta genuina del ser humano que dignifica al pueblo que la pone en práctica, y ayuda a construir y a desarrollar una importante base cultural. En la escuela no debe considerarse una actividad ociosa, sino la más global de cuantas se realizan en el ámbito de la educación musical.

Cantar supone la base de la vivencia e interiorización de la música. Es base de la construcción del conocimiento musical importante en la dimensión socioafectiva y comunicativa del niño y del joven. Cantar es un acto personal. Cuando alguien canta —exponiéndose a la crítica y a la opinión de los demás— comparte algo de sí mismo. No obstante, los estudiantes se sienten seguros mientras cantan en un ambiente propicio y aprenden a cantar solos y en colectivo (Muñoz, 2001; Phillips, 2003).

El llamado «método Kodaly» recurre a la pedagogía musical basada en canciones folclóricas integradas a la educación general en la escuela. Considera el canto como base para la enseñanza musical y el desarrollo del oído interno, y utiliza el coro como recurso para la práctica sistémica de la lectura y la escritura musical; uno de los mejores medios de formación musical y socialización. Kodaly proporciona actividades musicales con canciones que propician el desarrollo a través del ritmo y la melodía, ayudándole al niño a adquirir una expresión verbal clara y exacta. La música es comunicación. Hacer o escuchar música deben ser consideradas experiencias que promueven la colaboración, pues ayudan al niño a relacionarse y comunicarse socialmente (Szónyi, 1976; Andrés, s/f).

2.2. La voz infantil

Para cerciorarnos de qué manera está íntimamente relacionada la música con el ser humano bastaría:

Pensar en la vida, tanto en los elementos de la vida musical como en los de la vida humana, ya que por lo general se considera a la música solo en su aspecto existencial, es decir, en las obras, las instrumentaciones y ejecuciones propias de la naturaleza humana (Williems, 1976: 27).

No obstante, se aborda la música desde una perspectiva puramente intelectual, ignorando la unidad o integridad del ser humano. La habilidad musical es, digamos, una habilidad «poco ortodoxa». Con gran variación entre los individuos, incluso entre los que reciben idéntica instrucción formal, no es igual componer que ejecutar, o simplemente escuchar, y ello sin tomar en cuenta las destrezas que exigen los diferentes instrumentos musicales.

Desde el primer año de vida comenzamos a experimentar con todo tipo de sonidos vocales. Primero, intentamos expresar palabras imitando sonidos que se escuchan de los padres, relacionando objeto-palabra, para luego dar entonación a esos sonidos según los sentimientos que se quiere expresar, y agregándoles matices y entonaciones diferentes (musicalidad) según su interés.

En sus juegos en solitario, el niño se hará acompañar de melodías —creadas por él— cuya dinámica lingüística y musical dependerá del episodio o juego que va creando. En cuanto a la emisión y el timbre, la voz infantil no depende solo de factores hereditarios. A través del oído infantil se recogen las señales tímbricas y se imita, sin querer, el modo de hablar de personas allegadas. Escuchar una voz agradable no se manifiesta solo como placer auditivo; produce también sensación de bienestar en nuestro aparato de fonación. Lo contrario ocurre al oír una voz arruinada. Desgraciadamente, ambos casos son igualmente fáciles de imitar.

La voz para el canto requiere formación. Para lograr que el canto sea de calidad se debe aprender la técnica vocal. En los niños este aprendizaje se hace más propicio que en jóvenes o adultos, que teniendo oído y presión rítmico-melódica, deseen cantar de manera correcta. El joven y el adulto habrían adquirido vicios en las posturas corporales y gestuales y en el uso de la respiración para el canto. Los niños tienen mayor plasticidad en el uso de la técnica, sobre todo si se les enseña a través de juegos. Una vez aprendida la técnica, la conducta para hablar, leer y cantar, cuando sea adulto, por lo general será la correcta.

La altura de la voz de los niños es similar a la de la mujer, pero menos rica en armónicos. Al no poseer un timbre determinado, se le llama «voz blanca», en contraposición al color de las voces de la mujer y del hombre. La voz infantil es sumamente delicada y nunca se debe forzar con la práctica de ejercicios vocales para pretender que canten repertorios no adaptados a sus características (Jaraba, 1989).

La formación vocal del niño no debe encaminarse al aprendizaje y memorización de un número elevado de canciones, sino a su educación musical en el sentido más amplio, de acuerdo con su nivel evolutivo y sus conocimientos musicales previos. Los niños son capaces de cantar a varias voces fácilmente y de un modo natural; se familiarizan con la música y llegan a conocerla, oyéndola y tomando parte en ella, vocal e instrumentalmente. «Los niños son más capaces de recordar lo que han cantado que aquello que han

oído meramente, sin una respuesta corporal positiva» (Bentley, 1996: 19). Una manera de lograr que los niños se familiaricen con la música es hacer que la escuchen, y siempre que ello sea posible, que canten lo que oigan.

2.3. El coro en la escuela

El coro en la escuela es uno de los principales elementos socializadores y dinamizadores de capacidades y habilidades artísticas y específicamente musicales, histriónicas, éticas y espirituales. En el coro escolar, el niño trabaja en grupo, puede ser líder y participante, interactúa con sus compañeros en actividades estructuradas o semiestructuradas, planificadas por el «maestro de música», director del coro escolar, permanente facilitador de todo este proceso.

Para ejercer satisfactoriamente las funciones del director de coros escolares, es necesario tener la preparación pedagógica, musical y vocal que le permita planificar actividades, utilizar estrategias y seleccionar el repertorio acorde con la edad y las necesidades e intereses del niño. El director de coro escolar posibilita a la música su función formadora de disciplina y canalizadora de emociones que permiten al niño adquirir responsabilidad, respeto, coordinación y equilibrio desde su interior, a través de la ejecución y disfrute del canto colectivo.

La educación estética en el currículo de la Educación Básica comprende el área de música y, con ella, el canto. En el artículo 36 de la Ley Orgánica de Educación (1980) se establece que la música contribuye al máximo desarrollo de las potencialidades espirituales y culturales de la persona.

Durante el ensamblaje de su grupo coral y el montaje de las piezas musicales, además de las competencias básicas en la formación vocal, musical, instrumental y coral, el director del coro escolar debe contar con competitividad pedagógica para atender a un grupo de niños y dar respuesta a sus reacciones frente a estímulos emocionales que puedan despertar las piezas musicales seleccionadas. También debe manejar la relación juego-disciplina, entendiendo que el niño debe ser formado a través de estrategias dinámi-

cas que lo mantengan interesado, motivado y concentrado mientras desarrolla habilidades y destrezas, valores, disciplina y carácter, y fortalece los rasgos más distintivos de su personalidad.

La conformación del coro escolar en la experiencia de un profesor de música es parte imprescindible de su trabajo en la escuela, especialmente si la escuela es de escasos recursos. Una ventaja socioeconómica del coro escolar consiste en que el instrumento vocal viene con el ejecutante, por lo que no implica costos adicionales por compra de instrumentos musicales. Como contraparte, se requiere dedicación y trabajo en la formación musical de cada niño miembro del coro, pues no se estila rechazar a ninguno que desee ingresar. Uno de los aspectos más importantes de esa dedicación consiste en el necesario entrenamiento auditivo, a fin de que el niño pueda reproducir los sonidos con la mayor precisión rítmico-melódica posible.

La dedicación personalizada junto al trabajo semanal del coro escolar en el montaje del repertorio crea lazos de amistad y compañerismo entre los miembros del grupo (coro) y los une el interés y la habilidad de cantar.

2.4. Investigaciones anteriores

Entre los investigadores que han estudiado el coro escolar y el canto colectivo destacan Cámara Izaguirre, Arriaga y Cámara, Mizener y Phillips, cuyos aportes sintetizamos a continuación:

Cámara Izaguirre (2004) analizó los factores que intervienen en el descenso de la práctica de cantar en la escuela. Tomó en cuenta las siguientes variables que intervienen en una mayor o menor aceptación de la práctica de cantar en el entorno escolar: la edad, el género, los estudios musicales fuera de la escuela, el ambiente musical familiar, el desempeño del maestro de música de la escuela, el repertorio y la participación en actividades colectivas de canto o conciertos escolares. Observó la tendencia a considerar la música como algo positivo, indicando que las niñas cantan más que los niños con sus amigos, y que ellas piensan que es importante hacerlo bien. Y detectó rechazo hacia las actividades de canto en la

escuela, que muchas veces se atribuye al repertorio o a la intervención del profesorado.

Arriaga y Cámara (2003) analizaron la relación entre la participación en conciertos escolares de canto colectivo y las actitudes positivas hacia el canto y la música en general, en escolares de 8 a 12 años. Los resultados mostraron que en los más jóvenes, el disfrute y la satisfacción por las actividades de canto colectivo eran mayor.

Mizener (1993), en su trabajo sobre las actitudes de los niños entre 8 y 12 años hacia el canto y la participación en el coro y la evaluación de las habilidades para el canto, observó que los escolares disfrutaban cantando y que los mayores muestran una actitud menos positiva.

Phillips (1992) corroboró que los estudiantes que habían recibido formación vocal crecían con confianza en su capacidad para el canto y estaban mejor preparados para cantar con mejor entonación que los que no la habían recibido.

3. Aspectos metodológicos

La música, y específicamente el canto —inherentes al ser humano como lo son, y con sus implicaciones en el desarrollo de la personalidad—, pueden ser estudiados bajo metodologías cualitativas. Nuestro interés se fundamenta en acercarnos a las dimensiones más complejas que abarcan al ser humano en su contexto, desde un punto de vista holístico, no únicamente en manipular hipótesis por demás inverificables ni medir aspectos del desarrollo o la adquisición de capacidades musicales.

Por ello hemos recurrido al «método etnográfico», dada su flexibilidad y apertura, puesto que permite acceder a ámbitos como el educativo, considerado, por demás, sujeto de investigaciones propiamente etnográficas. En las investigaciones de carácter cualitativo prevalece la observación participativa, se incorporan como coinvestigadores a los sujetos de la investigación y se evita tanto la manipulación de variables como la teorización a priori (Rusque, 1999; Martínez, 1997).

En nuestra investigación, el área de estudio está enfocada en el ámbito educativo escolar, específicamente en las experiencias musicales que se llevan a cabo en el coro escolar y su relación con el desarrollo del niño. Se tomaron en cuenta aspectos de la psicología, el entorno de la situación y los aportes de los entrevistados, coinvestigadores y protagonistas de la situación, y a quienes por respecto a su confidencialidad identificamos como excorista 1, excorista 2, niño y director de coro.

El estudio de caso constituye una estrategia de diseño de investigación cualitativa etnográfica que permite seleccionar el escenario que servirá como fuente de información para analizar, interpretar y comprender la situación o realidad que nos ocupa. A partir de la tipología de estudios de caso de Bogdan y Biklen (Rodríguez, Gil y García, 1998), nuestra investigación se ubica en el tipo de estudio de caso único, en su modalidad situacional microetnográfica. Se trata de actividades específicas dentro de una institución, por lo que se estudia la situación, desde la perspectiva de quienes participan en ella, con la intención de describir, interpretar, comprender o evaluar, para descubrir nuevas relaciones y conceptos y facilitar, si ello fuera posible, la comprensión del fenómeno que se estudia y crear nuevos significados para ampliar la experiencia o confirmar lo sabido.

En función de los criterios de Stake (Rodríguez, Gil y García, 1998), nuestro caso fue seleccionado sobre la base de nuestra relativa facilidad de acceso que, como investigadoras, teníamos a la situación. Esto se debe al tiempo que hemos dedicado a la investigación, pues era imprescindible establecer una relación estrecha con los informantes para buscar la posibilidad de construir la mayor y mejor interacción.

Para el método etnográfico, los datos relevantes guardan mayor relación con la naturaleza de la investigación. Por ello hemos privilegiado la forma y el contenido de la comunicación verbal y no verbal en las entrevistas, así como los registros de documentos y los datos aportados por la observación directa y participante.

El proceso de recolección de la información no se puede separar ni del contexto en el cual se desarrolla ni de nuestra condición de persona (Rodríguez, Gil y García, 1998). Esto da mayor valor al dato recolectado: nuestra actitud, la conducta que asumimos al realizar el proceso investigativo. Las técnicas son, apenas, reflejo de nuestra actuación y predisposición durante el proceso.

La manera de acercarnos a una situación es la manera de sentirla y pensarla. Nuestra *visión* de la situación afecta directamente la forma de recolectar e interpretar la información. «Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa... Los demás procedimientos no son sino mediadores entre el especialista y los hechos que pretenden recogerse» (Rodríguez, Gil y García, 1998: 143).

La entrevista en profundidad constituyó el instrumento mediador de recolección de información por excelencia, adoptando la forma de diálogo flexible, dinámico, abierto, no directivo y con aplicación a un grupo pequeño de personas. Más que hacer preguntas, se trata de facilitarle al entrevistado su libre expresión en el marco de su experiencia, sus vivencias y su personalidad, mientras el orden y el contenido de tales preguntas son la guía y no un estándar.

Además de la entrevista en profundidad con informantes clave, hemos hecho uso de la observación participante. Su registro se llevó a cabo en grabaciones de cintas de audio y video, complementado con anotaciones. Al escuchar las entrevistas y ver repetidas veces el video, se pudo reorientar la recolección de nuevos datos e información en un proceso dialéctico que ha permitido mejores resultados.

La información se interpretó dentro del contexto referencial de la situación para comprender su significado, y se hizo necesario el conveniente nivel de empatía con nuestros informantes *coinvestigadores*.

Seleccionamos a nuestros informantes clave durante un proceso continuo a lo largo de la investigación y, sobre todo, según los datos que aportaban. Se trata de garantizar parte importante del resultado del proceso de investigación y no de regirse por esquemas preestablecidos.

Seleccionamos personas según los años de experiencia en la actividad de coro escolar, con posibilidades reales de describir detalladamente el proceso, con disposición y tiempo para la entrevista en profundidad, e inevitablemente desde nuestra particular impresión como investigadoras. Nuestros informantes clave fueron el director de coro escolar, un niño perteneciente al coro escolar y dos excoristas de coro escolar (ya adultos).

En el proceso de categorización, el investigador reflexiona sobre la situación vivida, y para ello se vale de la repetición de la entrevista grabada. Categorizar es reducir —a una categoría— varios datos que tienen algo en común. Cualquier elemento de contenido presente en el texto que se relacione con el fenómeno de estudio, es un dato; una unidad de registro para el análisis (Martínez, 1998; Ruiz, 1989).

El procedimiento para realizar la categorización fue el siguiente: transcribimos detalladamente la información de las entrevistas grabadas para hacer las anotaciones necesarias; releímos y escuchamos varias veces cada entrevista, subrayando las palabras más relevantes y separando el contenido de la información en párrafos que expresaban una idea: Por último, categorizamos el contenido a través de términos y conceptos claros y específicos o «categorías», asociándolo de acuerdo con su naturaleza y contenido. Luego comenzamos el proceso de análisis.

Las categorías fueron definidas para luego codificarlas con la ayuda de quienes colaboraron en la triangulación: educador musical, psicólogo y director de coro que, dadas las singulares potencialidades del trabajo etnográfico, se convirtieron también en *codificadores*.

En la etapa del proceso de análisis de contenido, además de considerar la estructura y el significado del texto de la entrevista, se insistió en captar su proceso de producción según su propio autor, el entrevistado, y en conocer las condiciones que influyeron en esa producción del texto de la entrevista. Los datos, pues, «no hablan por sí mismos... hay que extraer su significado, hay que realizar inferencias de texto(s) a su contexto(s)» (Ruiz, 1989: 204).

Para el proceso de análisis fue importante lo siguiente: la concordancia de palabras para saber en qué contexto se usan o no se usan; cuándo se usan en el contexto habitual o fuera de ese contexto; las palabras más usadas en un texto o su uso en textos diferentes o en momentos diferentes del texto de la entrevista; o si varias entrevistas reflejan el uso de las mismas palabras.

Después de releer y reflexionar sobre el contenido de las entrevistas, mentalmente van apareciendo categorías más propiamente descriptivas de la información, y concluye en ese momento el proceso *creativo* que comenzó con la recolección de los datos, inseparables como son, en la investigación etnográfica, la recolección de la información y el proceso mental de análisis. Ambos, las preguntas y los procedimientos de interpretación, están sujetos a las transformaciones permanentes de un proceso que resuelve inquietudes a través de la profundización de la investigación (Cerdeña, 1995). Por ello, Erikson (Rusque, 1999) insiste en la simultaneidad del análisis y la recolección de la información.

En toda investigación se considera necesario constatar que los resultados corresponden a las interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1998). Investigadores que bien podríamos denominar «más tradicionales», cuestionan la metodología cualitativa por su presunta falta de *validez y confiabilidad*. Pero se trata de conceptos y procesos alcanzables mediante la «triangulación», estrategia aplicable para alcanzar niveles de *credibilidad* interna y externa. El criterio de *transferibilidad* se relaciona con la posibilidad de inferir desde situaciones semejantes al caso estudiado; y el de *calidad*, con la coherencia interna de la información recogida, sus relaciones y la interpretación dada (Cerdeña, 1995).

La «triangulación» consiste en usar diferentes fuentes, investigadores o perspectivas, para contrastar los datos aportados o sus interpretaciones; así, se *triangulan* métodos, investigadores y teorías, lo cual es una manera pertinente de *corroborar* si distintos investigadores llegan a conclusiones semejantes o si los resultados se encuentran en otros enfoques teóricos. No obstante, no es pro-

pósito de la investigación cualitativa obtener resultados «totalmente generalizables», sabiendo que los datos y sus interpretaciones se circunscriben a la situación estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1998; López, s/f).

Para la triangulación, el equipo de investigadores estuvo conformado por un director de coros escolares, un docente musical, un psicólogo experto en metodología cualitativa y las investigadoras. Al confrontar diferentes perspectivas, surgen datos significativos para la interpretación de la información que enriquecen el análisis y contribuyen a la redacción de la síntesis conceptual. En la metodología cualitativa, el análisis, antes que lineal, es un proceso cíclico e interactivo. Un reflujo de necesidades que la investigación plantea y que comienza con la recolección de la información.

4. Análisis del contenido

La experiencia directa con la música a través del ensayo y la presentación breve de cantos corales como práctica de conjunto, interpretados por voces blancas, *penetra* en la memoria del ser humano grabando melodías, ritmos y acordes, asociados a experiencias personales y compartidas con los compañeros de grupo y los maestros de música, todo lo cual orienta una parte de la vida al *arte*, a la contemplación estética del espectro sonoro. Este hecho, a su vez, permite el desarrollo del lenguaje, la coordinación psicomotriz, la afectividad, el trabajo conjunto de los dos hemisferios cerebrales, además de atender, a través del repertorio, el conocimiento propio de la música y sus elementos, su identificación con el entorno que habita y las manifestaciones culturales mediante la ejecución de piezas de la región y del país.

Los estudiantes que se forman en el coro escolar desarrollan parte de la disciplina que contribuye a su desarrollo integral desde adentro hacia fuera, y los dota de valores que fortalecen costumbres y hábitos que repercuten en la formación de un individuo crítico y reflexivo. También lleva a sus espectadores, a través de su canto, a un momento de reflexión y disfrute en un evento cultural, social y artístico.

Los informantes clave afirmaron haber adquirido habilidades y destrezas musicales, además de valores éticos, morales y espirituales. Nuestro excorista 1 relató que «toda experiencia que implique disciplina, responsabilidad, te marca la vida».

La experiencia coral implica la fijación de conocimientos músico-vocales de manera sistemática, progresiva y estructurada a través de la dinámica del ensayo para el montaje de las piezas y el ensamblaje del coro. A través de las canciones, el niño establece contacto directo con los elementos básicos de la música: melodía, ritmo y armonía. El excorista 2 nos confesó:

“...pienso que mi paso por los coros escolares marcó mi vida. Aunque en mi casa siempre hubo amor por la música —mi mamá y mis tías cantan y en las reuniones familiares siempre nos reunimos a cantar—, en la escuela, el trabajo del coro era mucho más formal y disciplinado. Por esta razón decidí tener también a la música como profesión”.

La música que se interpreta en el coro está supeditada, en la mayoría de los casos, a las efemérides, a la cultura e idiosincrasia de los pueblos donde se desarrolla, a los cantos religiosos e incluso al interés y conocimiento del director del coro o maestro de música. Y esto no garantiza, necesariamente, que sea una experiencia gratificante, especial o motivadora para los participantes. Pero, generalmente, son melodías guardadas para siempre en la memoria del niño que las interpreta.

Puede decirse que una canción es infantil cuando responde a las necesidades musicales y espirituales más auténticas del niño en edad y ambiente precisos. Cuando cumple estos rigores, el niño la acepta y la hace suya, y desde ese momento forma parte de su mundo interior. El excorista 1 —que hoy no realiza ninguna actividad musical— nos comentó que su coro era «muy versátil. No solo cantábamos música religiosa. También cantábamos música venezolana, latinoamericana y pop, lo que hacía que me sintiera cómodo con mi edad. Hacíamos versiones de canciones que a la gente le gustaba mucho y a nosotros, también».

«Si bien la finalidad de un coro de colegio es en primer término educativa», no deja de ser lamentable «un coro que nunca llega a cantar en público, aunque no sea nada más que para el propio colegio», pues «carece de todo interés para los integrantes». Se trata de «algo así como un equipo de fútbol que se entrena, pero que nunca llega a jugar un partido con otro equipo». Liebling (1976: 56).

La presentación del coro es una experiencia inolvidable para cada uno de sus participantes. Consolidará el esfuerzo, el tiempo y la dedicación en cada ensayo, mostrará sus cualidades musicales a familiares y amigos y despertará su admiración y respeto. En la vida social del niño es un hecho importante y muy agradable, siempre que la presentación haya sido exitosa. De lo contrario, su experiencia pudiera ser igualmente inolvidable, aunque desagradable:

«Todas las experiencias que viví en el coro fueron muy buenas, especialmente porque estuve bajo la dirección del maestro Cortés... y la experiencia de viajar fuera del país a representar a Venezuela» (excorista 2).

La conformación del coro escolar requiere de una estructura socialmente organizada, que implica delegar en los niños algunas responsabilidades que le permitan sentirse aún más comprometidos con la agrupación. En *Teoría y práctica del canto coral*, Jaraba (1989) sugiere una organización administrativa del coro, que implica que el director y los *jefes de cuerda*, si los hay, se encarguen del aspecto musical, aunque existe un buen número de tareas que son necesarias para el normal desarrollo de la agrupación coral y que se diferencian de la actividad puramente musical.

«La legislación del coro como asociación, el archivo de partituras y documentación, la administración de los recursos económicos y las relaciones públicas, son, entre otras, cuestiones a las que el coro debe prestar atención y para las que se necesita la colaboración activa de los propios cantores» (Jaraba, 1989: 64).

La estructura del coro en el que participó nuestro excorista 1, que hoy no realiza ninguna actividad musical, era meramente mu-

sical, pero su participación en el coro le *marcó* desde el punto de vista musical, ético y espiritual, y le permitió alcanzar algunas competencias de tipo administrativo:

«Lo recuerdo como el mejor período de mi vida. Fue lo que hizo soportable mi bachillerato. No solo lo disfruté musicalmente, sino que me sirvió para aprender a gerenciar recursos humanos y económicos».

Conclusiones

La vivencia de la práctica coral en la etapa escolar es un medio para el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades y actitudes estético-musicales que se vinculan a la experiencia de comunidad y a la adquisición de valores para el desarrollo de la personalidad. La experiencia coral en la etapa escolar consolida las aptitudes y la sensibilidad hacia la música, canaliza las habilidades músico-vocales, fija conocimientos y potencia destrezas no solo musicales, a pesar de que los elementos y factores involucrados en el proceso no sean precisamente los más idóneos.

La música interpretada durante la práctica coral escolar se asocia a la experiencia vivida, sea grata o no; y permite, a través de la *memoria musical*, que trascienda como una experiencia musical significativa.

El canto en la escuela, pese al poco valor que se le da, es una oportunidad única para muchos estudiantes, pues adquieren dominio escénico y de expresión y socializan y difunden sus particularidades regionales, al tiempo que representan a la escuela, a la comunidad, a la región y al país, eventualmente.

Los coros escolares les posibilitan a los participantes coristas un espacio donde se verán obligados a relacionarse con sus compañeros sin importar ideología, particularidades étnicas o nivel socioeconómico. Y esta diversidad también enriquece la experiencia.

La participación de los estudiantes en los coros escolares también inspira y estimula a otros compañeros de clase y de colegio a cambiar de conducta y a esperar tener la oportunidad de formar parte del coro en algún momento.

Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA, M. (1988). *Una proposición metodológica para la enseñanza musical escolar*. Caracas: UPEL.
- ANDRÉS, J. (s/f). *Manual de la educación*. Madrid: Océano.
- ARRIAGA, C. y CÁMARA, A. (2003). *La participación en conciertos escolares y su incidencia en las actitudes del alumnado de Educación Primaria*. Brasil: Trabajo presentado en el XII Encontro Anual da Associacao Brasileira de Educacao Musical-ABEM.
- AYMERICH, C. (1994). *Expresión y arte en la escuela. La expresión musical como auxiliar didáctico*. Madrid: Teide.
- BARCELÓ, B. (1995). *Las funciones del canto*. Madrid: Música y Educación.
- BENTLEY, A. (1996). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Víctor Leru.
- CÁMARA, A. (2001). *Tendencias y objetivos de la educación musical en la enseñanza general*. Trabajo presentado en el XV Congreso de Estudios Vascos. Ciencia y cultura vasca, y redes telemáticas II. Sociedad de Estudios Vascos, España.
- CERDA GUTIÉRREZ, H. (1995). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- CONAC, (2001). *Subsistema de formación para las artes*. Caracas: Vice-ministerio de Cultura.
- CRUZ, J. (2005). Iniciativas culturales y educativas en torno al arte vasco. En: *Revista iberoamericana de investigación sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. Vol. 3, número 1, España.
- DESPINS, J. P. (1996). *La música y el cerebro*. Madrid: Gedisa.
- GALLEGO, C. (2002). El despertar del niño en la música. *Revista de Música Clásica. FILOMÚSICA*. www.filomusica.com/filo10/despier-ta.html
- GAINZA, V. (2003). *La iniciación musical del niño*. Buenos aires: Ricordi Americana.
- JARABA, M. A. (1989). *Teoría y práctica del canto coral*. Madrid: Alpuerto, España.
- LIEBLING, W. (1976). *La música coral e instrumental en la Escuela Media*. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, María Mercedes y VARGAS, Elibet

- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 646. Caracas.
- MARTÍNEZ, M. (1997). *El comportamiento humano*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *La investigación cualitativa y etnográfica en educación*. México: Trillas.
- MIZENER, Ch. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, USA.
- MOOG, H. (1996). *The musical experience of the pre-school child*. Londres: Schotts.
- MUÑOZ, J. (2001). La voz y el canto en la educación infantil. *Revista. Eufonia didáctica de la música*. Num. 23, España.
- PHILLIPS, K. (1992). *Teaching to kids to sing*. New York: S Chirmer Books.
- PHILLIPS, K. (2003). Creating a safe environment for singing. *Choral Journal*, USA.
- ORTIZ DE STOPELLO, M. L. (1983). *Un análisis de la conducta musical, su adquisición y desarrollo*. Caracas: Fundarte.
- RODRÍGUEZ, G., Gil, J. y García, E. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, M. (2004). *Educación musical en preescolar. Una experiencia venezolana*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- RUIZ OLABUENAGA, J. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- RUSQUE, A. M. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: FACES/UCV.
- SALAZAR, C. (2001). *El Yo musical infantil*. México: Plaza y Valdés.
- SCOTTO, N. (s/f). *La voz en el canto*. Madrid: Mundo científico.
- SZÓNYI, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*. Budapest: Corvina.
- WILLEMS, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: EUDEBA.
- WILLEMS, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: EUDEBA.



El rol de las estrategias de aprendizaje en la construcción de la autonomía

QUINTERO DE RINCÓN, Yolanda

*Universidad del Zulia, Departamento de Idiomas Modernos
yolandajo@gmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

Con relación al binomio indisociable *alumno/docente*, habría igualmente que plantearse algunas preguntas: por un lado, ¿es capaz el alumno, por sí solo, de realizar las diferentes actividades que evidencian una competencia autónoma, a saber, el establecimiento de los objetivos y los contenidos, la selección apropiada de operaciones, métodos o estrategias a utilizar, el control de las condiciones de adquisición y la evaluación de esta adquisición? Por otro lado, ¿se encuentra el docente listo y dispuesto a romper con esquemas fuertemente arraigados en su mente, producto de una larga tradición pedagógica, para aceptar « compartir su poder » ofreciendo al alumno las herramientas necesarias para que pueda ubicarse en su trayecto de aprendizaje? Ambas preguntas fueron estudiadas en el marco de un proyecto de investigación realizado en el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, cuyos resultados sirvieron de base para un estudio posterior (en progreso) sobre el rol de las estrategias de aprendizaje en el camino hacia la autonomía. Los primeros resultados relativos a las concepciones sobre el aprendizaje, demuestran que los alumnos privilegian la utilización de estrategias metacognitivas y de aprendizaje en profundidad, las cuales conducen a la estabilidad y a la integración de los conocimientos.

Palabras clave: Aprendizaje centrado en el alumno, autonomía, estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.

The Role of Learning Strategies in Constructing Autonomy

Abstract

Concerning the inseparable student/teacher binomial, some questions must be asked: on the one hand, is the student able to complete by him or herself the different activities that show autonomous competence, that is, the establishment of objectives and contents, the appropriate selection of operations, methods or strategies to be used, control of the acquisition conditions and assessment of this acquisition? On the other hand, is the teacher ready and willing to break with schemes strongly rooted in his or her mind, products of a long pedagogical tradition, in order to accept “sharing power” by offering students the necessary tools so they can find their way on the learning path? Both questions were addressed in a research project conducted in the LUZ Department of Modern Languages at the Faculty of Humanities and Education, whose results were the starting point for another study (in progress) about the role of learning strategies in constructing autonomy. The first results, related to conceptions about learning, show that students prefer using metacognitive strategies and in-depth learning, which lead to knowledge stability and integration.

Key words: Student-Centered learning, autonomy, foreign language learning strategies.

Introducción

A lo largo de la historia, la educación parece no haber sido exitosa en el logro de los objetivos relacionados con la autonomía del alumno, tal como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002). En efecto, se ha venido observando justamente lo contrario, es decir, alumnos fuertemente sujetos a la situación instruccional e incapaces por sí solos de desempeñarse eficazmente en otras situaciones. Afortunadamente, este estado de cosas comienza a cambiar favorablemente a juzgar por la cantidad de trabajos científicos emprendidos en esta dirección.

En el área específica de la Didáctica de Lenguas/Culturas Extranjeras se vislumbra un panorama prometedor: numerosos investigadores se abocan al estudio del alumno y su aprendizaje con el propósito de enseñarlo a aprender proporcionándole las herramientas necesarias para que pueda asumir el control de su aprendi-

zaje y encaminarse hacia la autonomía. En este sentido, el creciente interés por las estrategias de aprendizaje se justifica, según Weinstein (1994, citado por Cartier, 2000) dado que:

- a. Los alumnos que aprueban satisfactoriamente sus cursos son aquellos que utilizan estrategias de aprendizaje eficaces durante la realización de las diferentes actividades que les son propuestas;
- b. Para alcanzar el grado de autonomía exigido a los alumnos de nivel superior, estos deben conocer y utilizar estrategias de aprendizaje que les permitan adquirir conocimientos y competencias;
- c. Las estrategias de aprendizaje adquiridas por los alumnos les serán útiles para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En este orden de ideas, el presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación que, en su primera fase, se está desarrollando en el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, el cual pretende determinar el rol que desempeñan las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Se trata de una investigación de tipo cuantitativa, orientada, por una parte, hacia la búsqueda de información sobre las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, y por otra, hacia la identificación de las ideas y concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

1. Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (LE)

De acuerdo con Cyr (1998), los primeros trabajos de investigación sobre las estrategias de aprendizaje de una LE tenían como objetivo la descripción de los comportamientos y las características del “buen alumno”. Los resultados de estas investigaciones permitieron elaborar una lista con los rasgos característicos de los buenos alumnos de idiomas, algunos de los cuales se citan a continuación. Así, el buen alumno de LE:

- a. Se implica en su aprendizaje.
- b. Planifica sus actividades.
- c. Posee diversas formas de practicar la lengua.
- d. Establece comparaciones pertinentes entre la lengua materna y la LE.
- e. Relaciona los elementos nuevos con aquellos que ya conoce.
- f. Busca ocasiones para practicar la LE en situaciones auténticas.
- g. Se vale del contexto y de la situación para adivinar o inferir el significado de los enunciados.
- h. Adopta una actitud abierta y tolerante frente a la LE y a sus hablantes nativos.
- i. No tiene miedo de cometer errores.
- j. Vigila su desempeño.

En función de estas características surgieron numerosas definiciones de las estrategias de aprendizaje de una LE. Para Cyr (1998: 5), esta expresión es utilizada hoy en día para “designar el conjunto de operaciones llevadas a cabo por los alumnos con el propósito de adquirir, integrar y reutilizar una LE” (traducción propia). Estas operaciones pueden ser conscientes, inconscientes o potencialmente conscientes.

Pueden manifestarse como técnicas simples, transformarse en mecanismos cuando funcionan eficazmente en repetidas ocasiones, considerarse como comportamientos directamente observables o referirse a procesos mentales explorables solo mediante la introspección. Sin embargo, la característica más resaltante reside en el hecho de que su utilización sistemática favorece el proceso de aprendizaje.

Con miras a facilitar la comprensión en torno a las estrategias de aprendizaje de una LE, los investigadores concentraron sus esfuerzos en la elaboración de taxonomías. Es el caso de Rubin (1981), Oxford (1985, 1990), O'Malley y Chamot (1990), entre otras. En relación con estas clasificaciones, se recomienda la lectu-

ra del excelente análisis verbal y gráfico, desarrollado por Salazar (2005) en el marco de una de sus investigaciones.

Para los propósitos del presente trabajo, se analizará la clasificación propuesta por O'Malley y Chamot (1990) ya que representa una síntesis sólidamente apoyada en los principios de la psicología cognitiva.

La clasificación de las estrategias de aprendizaje de una LE según O'Malley y Chamot

Estos autores agrupan las estrategias de aprendizaje de una LE en tres grandes categorías: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. *Las estrategias metacognitivas* suponen una reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Abarcan operaciones tales como:

1. anticipación o planificación
2. atención general
3. atención selectiva
4. autogestión
5. autorregulación
6. identificación de un problema
7. autoevaluación

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la interacción que se establece entre el alumno y la materia de estudio, la cual implica una manipulación mental y física de la materia y la aplicación de métodos específicos durante la realización de las tareas de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son:

1. repetición
2. utilización de recursos
3. clasificación o agrupamiento
4. toma de notas (apuntes)
5. deducción o inducción
6. substitución
7. elaboración

8. resumen
9. traducción
10. transferencia de conocimientos
11. inferencia

Por último, *las estrategias socio-afectivas* se refieren, por un lado, a la interacción entre el alumno y otras personas que van a contribuir a facilitar su aprendizaje, y por el otro, al control de la dimensión afectiva propia del aprendizaje. A esta categoría corresponden:

1. esclarecimiento / verificación
2. cooperación
3. control de las emociones
4. auto-refuerzo

Muchos de los autores coinciden en afirmar que uno de los objetivos del entrenamiento en el uso de estas estrategias de aprendizaje es el de conducir al alumno hacia una mayor autonomía en su aprendizaje de una LE. Seguidamente podrá apreciarse cómo estrategias de aprendizaje y autonomía son dos nociones que van de la mano.

2. La autonomía: un término que es necesario precisar

El término autonomía ha sido utilizado de manera más o menos confusa en el medio educativo, sobre todo en el relacionado con la educación de adultos. En su libro *L'Éducation demain*, Schwartz (citado por Holec, 1989: 31) la define como “la capacidad para asumir la responsabilidad de sus propios asuntos” (traducción nuestra). En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Holec (1989: 31) señala que la autonomía es “la capacidad para asumir el control de su propio aprendizaje”. Aun cuando este autor la circunscribe al ámbito de las lenguas, esta definición puede abarcar el contexto de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina.

Hoy en día se la concibe como una competencia transversal y constituye una de las finalidades de la educación. Germain y Netten (2004) discriminan entre autonomía general, autonomía de aprendizaje y autonomía del lenguaje. Para estos autores la autonomía general es la capacidad del alumno para tomar iniciativas en la vida (incluso en el contexto escolar).

La autonomía de aprendizaje la conciben, al igual que Holec (1989), como la capacidad de llevar a cabo, activamente y de manera independiente, un aprendizaje de lengua (traducción nuestra). Por último, la autonomía del lenguaje es la capacidad del alumno para tomar iniciativas lingüísticas y para usar de manera espontánea nuevos enunciados al momento de una comunicación auténtica en la L2. Según ellos, el desarrollo de la autonomía del lenguaje pasa por el desarrollo de la autonomía de aprendizaje y conduce a la autonomía general.

Al igual que la competencia cultural, la autonomía es una capacidad que no es innata, sino que se adquiere de manera sistemática a través de un aprendizaje formal. De acuerdo con Holec, “asumir el control de su aprendizaje” significa tomar las decisiones concernientes a todos los aspectos del aprendizaje. En este sentido, formar un alumno autónomo significa ofrecerle los medios que le permitan:

1. determinar objetivos y contenidos,
2. seleccionar los métodos, técnicas o estrategias que debe utilizar,
3. controlar las condiciones de adquisición, y
4. evaluar la adquisición realizada.

La determinación de objetivos y contenidos

Con la ayuda del docente, el alumno podrá plantearse objetivos y contenidos que favorecerán el desarrollo de una determinada competencia, reflexionar sobre su grado de dificultad o de pertinencia. Igualmente, podrá desde el comienzo prever los medios que le permitirán verificar el nivel de logro de los objetivos. Corresponde al docente ponerlos a su alcance.

La selección de métodos, técnicas o estrategias que deben utilizarse

Aquí se trata de escoger la vía más adecuada para lograr los objetivos. Para ello el alumno deberá discriminar entre una gran variedad de recursos, apoyarse en su experiencia personal y en la de sus compañeros, reflexionar sobre las estrategias que utiliza y que más se corresponden con su estilo de aprendizaje y explorar otras que le son desconocidas a fin de adaptarlas eficazmente a su aprendizaje.

El control de las condiciones de adquisición

Las condiciones de adquisición hacen referencia a los lugares, tiempo y ritmos de aprendizaje. Un alumno autónomo seleccionará aquellos que más favorezcan este proceso e implican: la planificación del desarrollo del aprendizaje (factores externos) y la determinación de aspectos del aprendizaje que deben ser iniciados, continuados o interrumpidos de acuerdo con parámetros tales como la lentitud o rapidez para la integración de los conocimientos, la necesidad de variar las actividades de aprendizaje, entre otros (factores internos).

La evaluación de la adquisición realizada

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, la evaluación hace referencia tanto a la adquisición de la lengua como al aprendizaje en sí, lo cual supone, a su vez, el control del progreso y el control de la adecuación entre lo adquirido y lo requerido.

Las ideas esbozadas hasta ahora permiten afirmar que el camino hacia la autonomía traduce una orientación completamente nueva del aprendizaje. Se trata de una construcción gradual y como tal requiere una preparación. A este respecto, Holec (1989) se refiere a una doble preparación:

1. Una de carácter psicológico, en el sentido de que para el adulto, el asumir su propio aprendizaje supone una distanciamiento con respecto al proceso de aprendizaje (contenido y persona que aprende). Se debe sensibilizar al alumno para que tome conciencia de ello y para que comprenda que está

en capacidad de realizar esta distanciaci3n por s3 mismo, sin necesidad de otras personas.

2. Una de car3cter t3cnico, la cual le permitir3 realizar las diversas operaciones del aprendizaje aut3nomo anteriormente citadas.

Las consideraciones precedentes reflejan la estrecha vinculaci3n entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de una competencia aut3noma.

Entrenar al alumno en la utilizaci3n de las estrategias de aprendizaje significa entonces reducir el tiempo de intervenci3n del docente sobre el alumno y la relaci3n de dependencia de este 3ltimo en relaci3n con el docente.

Aun cuando pudiera parecer banal, nunca ser3 exagerado insistir sobre el importante rol que desempeña el docente en esta nueva orientaci3n pedag3gica, la cual implica la planificaci3n de acciones conducentes a promover en los alumnos actitudes favorables hacia el aprendizaje aut3nomo.

3. Consideraciones metodol3gicas

Como bien se señal3 anteriormente, esta investigaci3n es de tipo cuantitativo. En una primera etapa, la revisi3n bibliogr3fica permiti3 determinar las caracter3sticas m3s resaltantes de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y su estrecha vinculaci3n en la construcci3n de la autonom3a.

Posteriormente y en funci3n de la intervenci3n pedag3gica prevista para la Fase II del proyecto, se utiliz3 un cuestionario con el fin de explorar las ideas o concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Este instrumento, aplicado a 26 alumnos cursantes de Franc3s Intensivo III de la Licenciatura en Educaci3n, menci3n Idiomas Modernos, de la Universidad del Zulia, en el año 2006, fue elaborado y validado por un equipo de investigaci3n coordinado por Line Cliche, del Colegio de la Regi3n de L'Amiante, en Quebec, Canad3 ("Étudiant Plus", disponible en www.educ.usherb.ca/per

forma, consultado en agosto de 2005). El cuestionario fue creado en francés y se incluyó como anexo en español para los propósitos de este artículo. Se compone de 64 preguntas cerradas, repartidas como sigue:

1. Las preguntas 4- 5- 9- 10- 14- 21- 24- 27- 29- 33- 38- 42- 52- 55- 58- 64 son reveladoras de aprendizajes de *superficie*, las cuales no aseguran la estabilidad e integración de los conocimientos.
2. Las preguntas 3- 7- 13- 15- 17- 19- 25- 26- 30- 32- 34- 36- 40- 48- 51- 60 constituyen la sección *utilitaria*, que presenta medios conducentes a un éxito efímero, basado en la nota obtenida sin una verdadera integración de los aprendizajes.
3. Las preguntas 2- 8- 11- 12- 16- 23- 28- 31- 35- 39- 41- 43- 49- 50- 56- 61 componen la sección *estratégica*. Se trata de estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen la metacognición y el aprendizaje en profundidad.
4. Las preguntas 1- 6- 18- 20- 22- 37- 44- 45- 46- 47- 53- 54- 57- 59- 62- 63 constituyen la sección llamada *profundidad*, referida a medios de enseñanza-aprendizaje que favorecen la adquisición, integración y la transferencia de conocimientos.

A las preguntas, el alumno responde a través de escalas de frecuencia o de opinión, y puede completar el cuestionario en 15 minutos, aproximadamente.

4. Análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados porcentualmente en tablas clasificadas por las categorías señaladas anteriormente y que hemos denominado *secciones* en esta investigación.

Tabla 1. Datos de la Sección Superficie

Preguntas	Nunca	Ocasional-mente	A menudo	Siempre
4. Volver a copiar exactamente mis apuntes de las materias	38%	38%	19%	4%
5. Retener una gran cantidad de conocimientos	0%	8%	31%	62%
9. Transcribir fielmente en el examen mis apuntes	31%	58%	12%	0%
10. Comenzar a estudiar un día antes del examen	19%	35%	42%	4%
14. Memorizar mis apuntes tal como los escribí	46%	42%	12%	0%
21. Dificultad si el profesor no usa las mismas palabras	27%	58%	12%	4%
24. Leer mis apuntes sin resumirlos	23%	46%	15%	15%
27. Estudiar de memoria la materia que no entiendo	54%	38%	4%	4%
29. Leer los apuntes en voz alta	8%	23%	31%	38%
33. Escuchar al profesor para retener de memoria conocimientos sobre diferentes temas	12%	38%	38%	12%
38. Me preparo muy poco para mis exámenes. Escuchar la clase es suficiente para mí	38%	31%	27%	4%

Tabla 1. Datos de la Sección Superficie (Continuación)

	Situación nunca encontrada	Totalmente desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
42. Aprendo más cuando el profesor escribe en el pizarrón todas las notas importantes.	0%	0%	4%	38%	58%
52. Aprendo más cuando el profesor pide realizar tareas que ya conozco.	8%	15%	46%	23%	8%
55. Aprendo más cuando el profesor utiliza principalmente como método de enseñanza la exposición oral.	0%	12%	42%	35%	12%
58. Aprendo más cuando el profesor presenta mucho contenido.	4%	27%	42%	23%	4%
64. Aprendo más cuando el profesor utiliza las mismas palabras para volver a dar una explicación que no se entiende.	8%	35%	35%	15%	8%

Fuente: La autora

A pesar de que algunas estrategias de superficie en su mayoría nunca son aplicadas por los alumnos encuestados, tal *como estudiar de memoria la materia que no entiendo*, en la mayor parte de ellas la tendencia fue a una utilización ocasional de estas. Los extremos del baremo, a menudo y siempre, mantuvieron, en general, niveles bajos, salvo algunas excepciones. Por lo tanto, las estrategias cognitivas superficiales no se ven favorecidas por esta población.

Tabla 2. Datos de la Sección Utilitaria

Preguntas	Nunca	Ocasionalmente	A menudo	Siempre
3. Hago solamente los ejercicios, las prácticas y los trabajos que tengan nota.	27%	50%	19%	4%
7. Estudio la materia de memoria para los exámenes porque así saco mejores notas.	54%	35%	12%	0%
13. En las materias, me preocupo más por mis notas que por mis aprendizajes.	46%	46%	4%	4%
15. No me gusta hacer muchos ejercicios parecidos; uno o dos me bastan.	19%	54%	19%	8%
17. Estudiar a última hora me basta para pasar.	84%	12%	4%	0%
19. Cuando tengo dificultades, pregunto al profesor las respuestas correctas para ganar tiempo.	12%	73%	12%	4%
25. Estudio solo lo justo para obtener buenos resultados en los exámenes.	54%	31%	15%	0%
26. Cuando me preparo para el examen, trato de adivinar todas las preguntas para no tener que estudiarlo todo.	81%	19%	0%	0%
30. Estudio muy poco las materias que no considero útiles.	15%	54%	23%	8%
32. No vuelvo a estudiar la materia que ya ha sido calificada.	15%	62%	19%	4%
34. No busco por mucho tiempo la solución a un problema cuando sé que el profesor va a darme la respuesta al final del curso.	27%	50%	19%	4%
36. Falto regularmente a los cursos o materias que no me interesan.	69%	19%	8%	4%
40. En los períodos de ejercicio o de prácticas de laboratorio, a menudo me voy antes de haber terminado y muy rara vez los termino en casa.	62%	27%	4%	8%

Tabla 2. Datos de la Sección Utilitaria (Continuación)

	Situación nunca encontrada	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
48. Aprendo más cuando el profesor nos transmite sus conocimientos sin pedirnos que los descubramos por nosotros mismos.	0%	15%	42%	23%	19%
60. Aprendo más cuando el profesor nos indica las partes importantes de un texto para un examen.	15%	12%	42%	15%	15%

Fuente: La autora.

QUINTERO DE RINCÓN, Yolanda

A diferencia de la sección Superficie, la sección Utilitaria concentra el mayor porcentaje de preferencia en la escala ocasionalmente, lo que evidencia que los alumnos encuestados utilizan poco o casi nunca estas estrategias. Es decir, que se preocupan más por la calificación que por su aprendizaje y se preparan poco para las evaluaciones.

Tabla 3. Datos de la Sección Estratégica

Preguntas	Nunca	Ocasio- nalmente	A menudo	Siempre
2. Hago los resúmenes de mis apuntes para tener una visión de conjunto.	38%	35%	23%	4%
8. Utilizo los conocimientos vistos en el conjunto de mis materias, para resolver problemas en una materia en particular.	4%	28%	52%	16%
11. Cuando estudio, trato de encontrar ejemplos concretos para mejorar mi comprensión.	0%	8%	31%	62%
12. Cuando los resultados de mis trabajos o de mis exámenes son insatisfactorios, busco las causas para no repetir los mismos errores.	0%	12%	38%	50%
16. Cuando estudio, trato de establecer relaciones entre las diferentes partes de la materia para tener una visión de conjunto.	8%	15%	58%	19%
23. Trato de relacionar la materia que aprendo con lo que ya sé.	4%	15%	31%	50%
28. Cuando resuelvo problemas, me aseguro de entender bien el procedimiento además de tener el resultado correcto.	0%	8%	28%	54%
31. Intento utilizar los conocimientos aprendidos en todo tipo de ocasiones.	8%	4%	46%	42%
35. En clase, formulo preguntas al profesor cuando no entiendo.	4%	19%	27%	50%
39. Cuando estudio, o en el marco de actividades prácticas, verifico mi manera de proceder para conocer mis fortalezas y mis debilidades.	15%	35%	50%	0%

Tabla 3. Datos de la Sección Estratégica (Continuación)

	Situación nunca encontrada	Totalmente desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien en acuerdo	Totalmente de acuerdo
41. Aprendo más cuando el profesor nos pide resolver problemas simples al comienzo, y más complejos después.	0%	4%	8%	12%	77%
43. Aprendo más cuando trabajo en muchos casos concretos.	0%	0%	0%	15%	85%
49. Aprendo más cuando el profesor nos obliga a experimentar por nosotros mismos a fin de hacernos comprender.	8%	4%	50%	15%	23%
50. Aprendo más cuando el profesor nos pide resolver problemas.	0%	0%	27%	46%	27%
56. Aprendo más cuando el profesor pide a los alumnos encontrar un ejemplo concreto que ilustre la teoría presentada.	8%	0%	23%	42%	27%
61. Aprendo más cuando el profesor nos coloca en situación real y cuando examina nuestra capacidad para encontrar soluciones.	4%	4%	12%	31%	50%

Fuente: La autora.

En cuanto a la sección Estratégica la población encuestada respondió emplear a menudo y siempre las estrategias descritas, lo cual nos indica que los participantes prefieren en su mayoría poner en práctica los conocimientos aprendidos. En este sentido, los estudiantes encuestados prefieren las estrategias metacognitivas y actividades de aplicación, elaboración y solución de problemas que ayudan a profundizar en su aprendizaje.

Tabla 4. Datos de la Sección Profundidad

Preguntas	Nunca	Ocasionalmente	A menudo	Siempre
1. Hago los problemas prácticos que el profesor recomienda que resolvamos fuera de clase.	0%	35%	50%	15%
6. Cuando me preparo para un examen, trato de imaginar las preguntas que podría plantear el profesor.	4%	27%	31%	38%
18. Seleccione por escrito los elementos importantes cuando leo un texto.	15%	38%	19%	27%
20. Tomo notas personales durante una actividad práctica (casos prácticos, simulaciones...)	31%	54%	12%	4%
22. En clase participo en las discusiones para ayudarme a comprender.	4%	27%	46%	23%
37. Hago las lecturas que el profesor sugiere que realicemos fuera de clase.	0%	23%	46%	31%

Situación nunca encontrada	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien en acuerdo	Totalmente de acuerdo
44. Aprendo más cuando el profesor prevé muchas prácticas para el desarrollo de una habilidad.	0%	0%	31%	69%
45. Aprendo más cuando existen intercambios regulares entre el profesor y los alumnos en relación con situaciones concretas.	0%	4%	31%	65%

Tabla 4. Datos de la Sección Profundidad (Continuación)

	Situación nunca encontrada	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien en acuerdo	Totalmente de acuerdo
44. Aprendo más cuando el profesor prevé muchas prácticas para el desarrollo de una habilidad.	0%	0%	0%	31%	69%
45. Aprendo más cuando existen intercambios regulares entre el profesor y los alumnos en relación con situaciones concretas.	0%	4%	0%	31%	65%
46. Aprendo más cuando el contenido del curso está bien estructurado.	4%	0%	12%	27%	58%
47. Aprendo más cuando existen intercambios en sub-grupos sobre las etapas a realizar para resolver un problema.	8%	0%	19%	62%	12%
53. Aprendo más cuando el profesor, después de un examen, regresa a la materia que no he entendido.	0%	4%	8%	23%	65%
54. Aprendo más cuando hay muchas actividades prácticas en el curso.	0%	0%	4%	27%	69%
57. Aprendo más cuando hay una demostración completa del procedimiento que debe seguirse realizada por el profesor.	0%	0%	12%	23%	65%

Tabla 4. Datos de la Sección Profundidad (Continuación)

	Situación nunca encontrada	Totalmente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Totalmente de acuerdo
59. Aprendo más cuando el profesor utiliza documentos audiovisuales para ilustrar la materia.	0%	0%	12%	35%	54%
62. Aprendo más cuando el profesor nos pide utilizar nuestros conocimientos para fijar posición sobre un tema de actualidad.	4%	4%	12%	31%	50%
63. Aprendo más cuando el profesor parte de lo que ya sabemos para profundizar después.	8%	35%	35%	15%	8%

Fuente: La autora.

Los resultados de la sección profundidad muestran que los encuestados aplican entre ocasionalmente y a menudo las estrategias señaladas. La adquisición de conocimientos se hace a través de la participación e imaginación creadora de los estudiantes. En efecto, en su mayoría, se muestran totalmente de acuerdo con la realización de intercambios entre el profesor y los alumnos y la aplicación práctica de los conocimientos en las actividades del aula.

Conclusiones

Los resultados obtenidos revelan que los alumnos privilegian más el uso de estrategias metacognitivas y la puesta en práctica de los conocimientos a través de actividades que reflejen aplicabilidad, creatividad y participación. Una de las razones para ello es que se trata de estudiantes que se encuentran en el cuarto semestre de la carrera. Sin embargo, resulta importante señalar que muchos de ellos todavía mantienen el esquema de preocuparse más por la nota que por su aprendizaje, lo cual constituye el reflejo inequívoco de una larga tradición ante la cual se ha permanecido indiferente.

El análisis de la revisión bibliográfica realizada nos permite concluir que las estrategias de aprendizaje tienen una influencia considerable sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Concebidas como herramientas efectivas para la adquisición, interiorización y reutilización de una LE, se hace necesario promover en los alumnos su uso frecuente de forma consciente y deliberada, ya que ponen en marcha mecanismos internos y comportamientos observables que inciden favorablemente en el aprendizaje de la lengua y son transferibles a otras situaciones de aprendizaje.

En este sentido, otros investigadores que han llevado a cabo estudios sobre las estrategias de aprendizaje en universidades nacionales (Goilo, 2005; Villalobos, 2001) insisten en la importancia de desarrollar en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas a través de la enseñanza de forma consciente de este tipo de estrategias.

Estos mecanismos no solo inciden en el mejor desempeño del alumno, sino que lo conducen progresivamente hacia la auto-

nomía. Sobre la base de estas premisas, resulta imperioso que el docente se comprometa y se forme en esta nueva orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que pueda favorecer en sus alumnos el desarrollo de una competencia estratégica y en autonomía.

Referencias bibliográficas

- CARTIER, Sylvie (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Correspondance*, volume 5, numéro 3, Février (6 pages). En Línea. Consultado el 23-08-2003. Disponible en: <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html>
- CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Collection Didactique des langues étrangères dirigée par Robert Galisson. CLE International, Paris, France.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da edición. Mac Graw-Hill, Ciudad de México, México.
- GERMAIN, Claude et Joan NETTEN (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLES. *ALSIC*, volumen 7, pp. 55-69. En línea. Disponible en www.alsic.org. Consultado el 25-03-2011.
- GOILO, Ingrid (2005). El uso de estrategias metacognitivas de automonitoreo y de autoevaluación en la comprensión y producción oral del aprendiz de una lengua extranjera. *Entre Lenguas*, vol. 10, dic. 2004-nov. 2005, pp. 73-84.
- HOLEC, Henry (1989). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, In *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Sélection et présentation de Bernard André. Hatier / Didier. Paris, France, p. 31-33.
- O'MALLEY, Jean Michael y CHAMOT, Anna (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge-England: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learner Strategies: What every teacher should know*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

EL ROL DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA AUTONOMÍA

SALAZAR, Leonor (2005). *Estrategias instruccionales en la transferencia de destrezas lingüísticas*. Investigación libre. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo, Venezuela.

VILLALOBOS, José (2001). Formación de docentes de lenguas extranjeras: un enfoque integrado. *Entre Lenguas*, vol. 7, número 1, pp. 37-49.

ANEXO CUESTIONARIO

Este instrumento forma parte de un proyecto de investigación que tiene el propósito de conocer tus concepciones o ideas sobre el aprendizaje. Esta información ayudará a tu profesor a implementar mejores acciones de intervención para facilitar tus aprendizajes. Es importante que respondas todas las preguntas. Lee bien las indicaciones que se dan al inicio de cada sección.

I. Para cada uno de los enunciados, indica la cifra que te conviene más según la siguiente escala:

- | | |
|-------------------|-------------|
| 1. jamás | 3. a menudo |
| 2. ocasionalmente | 4. siempre |

En general, en clase o cuando estudio, utilizo para aprender los medios siguientes:

1. Hago los problemas prácticos que el profesor recomienda que resolvamos fuera de clase.
2. Hago los resúmenes de mis apuntes para tener una visión de conjunto.
3. Hago solamente los ejercicios, las prácticas y los trabajos que tengan nota.
4. A fin de prepararme para los exámenes, vuelvo a copiar exactamente mis apuntes de los cursos.
5. Cuando estudio, trato de retener una gran cantidad de conocimientos.
6. Cuando me preparo para un examen, trato de imaginar las preguntas que podría plantear el profesor.
7. Estudio la materia de memoria para los exámenes porque así saco mejores notas.
8. Utilizo los conocimientos vistos en el conjunto de mis materias, para resolver problemas en una materia.
9. Cuando respondo en los exámenes, transcribo fielmente lo que tenía en mis apuntes.

10. Comienzo a estudiar para el examen un día antes.
11. Cuando estudio, trato de encontrar ejemplos concretos para mejorar mi comprensión.
12. Cuando los resultados de mis trabajos o de mis exámenes son insatisfactorios, busco las causas para no repetir los mismos errores.
13. En las materias me preocupo más por mis notas que por mis aprendizajes.
14. A fin de prepararme para el examen, memorizo mis apuntes tal como los escribí.
15. No me gusta hacer muchos ejercicios parecidos; uno o dos me bastan.
16. Cuando estudio, trato de establecer relaciones entre las diferentes partes de la materia para tener una visión de conjunto.
17. Estudiar a última hora me basta para pasar.
18. Selecciono por escrito los elementos importantes cuando leo un texto.
19. Cuando tengo dificultades, pregunto al profesor las respuestas correctas para ganar tiempo.

II. Para cada uno de los enunciados, indica la cifra que te conviene más en la siguiente escala:

- | | |
|-------------------|-------------|
| 1. nunca | 3. a menudo |
| 2. ocasionalmente | 4. siempre |

En general, en clase o cuando estudio, utilizo para aprender los medios siguientes:

20. Tomo notas personales durante una actividad práctica (casos prácticos, simulaciones...)
21. Tengo dificultades para responder las preguntas de los exámenes cuando mis profesores utilizan palabras distintas a las usadas en clase.
22. En clase participo en las discusiones para ayudarme a comprender.
23. Trato de relacionar la materia que aprendo con lo que ya sé.

24. A fin de prepararme para un examen, leo mis apuntes varias veces sin resumirlos.
25. Estudio solo lo justo para obtener buenos resultados en los exámenes.
26. Cuando me preparo para el examen, trato de adivinar todas las preguntas para no tener que estudiarlo todo.
27. Estudio de memoria la materia que no entiendo.
28. Cuando resuelvo problemas, me aseguro de entender bien el procedimiento además de tener el resultado correcto.
29. A fin de prepararme para los exámenes, leo en voz alta mis apuntes.
30. Estudio muy poco las materias que no considero útiles.
31. Intento utilizar los conocimientos aprendidos en todo tipo de ocasiones.
32. No vuelvo a estudiar la materia que ya ha sido calificada.
33. Cuando escucho al profesor, lo hago para retener de memoria conocimientos sobre diferentes temas.
34. No busco por mucho tiempo la solución a un problema cuando sé que el profesor va a darme la respuesta al final del curso.
35. En clase formulo preguntas al profesor cuando no entiendo.
36. Falto regularmente a los cursos o materias que no me interesan.
37. Hago las lecturas que el profesor sugiere que realicemos fuera de clase.
38. Me preparo muy poco para mis exámenes; escuchar la clase es suficiente para mí.
39. Cuando estudio, o en el marco de actividades prácticas, verifico mi manera de proceder para conocer mis fortalezas y mis debilidades.
40. En los períodos de ejercicio o de prácticas de laboratorio, a menudo me voy antes de haber terminado y muy rara vez los termino en casa.

III. Indica la cifra que se corresponde mejor con tu opinión, según la siguiente escala:

0. Situación nunca encontrada

1. totalmente en desacuerdo 3. más bien de acuerdo
2. más bien en desacuerdo 4. totalmente de acuerdo
41. Aprendo más cuando el profesor nos pide resolver problemas simples al comienzo, y más complejos después.
42. Aprendo más cuando el profesor escribe en el pizarrón todas las notas importantes.
43. Aprendo más cuando trabajo en muchos casos concretos.
44. Aprendo más cuando el profesor prevé muchas prácticas para el desarrollo de una habilidad.
45. Aprendo más cuando existen intercambios regulares entre el profesor y los alumnos en relación con situaciones concretas.
46. Aprendo más cuando el contenido del curso está bien estructurado.
47. Aprendo más cuando existen intercambios en subgrupos sobre las etapas que deben realizarse para resolver un problema.
48. Aprendo más cuando el profesor nos transmite sus conocimientos sin pedirnos que los descubramos por nosotros mismos.
49. Aprendo más cuando el profesor nos obliga a experimentar por nosotros mismos a fin de hacernos comprender.
50. Aprendo más cuando el profesor nos pide resolver problemas.
51. Aprendo más cuando no hay discusión en clase entre el profesor y los alumnos.
52. Aprendo más cuando el profesor pide realizar tareas que ya conozco.
53. Aprendo más cuando el profesor, después de un examen, regresa a la materia que no he entendido.
54. Aprendo más cuando hay muchas actividades prácticas en el curso.

55. Aprendo más cuando el profesor utiliza principalmente como método de enseñanza la exposición oral.
56. Aprendo más cuando el profesor pide a los alumnos encontrar un ejemplo concreto que ilustre la teoría presentada.
57. Aprendo más cuando hay una demostración completa del procedimiento que debe seguirse realizada por el profesor.
58. Aprendo más cuando el profesor presenta mucho contenido.
59. Aprendo más cuando el profesor utiliza documentos audiovisuales para ilustrar la materia.
60. Aprendo más cuando el profesor nos indica las partes importantes de un texto para un examen.
61. Aprendo más cuando el profesor nos coloca en situación real y cuando examina nuestra capacidad para encontrar soluciones.
62. Aprendo más cuando el profesor nos pide utilizar nuestros conocimientos para fijar posición sobre un tema de actualidad.
63. Aprendo más cuando el profesor parte de lo que ya sabemos para profundizar después.
64. Aprendo más cuando el profesor utiliza las mismas palabras para volver a dar una explicación que no se entiende.



Estrategias para la producción de textos de carácter científico

DELGADO, Ángel¹
UZCÁTEGUI, Ana Mireya²
GARCÍA, Donaldo^{1,2}

*Universidad Católica Cecilio Acosta¹, Universidad del Zulia²
adelgado95@hotmail.com, anamuq2@gmail.com, dgarcia_ferrer@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo proponer estrategias para la producción de textos escritos de carácter científico. Su sustento teórico es el modelo de Flower y Hayes (1981, 1993, 1996), el enfoque comunicativo funcional y el aprendizaje cooperativo, además de considerar al estudiante como un sujeto del aprendizaje activo, capaz de procesar información a partir de sus esquemas para aprender, siempre y cuando dicha información la considere significativa. Igualmente se da importancia a los conocimientos previos no solo de las formas discursivas y la estructura de los textos sino también del contenido que se quiere textualizar. Las estrategias A CONSTRUIR TEXTOS están diseñadas para la redacción de textos científicos, enmarcados en los modos de organización expositivo y argumentativo. Se estructuraron siguiendo los tres procesos propuestos por el modelo: planificación, textualización y revisión. En cada estrategia se recurre al modelaje con el fin de orientar a los alumnos en las actividades de producción. Las estrategias hacen énfasis en el desarrollo de la estructura textual, sus formas discursivas y las características del lenguaje científico. Se puede concluir que las respectivas estrategias buscan promover la interacción entre los estudiantes con el propósito de conocer sus ideas, sus argumentos y sus capacidades para escuchar al otro y rectificar en caso necesario y reconocer los logros como forma de motivación y hacerles saber que en todo proceso de aprendizaje es natural cometer errores, de los cuales siempre se saca alguna enseñanza.

Palabras clave: Producción, escritura científica, competencias comunicativas.

Recibido: Julio 2012

Aceptado: Septiembre 2012

Strategies for Producing Texts of a Scientific Nature

Abstract

The objective of this research was to propose strategies for producing written texts of a scientific nature. Its theoretical support is the model of Flower and Hayes (1981, 1993, 1996), communicative focus and cooperative learning, in addition to considering the student as a subject for active learning, able to process information based on his or her learning schemes, as long as said information is considered meaningful. Likewise, importance is given to prior knowledge, not only in discursive forms and the structure of texts, but also in terms of the content that needs to be textualized. The strategies in CONSTRUCTING TEXTS are designed for writing scientific texts in the context of expository and argumentative modes of organization. They were structured following the three processes proposed by the model: planning, textualization and review. For each strategy, modeling was used in order to guide students in production activities. The strategies emphasize the development of text structure, its discursive forms and the characteristics of scientific language. Conclusions were that the respective strategies seek to promote interaction among the students with the purpose of getting to know their ideas, arguments, capacities for listening to the other, rectifying when necessary, recognizing achievements as a kind of motivation and making them know that in all learning processes, it is natural to make mistakes, from which some teaching or learning is always gleaned.

Keywords: Production, scientific writing, communicative competencies.

Introducción

Una de las situaciones de comunicación complejas es aquella donde tiene lugar el intercambio oral o escrito de conocimientos científicos, pues el lenguaje de la ciencia, por ser un registro formal, requiere del hablante no solo una competencia lingüística amplia, sino, además, una competencia comunicativa desarrollada que lo capacite para satisfacer las demandas del tenor, es decir, de su relación con los posibles lectores, y del campo o materia que aborda en su texto.

Al respecto, según Sager, citado por Gutiérrez “los lenguajes de especialidad son sistemas semióticos complejos que, aunque basados en el lenguaje general y derivados de él, se comportan de forma semiautónoma” (1998: 18). Esta relativa autonomía se manifiesta en la estructuración que de la realidad hace el lenguaje de

la ciencia, lo cual, al contrario de lo que sucede en otras variedades lingüísticas, tiende a homogeneizar los contenidos, tal vez, según Gutiérrez, porque la ciencia es “el resultado de la visión que de la realidad se hacen unos cuantos, que se encargan de transmitírsela al resto; en ese caso, sería bastante lógico la coincidencia existente entre los referentes y significados en todas partes” (1988: 22).

Tal complejidad exige un aprendizaje específico del lenguaje científico, cuestión que en nuestro sistema educativo no ha sido tomada en cuenta y, si lo es, se limita al campo de la terminología. No se considera que la comunicación del conocimiento científico implica la realización de una gran variedad de operaciones discursivas, tales como: definir, analizar, resumir, comparar, clasificar, evaluar, argumentar, describir, relacionar conceptos, entre otras.

Ahora bien, el aprendizaje del lenguaje de la ciencia no ocurre al margen del aprendizaje de los conocimientos científicos; por esto la enseñanza del discurso científico solo puede cumplirse en un contexto interdisciplinario, una tarea en la que deben intervenir y participar todos los profesores. Aquí se encuentran dos primeras dificultades. Por un lado, los profesores de las asignaturas científicas hablan el lenguaje de las ciencias, mientras que los alumnos, cuando mucho, utilizan el lenguaje estándar, cuando no el coloquial; por otro lado, la mayoría de los docentes consideran que el dominio y enseñanza de las diferentes variedades lingüísticas es responsabilidad exclusiva del profesor de lengua. Esto trae como consecuencia que no se aprovechan las clases para desarrollar la competencia comunicativa del alumno en cualquier campo de la ciencia.

En efecto, en este ámbito, el discurso se construye en lo que se denomina un registro formal, el cual no se limita a un repertorio de términos especializados. El alumno que quiere aprender ciencia y quiere hablar o escribir ciencia debe tener habilidad para realizar algunas operaciones discursivas propias del discurso científico: semánticas (relacionar y combinar significados para construir oraciones y párrafos de tema científico); gramaticales (dominar estructuras lingüísticas propias de los textos expositivos y argumentativos) y discursivas (utilizar las superestructuras establecidas

para distribuir el contenido científico según el tipo de texto y construir definiciones, clasificaciones, descripciones, argumentaciones, hipótesis, entre otras).

Al respecto, Sanmartí (1997) afirma que, generalmente, en las clases de ciencias la mayoría de las preguntas implican actividades como: ‘explica qué es o qué ha pasado’, ‘explica por qué’, ‘razona’, ‘argumenta’, ‘justifica’, ‘interpreta’, ‘analiza’, ‘valora’ y combinaciones entre ellas ‘justifica razonadamente’. Cabría preguntarse —agrega—, si el profesor sería capaz de diferenciar con precisión términos como “razonar”, “argumentar” y “justificar”, por señalar unos pocos, y, al mismo tiempo, si habría preparado a sus alumnos y alumnas para construir una explicación, una argumentación, etcétera. El autor ilustra del modo siguiente la situación antes descrita:

[...] un estudiante que a la pregunta: «¿por qué un árbol hoy pesa 100 kg más que hace 20 años?» responde diciendo «Porque se ha hecho más grande», está utilizando un argumento tautológico, por lo que la razón que da y el hecho que intenta explicar son entidades del mismo nivel. Consecuentemente, desde el punto de vista científico, no explica nada, aunque la frase está bien construida si se analiza gramaticalmente. Explicar, en este caso, implicaría *traducir*, en un primer nivel, la idea «pesa más» a las ideas «aumento de peso» y a «aumento de materia» (1997: 54).

Todas las circunstancias descritas en los párrafos anteriores y el hecho de que todo profesor —de la asignatura que sea— trabaja con el lenguaje y, por consiguiente, debe ser también un profesor de lengua, nos ha motivado a orientar esta investigación descriptiva con el sentido de proponer estrategias para la producción de textos escritos de carácter científico.

2. Bases teóricas

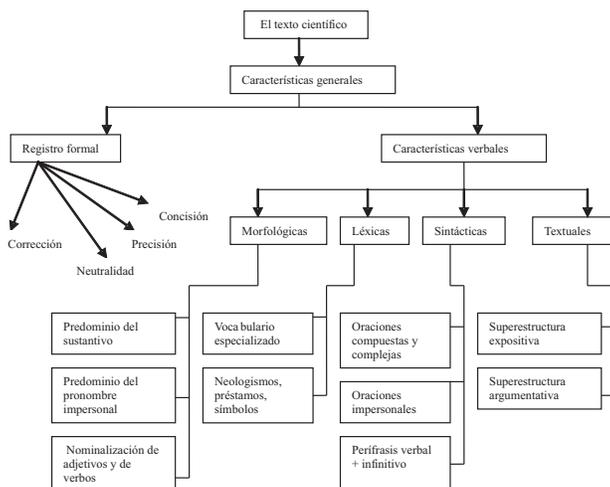
2.1. Sobre el texto científico

Se podría definir como un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas estrictas de construcción, que contiene información científico-técnica y tiene la intención de transmitir in-

formación especializada. Algunos autores lo denominan como texto académico. López establece un doble criterio para deslindar y definir el texto académico: su pertenencia o producción dentro de un marco académico amplio y el ser producto de actividades cognoscitivas, de instrucción, indagación y de ampliación. Finalmente, lo define como:

[...] un producto comunicativo de índole discursiva diversa, que producen, reproducen e intercambian los miembros (estudiantes y profesores) de una institución educativa y/o de investigación, que tiene una estructura semántica determinada y responde a una función social y pragmática específica dentro de ese entorno (2002: 148).

Dadas las similitudes entre las concepciones de los autores, la presente investigación denomina texto científico al producto de la investigación y divulgación científica, caracterizado por distintos rasgos léxico-gramaticales, por un registro formal y un estilo impersonal, y por el predominio de la función referencial e informativa (véase Gráfico 1).



Fuente: Delgado (2008).

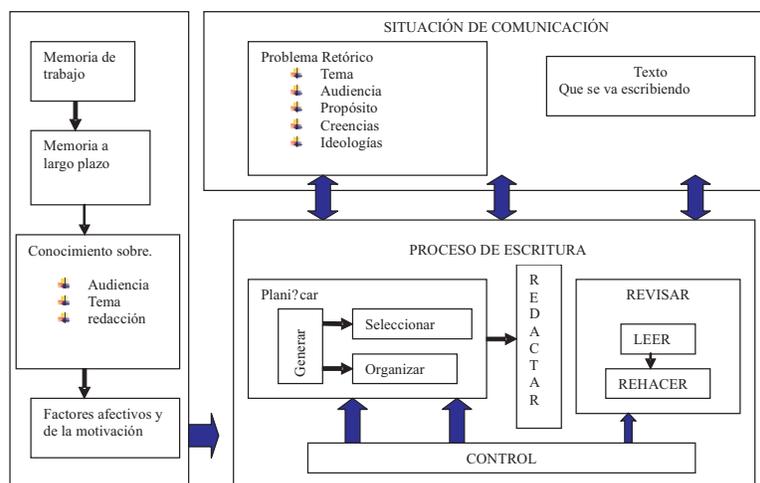
Figura 1. Características generales del texto científico.

2.2. Modelos de producción de Flower y Hayes

Estos autores presentaron en 1981 un modelo de la producción escrita esencialmente cognitivo que la enfoca como un proceso de resolución de problemas, para lo cual el escritor aplica diversas estrategias. Este modelo, según Parodi (1999), consta de tres componentes: las condiciones externas a la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. Este último se compone, a su vez, de tres procesos: planificación, textualización y repaso. El primero es una representación mental del conocimiento que utiliza el escritor, de la organización de las ideas y de la formulación de objetivos. El proceso de textualización es la “traducción” en una lengua determinada de las representaciones surgidas en la planificación. Por último, el repaso incluye la evaluación y la revisión, cuyo fin es determinar la correspondencia entre lo escrito y lo pensado.

En 1993, Flower cambia de perspectiva y presenta una “teoría integral interactiva” del proceso de componer, en la que intenta integrar lo cognitivo con el contexto social y donde la composición escrita se concibe como un proceso estratégico de resolución de problemas. De ahí se desprende que uno de los objetivos de la enseñanza de la producción escrita debe ser el de desarrollar la capacidad estratégica del alumno; en otras palabras, hacer que tome conciencia de sus propias decisiones y de las alternativas que tiene para resolver el problema de construir un texto. El alumno debe llegar a conocer sus propios procesos de escritura para controlarlos y dinamizarlos.

Hayes, por su parte, en 1996 destaca el papel de la memoria de trabajo, de los factores afectivos y de la motivación en la tarea de construir significados por escrito (ver Anexo 1).



Fuente: Flower y Hayes (1980, 1981; c.p. Cassany, Luna y Sanz, 1994:264).

Figura 2. Modelo de Flower y Hayes.

2.3. Fundamentos pedagógicos de las estrategias

1. El sujeto del aprendizaje es un ente activo capaz de procesar información a partir de sus esquemas para aprender, siempre y cuando dicha información la considere significativa.
2. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua en general, y en este caso de la lengua escrita propia de los textos de género científico.
3. El aprendizaje cooperativo, mediante el cual la adquisición de conocimientos y habilidades se facilita propiciando la interrelación entre los aprendices y entre estos y el docente.
4. El modelaje como estrategia para orientar a los alumnos en las actividades relacionadas con la lectura y la producción de textos.
5. La importancia de los conocimientos previos de los alumnos sobre las diferentes formas discursivas, sobre la estructura de los textos y sobre el contenido que se quiere exponer.

3. ¡A construir textos!

Con el propósito de facilitar a los docentes la enseñanza de la competencia escrita nos guiaremos por el modelo de producción textual derivado de las investigaciones de Flower y Hayes, y, en este sentido, diseñaremos estrategias para los distintos aspectos que señala dicho modelo.

3. 1. Estrategias de activación

Actividades:

3.1.1. *Un test*

- A fin de conocer qué piensan los alumnos sobre la composición de textos y cuál es su actitud hacia esa tarea: el docente utilizará un test que ellos completarán al comienzo, en la mitad y al final del curso, lo cual les permitirá a ambos observar cómo ha evolucionado su posición respecto a la tarea de escribir.
- El docente les explicará que no se trata de una prueba de conocimiento y que no tendrá ninguna calificación, por lo que les agradecerá que sean sinceros al seleccionar las respuestas.
- Los números que aparecen en las columnas de la derecha equivalen a lo siguiente:
 1. Estoy de acuerdo
 2. No lo tengo claro
 3. No estoy de acuerdo
- Completado el test, los alumnos lo entregarán al docente, quien lo leerá en su casa, y en la sesión siguiente lo comentará.
- Seguidamente se lo devolverá para que lo guarden en su portafolio.

El Test			
AFIRMACIÓN	1	2	3
1. Es más difícil escribir que leer			
2. Es lo mismo escribir para explicar algo a un compañero que para probarle al maestro lo que yo sé			

ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE CARÁCTER CIENTÍFICO

3. Me da temor que me corrijan lo que escribo			
4. Saber redactar me será útil en mis estudios			
5. Escribir sobre un tema de ciencias me parece muy difícil			
6. Cuando tengo que redactar un tema no sé cómo empezar ni cómo organizar el escrito			
7. Para escribir hay que conocer primero el tema			
8. Para no cometer errores de ortografía basta con aprenderse las reglas			
9. Es lo mismo escribir un texto literario que uno de biología			
10. Los buenos escritores no necesitan hacer borradores			

3.1.2. Ejercicio de calentamiento

- El docente pedirá a los alumnos que, organizados en parejas, se proyecten hacia el año 3.000 y escriban cómo se imaginan el avance del conocimiento en la ciencia correspondiente al tema que se desarrollará en la clase (biología, química, ciencias naturales, matemática).
- Al finalizar la tarea en el tiempo previsto de antemano, les indicará que se reúnan dos parejas y comenten entre sí los textos que redactaron y lo reconstruyan de nuevo reuniendo los aportes de cada pareja.
- Luego, un representante de cada grupo leerá en voz alta el texto que produjeron y entre todos decidirán cuál se va a publicar en la cartelera.
- A continuación el docente les pedirá que, individualmente, respondan por escrito las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se sintieron durante esa actividad?
 - ¿Cómo la ejecutaron: planificaron el contenido antes de escribir o iban escribiendo según iban surgiendo las ideas?
 - ¿De dónde sacaron la información?
 - ¿Hicieron un borrador y luego corrigieron?
 - ¿Qué dificultades tuvieron?
 - ¿Cómo superaron las dificultades?

¿Qué aprendieron con la actividad?

¿Creen que pueden mejorar en la producción de un texto?

- La actividad anterior se puede repetir en cada clase, para lo cual les pedirá que mediante una lluvia de ideas elijan el tema, siempre relacionado con el área de ciencias.

3.2. Estrategias para definir el componente retórico

3.2.1. ¿Cuál es la situación de comunicación?

- El docente propone a los alumnos que se imaginen la siguiente situación: durante las vacaciones asistieron en Bogotá a una reunión de expertos sobre el tema del calentamiento global de la Tierra. Los gastos fueron costeados por la Alcaldía de Maracaibo con la condición de que al regresar escribieran dos textos sobre lo que allí aprendieron.
- Uno de los textos estará dirigido a estudiantes de educación secundaria y el otro será para participar en un concurso de investigación.
- A fin de que los alumnos tomen conciencia de los factores que influyen en la tarea de producción textual, el docente les entregará una tarjeta con preguntas que deberán responder en equipo. Ejemplo de tarjeta:

¿Quiénes serán los lectores del texto?
¿Qué conocerán los lectores de cada texto sobre el tema?
¿En calidad de qué vamos a escribir el texto? ¿Cómo divulgadores de algo que sabemos para otros que no lo saben, cómo investigador para otros que nos evaluarán o como periodistas?
¿Para qué vamos a producir el texto? ¿Para hacer de profesores, es decir, para enseñar? ¿Para competir con otros autores que saben tanto como nosotros y ganar el concurso?
¿Qué aspectos enfatizaremos en cada texto?
¿Acompañaremos el texto con dibujos, mapas, fotos u otros elementos paratextuales?
¿Cómo diremos en cada texto lo que vimos y aprendimos?
¿Cómo organizaremos el escrito en los dos textos?

- A continuación, la clase se dividirá en dos grandes grupos donde se conversará sobre el contenido de las tarjetas aportadas por los grupos anteriores y se elaborará una nueva tarjeta para cada texto.
- Un representante de cada grupo leerá por turno y en voz alta el contenido de las tarjetas justificando las decisiones que tomaron.
- Al finalizar la actividad, el docente les explicará que cada vez que vayan a redactar durante el curso y fuera de él, deben tener en mente las preguntas anteriores, pues de su respuesta dependerá en gran parte la efectividad del texto, es decir, que cumpla el propósito para el que se escribió.
- El docente les indicará que en adelante se referirán a la actividad anterior como “LLENANDO LA TARJETA”.

3.2.2. *Un texto con problemas*

- El docente solicitará a los alumnos imaginarse que un estudiante de medicina durante un examen debe responder la siguiente consigna: EXPLIQUE LAS SECUELAS DE LA HIPERTENSIÓN ARTERIAL.
- El alumno escribió lo siguiente:

La hipertensión es una enfermedad. Puede ser ligera, regular o severa. Por ejemplo, si la presión del corazón cuando está en reposo está entre 115 y 124 se dice que es severa. La otra presión, la máxima, puede estar entre 140 ó 150. Si la persona se pasa de esos valores decimos que se le ha subido la presión y que puede sufrir entonces de accidentes en los vasos que van al cerebro, como por ejemplo un derrame de sangre o hemorragia, también puede que se ponga ciego, que se le endurezcan las arterias coronarias, que tenga dolores en el pecho, que no le llegue sangre al corazón porque tiene una arteria tapada, y hasta que se muera. Y como si esto fuera poco, también causa trastornos en los vasitos del riñón que filtran la sangre. Y entonces el riñón comienza a fallar y no cumple su papel en el organismo.

- El docente les pedirá que comenten en voz alta si el texto es apropiado, tomando en cuenta la situación de comunicación: está dirigido al docente de la materia, el alumno

está avanzado en la carrera de medicina y se trata de una prueba que será evaluada por el profesor. Los comentarios deberán justificarse.

- A continuación les pedirá que corrijan el texto utilizando donde sea conveniente los términos: tensión sistólica, tensión diastólica, angina de pecho, disfunción renal, arteriosclerosis, infarto del miocardio, hipertensión, accidente cerebro vascular. Además deberán mejorar el estilo del escrito teniendo en cuenta el destinatario.

3.3. Estrategia para activar la memoria a largo plazo

- Se les pedirá que, organizados en equipos, elijan un tema del área de ciencias sobre el cual quisieran escribir un texto expositivo para publicarlo en la cartelera.
- Seleccionado el tema, los integrantes del equipo deberán hacer una lista de frases cortas, como las que usan en los “chats”, referentes a lo que saben sobre el tema. Posteriormente, discutirán sobre los tipos de organización del discurso que posiblemente tendrán que utilizar al construir el texto expositivo.
- A continuación escribirán en una hoja de rotafolio el resultado de la actividad:

TÍTULO DEL TEMA, LOS ENUNCIADOS SOBRE LO QUE SABEN AL RESPECTO Y LOS POSIBLES MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO QUE EMPLEARÁN.

- Explicarán a sus compañeros las razones que justifican sus decisiones.

3.4. Estrategias para el proceso de composición textual

3.4.1. Estrategias para planificar

3.4.1.1. Generando y seleccionando ideas

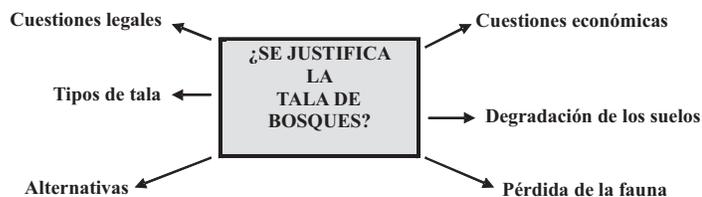
- El docente pedirá a los alumnos que, individualmente, en un plazo de cinco minutos anoten en su cuaderno las palabras que les vengan a la mente sobre el tema y que representen lo que saben sobre él.

- Pasados los cinco minutos, cada alumno leerá en voz alta las palabras que se le ocurrieron y el número de ellas.
- El docente les hará ver que todos pueden aportar ideas cuando reflexionan sobre algo.
- Luego, los alumnos se reunirán en parejas que conversarán sobre las ideas de cada uno y harán una sola lista de palabras sin descartar ninguna de las originales, pero sin repetirlas.
- Luego, cada pareja se reunirá con otra pareja y repetirán la actividad anterior, construyendo una nueva lista entre las cuatro personas, sin eliminar ninguna palabra de las listas anteriores.
- Los cuatro alumnos de este grupo se reunirán con otro grupo de cuatro y repetirán la experiencia anterior.
- Esta actividad se repetirá hasta que se formen dos grandes grupos, cada uno con una lista de palabras sobre el tema.
- Un representante de cada grupo escribirá en la pizarra la lista de palabras y a continuación se seleccionarán, con la ayuda del docente, las palabras que definitivamente formarán parte del texto en forma de oraciones.
- A manera de práctica, cada grupo seleccionará cinco o seis palabras y con ellas construirá una oración para cada palabra, las cuales serán leídas en voz alta y evaluadas por el otro grupo según los siguientes criterios:
 - Es clara.
 - Está bien construida gramaticalmente.
 - Es relevante, es decir, aporta una idea importante sobre el tema.

3.4.1.2. Ampliando las ideas

- El docente continuará trabajando con los dos grupos anteriores y les señalará que además de los conocimientos previos sobre el tema, debemos investigar para obtener más información.

- Les pedirá que cada grupo liste en el cuaderno sobre qué puntos necesitan buscar más información y dónde la buscarían.
- Luego la leerán a sus compañeros de clase y conversarán al respecto.
- El docente pedirá a cada grupo que dibuje un rectángulo en una hoja de rotafolio y en el centro escriban el título del texto que redactarán.
- Luego, en el extremo de cada radio, escribirán el nombre de otros temas con los cuales se relaciona el tema central y que les pueden servir para ampliarlo.
- A manera de ejemplo, si el tema fuera LA TALA DE BOSQUES, el esquema podría ser así:



3.4.1.3. Organizando la información

- El docente les recordará que la mayoría de los textos sobre ciencias son del tipo expositivo puesto que su función es informar o explicar.
- A continuación el docente entregará a los estudiantes un conjunto de enunciados producto de la tarea de recolección y selección de información sobre el tema de la contaminación ambiental y dos proyectos de esquema para organizarla en los tres componentes del texto expositivo.
- Leer los enunciados que aparecen en la lista entregada.

- Analizar los dos esquemas que representan dos organizaciones de los enunciados según la superestructura de un texto expositivo sobre la contaminación ambiental (introducción, desarrollo y conclusión). Es decir, cada esquema indica los enunciados que pueden ir en cada parte del texto, pero no se indica el orden en el cual aparecerán definitivamente.
 - Seleccionar el que a su parecer es más apropiado.
 - En los esquemas, cada enunciado está representado por el número que tiene en la lista. A continuación se presenta la lista de enunciados:
1. EXISTEN VARIAS LEYES QUE COMBATEN LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA Y MUCHOS CORRECTIVOS TÉCNICOS APLICADOS POR LAS EMPRESAS QUE TRATAN EL AGUA.
 2. LAS INTERACCIONES DE LA SOCIEDAD CON EL AMBIENTE PUEDEN DEGRADAR LOS SISTEMAS NATURALES POR INTERVENCIONES NO INTENCIONALES E INTENCIONALES ORIENTADAS A LOGRAR ALGÚN BENEFICIO.
 3. HAY VARIAS CAUSAS DE LA CONTAMINACIÓN DEL AIRE.
 4. LA CONTAMINACIÓN DEL AIRE PUEDE CLASIFICARSE SEGÚN LA EXTENSIÓN DEL ÁMBITO QUE AFECTE.
 5. LOS SINIESTROS DE LOS TANQUEROS QUE TRANSPORTAN PETRÓLEO O COMBUSTIBLES DERIVADOS PUEDEN OCASIONAR CONTAMINACIÓN DEL AGUA Y, COMO CONSECUENCIA, OTROS EFECTOS.
 6. LA ACTIVIDAD CARBONÍFERA PRODUCE CONTAMINACIÓN AMBIENTAL.
 7. HAY VARIAS CAUSAS DE LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA.

8. AMBIENTE NATURAL ES EL CONJUNTO DE FACTORES FÍSICOS, QUÍMICOS, Y BIOLÓGICOS QUE CONDICIONAN EL LUGAR DONDE VIVE EL HOMBRE.
9. ES IMPORTANTE QUE LOS HABITANTES DE LAS GRANDES CIUDADES TOMEN CONCIENCIA DE QUE EL AMBIENTE ECOLÓGICO ES UNA NECESIDAD PRIMARIA.
10. LA SALUD ES UNO DE LOS ASPECTOS MÁS AFECTADOS POR LA CONTAMINACIÓN.
11. EN ESTE TRABAJO SE RESUMEN.
12. HAY MUCHOS MODOS DE EVITAR LA CONTAMINACIÓN DEL AIRE, DEL AGUA Y DE LOS SUELOS.
13. LA BASURA CONTAMINA.
14. LAS CONSECUENCIAS DE LA CONTAMINACIÓN SON NUMEROSAS.
15. EXISTEN MEDIDAS PARA REDUCIR Y CONTROLAR LA CONTAMINACIÓN.
16. EL SUELO PUEDE DEGRADARSE.
17. HAY UNA MANERA DE REDUCIR LA CONTAMINACIÓN POR DESECHOS Y BASURA.
18. COMO RESULTADO DEL DESARROLLO Y EL PROGRESO TECNOLÓGICO, ASÍ COMO LA FALTA DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA, SE HAN ORIGINADO DIVERSOS FOCOS DE CONTAMINACIÓN QUE ALTERAN EL EQUILIBRIO FÍSICO Y MENTAL DEL SER HUMANO.
19. EL ESTADO TIENE EL DEBER DE GARANTIZAR UN AMBIENTE LIBRE DE CONTAMINACIÓN.
20. LA EXTRACCIÓN DE PETRÓLEO ES UN FACTOR DE DEGRADACIÓN DE LOS SUELOS.
21. SON NUMEROSOS LOS EFECTOS DE LA CONTAMINACIÓN ANIMAL SOBRE LOS SERES VIVOS Y SOBRE LOS SUELOS.

22. ¿QUÉ ES LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL?
23. MUCHAS ENFERMEDADES (CÁNCER, ASMA, ENFISEMAS, ALERGIAS), TRASTORNOS FÍSICOS (DE LA VISIÓN, DE LA FERTILIDAD, ALERGIAS) Y MALES SOCIALES (DESPLAZAMIENTOS DE GRUPOS HUMANOS) SON CAUSADOS POR PROBLEMAS AMBIENTALES.
24. LA TIERRA NO TIENE REPUESTOS. PERO LA LLAVE DE SU CONSERVACIÓN ESTÁ EN NUESTRAS MANOS. TODOS PODEMOS DAR UNA CONTRIBUCIÓN INVALORABLE LA PRESERVACIÓN DEL AMBIENTE.
25. LA CONTAMINACIÓN PUEDE CLASIFICARSE SEGÚN DIVERSOS CRITERIOS: SEGÚN EL MEDIO QUE AFECTA, SEGÚN LA FUENTE, SEGÚN LA EXTENSIÓN Y OTROS.

Esquemas:

SECCIONES	ESQUEMA A	ESQUEMA B
INTRODUCCIÓN	Enunciados 2, 19, 22	Enunciados 2, 8, 11, 18, 22,23
DESARROLLO	3,4,5,6,7,10,12,13,14,15 ,16,17,20,21,23, 25	3,4,5,6,7,10,12,13,14,16 ,17,20,21
CONCLUSIÓN	1, 9, 19, 24	1, 9, 15, 19, 24

- Los alumnos leerán y analizarán en equipo los esquemas para seleccionar el que les parezca más adecuado. Previamente los alumnos habrán realizado las actividades previstas anteriormente para conocer los diferentes modos de organización del discurso de un texto expositivo.
- Una vez seleccionado el esquema apropiado por los alumnos, con el apoyo del docente, este les pedirá que ordenen

lógicamente los enunciados según su significado y su relación con los otros. Así, por ejemplo, si el esquema seleccionado fue el B, en la Introducción corresponderá el siguiente orden de los enunciados: 11, 22, 8, 2, 18 y 23.

- A continuación, el docente entregará a los alumnos dos esquemas para organizar la sección *Desarrollo de un texto sobre contaminación ambiental*. Los alumnos, organizados en equipo, los leerán, analizarán y decidirán cuál es el más apropiado.

Esquemas del desarrollo del texto

ESQUEMA A	ESQUEMA B
1. <i>Definición del problema</i>	1. <i>La contaminación. Definición</i>
2. <i>Efectos generales de la contaminación</i>	2. <i>Clasificación</i>
3. <i>Clasificación de la contaminación</i>	2.1. <i>Según el medio afectado</i>
3.1. <i>Según el medio afectado</i>	2.2. <i>Según la extensión</i>
3.2. <i>Según la extensión</i>	2.3. <i>Según la fuente</i>
3.3. <i>Según la fuente</i>	3. <i>Causas de la contaminación ambiental</i>
4. <i>Contaminación atmosférica</i>	3.1. <i>Causas de la contaminación atmosférica</i>
4.1. <i>Causas</i>	3.2. <i>Causas de la contaminación del agua</i>
4.2. <i>Consecuencias</i>	3.3. <i>Causas de la contaminación de los suelos</i>
5. <i>Contaminación del agua</i>	4. <i>Efectos de la contaminación</i>
5.1. <i>Causas</i>	4.1. <i>Efectos generales</i>
5.2. <i>Consecuencias</i>	4.2. <i>Efectos de la contaminación atmosférica</i>
6. <i>Contaminación del suelo</i>	4.3. <i>Efectos de la contaminación de los suelos</i>
6.1. <i>Causas</i>	5. <i>Medidas de prevención y control</i>
6.2. <i>Consecuencias</i>	
7. <i>Solución</i>	
7.1. <i>Medidas de prevención y control de la contaminación ambiental</i>	

3.4.2. Estrategias para redactar

3.4.2.1. ¿Qué sabemos sobre el párrafo?

- El docente presentará a los alumnos un texto de tres párrafos y les pedirá que lo lean y a continuación conversen sobre el contenido.
- Luego les pedirá que indiquen los puntos o tópicos que se presentan en cada subdivisión del texto y si estos se relacionan con el título del texto, justificando la respuesta.
- Posteriormente les pedirá que en una lluvia de ideas expresen lo que conozcan sobre el párrafo. Un alumno escribirá en la pizarra las respuestas de sus compañeros.

3.4.2.2. Conociendo las características del párrafo

- El docente escribirá en la pizarra las principales características del párrafo: constituido por oraciones, unidad de sentido entre una oración principal y otras secundarias, relacionado con los otros párrafos y con el tema global del texto. Les preguntará a los alumnos qué entienden por oración y les solicitará que sobre la base de las ideas que formularon antes y lo que acaban de escuchar, construyan una definición de párrafo. Al finalizar, les dará la retroalimentación pertinente.
- El docente distribuirá un texto de varios párrafos para que los alumnos, después de leerlo dos veces detenidamente, respondan las siguientes preguntas:

¿Cuántos párrafos tiene el texto?

¿A qué se refiere el primero? ¿Se relaciona con el título del texto? ¿Por qué?

¿A qué se refieren el segundo, el tercero, el cuarto y el quinto? ¿Se relacionan con el título del texto?

¿Se percibe unidad en el texto o hay algún párrafo que le resta unidad? ¿Por qué?

¿Te parece que el orden de los párrafos es apropiado? ¿Por qué?

Ejemplo de texto:

LOS PROCESOS TERRESTRES

1. *Los procesos geológicos, o sea, los que ocurren en la Tierra son grupos o conjuntos de mecanismos que operan en un lugar o espacio determinado y que producen un cambio o transformación. Se clasifican en endógenos y exógenos según que las fuerzas naturales del planeta que los mueven sean internas o externas, respectivamente.*

2. *Entre los procesos exógenos que ocurren en Venezuela pueden citarse las lluvias torrenciales y el desbordamiento de los ríos. Así vemos que en la época de lluvias los cerros de Caracas, San Cristóbal o Mérida se vienen abajo por alteración de las rocas. Igualmente los ríos en los momentos de crecida mueven grandes volúmenes de barro y piedras, que en algunos casos como en la catástrofe del río Limón en 1987, en el norte de Maracay, causan muerte y destrucción.*

3. *Las manifestaciones de las fuerzas internas causan miedo y preocupación en las personas. El terremoto del estado Sucre del 9 de julio de 1997, que afectó a Cumaná y Cariaco, y el de Caracas, el 29 de julio de 1967, recuerdan al ser humano la existencia de fuerzas naturales internas y sus desastrosas consecuencias. Los volcanes de las islas de las Antillas son otro recordatorio de tales fuerzas y de la pequeñez del hombre ante la naturaleza.*

4. *Los procesos endógenos dependen de la energía interna, la acción de la fuerza de gravedad y la relacionada con la rotación de la Tierra. Por su parte, los exógenos dependen de la energía de la radiación solar, la fuerza de gravedad y la actividad de los organismos, es decir, son procesos producidos generalmente por fuerzas externas.*

5. *La tectónica es una rama de las ciencias de la Tierra que estudia el origen de las montañas, los continentes y las cuencas oceánicas. Es decir, se ocupa de los movimientos y deformaciones de la corteza terrestre y sus efectos estructurales.*

Fuente: Suárez (2002: 62) (Adaptación)

- Una vez que cada alumno lea sus respuestas, los compañeros dirán si es acertada o no, y el profesor les ayudará en esa evaluación.

3.4.2.3. ¿Cómo se construye un párrafo?

- Después de recordarles a los alumnos el concepto de oración, el docente escribirá en la pizarra un párrafo y pedirá a sus alumnos que indiquen cuántas oraciones lo conforman, basándose en el número de formas verbales conjugadas que contenga.
- Posteriormente escribirá otro párrafo en el cual omitirá la oración principal y pedirá que digan si su significado es claro o no, justificando la respuesta.
- Después le agregará al párrafo anterior la oración principal que había omitido y volverá a preguntar si su sentido es claro o no. Esta actividad le servirá para que los alumnos infieran el papel de la oración principal en el párrafo y completen el siguiente enunciado:

La oración principal de un párrafo es la que le daporque expresa lafundamental que se quiere comunicar.

A manera de ejemplo:

Párrafo incompleto	Párrafo completo
<i>La teoría más sencilla establece que el mecanismo es similar a la forma en que el gas en una bebida gaseosa puede provocar un chorro de esta, o a lo que ocurre al agitar una botella de gaseosa.</i>	<i>Los vulcanólogos han enunciado varias teorías para explicar la acción de los gases volcánicos como generadores de una erupción. La teoría más sencilla establece que el mecanismo es similar a la forma en que el gas en una bebida gaseosa puede provocar un chorro de esta, o a lo que ocurre al agitar una botella de gaseosa.</i>

- A continuación, el docente escribirá otro párrafo que tenga la oración principal acompañada de dos o más oraciones secundarias y les preguntará a los alumnos cuál es la función de estas últimas con respecto a la principal.
- Luego solicitará a los alumnos que desarrollen dos o tres ideas de las incluidas en el esquema sobre el tema *contaminación ambiental*, construyendo la idea principal y las secundarias que conformarán los párrafos. Para esta actividad se repasarán previamente las estrategias relacionadas con los modos de organización del discurso que sean pertinentes.
- El docente modelará la estrategia anterior construyendo al menos dos párrafos, ya sea de la introducción o del desarrollo.

3.4.2.4. Conociendo las propiedades de los textos redactados apropiadamente

- El docente distribuirá entre los alumnos varias muestras de textos cortos, algunos bien redactados y otros con problemas, a fin de que los alumnos los lean individualmente, y luego, en una lluvia de ideas, los juzguen como apropiados o inapropiados, justificando su evaluación.

TEXTO 1

La coccidiosis en Venezuela

En nuestro medio no se ha cuantificado la coccidiosis en las aves domésticas de Venezuela. El comportamiento de las especies existentes y otras que pudieran existir han sido reproducidas experimentalmente con E. acervulina, E. necatrix, E. tenella y E. máxima. Por otro lado, no se ha determinado con exactitud las especies de coccidiosis que parasitan los pollos de engorde. Finalmente, no cabe duda sobre el hecho de que la coccidiosis es una de las enfermedades más importantes con que se enfrentan hoy los productores de aves en todo el mundo.

TEXTO 2

Las investigaciones con animales y seres humanos sobre los efectos de la radiación permiten afirmar con certeza que, durante ciertas etapas del desarrollo uterino, el embrión es más sensible a los efectos teratogénicos de los virus, de algunas sustancias químicas y de las radiaciones. En efecto, los resultados de los estudios con animales evidencian que la radiación produce microcefalia y alteraciones en la formación del esqueleto del ser irradiado en el útero.

TEXTO 3

La tierra está rodeada por una capa de aire. Esta capa tiene un espesor de 150 a 200 km y es llamada atmósfera. El aire es invisible. Llena un espacio y tiene peso. El aire es rico en oxígeno y por eso es muy importante para la vida de los seres humanos. Por eso la atmósfera oprime la superficie de la tierra. Este peso no se siente presionando sobre nosotros porque el aire no solo ejerce presión hacia abajo, sino que también ejerce presión hacia arriba y hacia los lados. Esta presión es balanceada por la presión equivalente que nuestra sangre ejerce en todas direcciones.

TEXTO 4

Junto al pensar social y político, existe hoy la preocupación sobre el lugar de la ciencia en el marco de la intercultura. Se pregunta cómo es posible pensar, decidir, obrar, desde la ciencia —en un mundo contradictorio donde sin embargo se ejercen presiones homogeneizantes desde la tecnocracia contemporánea— si ella misma, como producto de un desarrollo cultural preciso —que arranca en Grecia y pasa por el mundo industrializado del norte de Europa y de América— conlleva supuestos acerca de índices, funciones y variables que permiten —sin referencia a otros aspectos considerados como extracientíficos— considerar a los países como avanzados o atrasados.

- El docente, previamente, habrá dibujado un cuadro en la pizarra donde se anotará el número que representa cada texto y las evaluaciones propuestas por los alumnos.
- Al finalizar la lluvia de ideas, el docente dará su opinión y explicará sus razones.
- Terminada la actividad anterior, el docente les explicará que las principales propiedades que caracterizan un texto científico apropiadamente redactado son las siguientes: COHERENCIA Y COHESIÓN, PRECISIÓN, CONCISIÓN, ADECUACIÓN, ESTRUCTURA ORGANIZATIVA, CORRECCIÓN GRAMATICAL Y ESTILO

3.4.2.5. Conociendo la coherencia en el texto

- El docente explicará a los alumnos que la coherencia se refiere a la relación de significado que debe existir entre todos los componentes del texto: las oraciones que componen cada párrafo, entre un párrafo y otro y entre los párrafos y el tema global del texto.
- El docente hará que los alumnos releen los textos n° 1, 2, 3 y 4 de la estrategia anterior para que respondan lo siguiente:

¿Cuántas oraciones tiene?

¿Todas las oraciones se refieren al mismo tema?

¿Cuáles oraciones están fuera de lugar?

- El docente distribuirá textos cortos entre los estudiantes, específicamente donde haya enunciados que le restan unidad al texto, y les pedirá que luego de leerlos y analizarlos, identifiquen la causa de la incoherencia y traten de restituirla.

Es frecuente pensar que los científicos tienen que dedicar todos sus esfuerzos a tratar de curar las enfermedades más graves que afectan a la población mundial: el envejecimiento, el SIDA, el cáncer y la hambruna. A su lado, la migraña resulta una dolencia menor. Un simple dolor de cabeza puede equipararse a las enfermedades realmente serias como las señaladas anteriormente. Y sin embargo, las migrañas hacen perder más horas de trabajo que otras dolencias más graves, además de disminuir la calidad de vida de quienes las padecen. El envejecimiento, por su parte, es una enfermedad crónica muy extendida, y la hambruna es muy corriente en África. Un equipo alemán ha descubierto un nuevo medicamento elaborado a base de hidrocarburos que actúa sobre el nervio trigémino y que puede convertirse en la tabla de salvación para miles de personas afectadas por dolores de cabeza intensos.

- El docente distribuirá algunos textos donde los enunciados no están organizados apropiadamente. Los alumnos los leerán individualmente y en silencio e identificarán cuál es la causa de la incoherencia y cómo se puede corregir.

Estudios realizados en varios bosques tropicales parecen indicar que la distribución de las epifitas está influenciada por tres tipos de factores: climáticos, biológicos y referentes al substrato. Climáticamente, el factor ambiental más importante para el desarrollo de la flora epifita diversificada y numerosa es la humedad atmosférica elevada y constante durante la mayor parte del año. Entre los factores biológicos, muchos aspectos de la morfología, fisiología e historia de vida de las plantas, en particular de las epifitas, contribuyen a su eficiencia en la recolección y mantenimiento de nutrientes transportados por el aire. En cuanto a los factores referentes al substrato, puede existir especificidad del epifito por un determinado portador, determinado por algunas características del mismo (hábito de crecimiento, edad, y estructura, relieve, porosidad y composición química de su corteza).

Por otra parte, las plantas epifitas, al igual que otras plantas, generalmente no pueden utilizar directamente el agua en forma de vapor contenido en el aire; entonces, un ambiente constantemente húmedo y saturado de vapor de agua ofrece agua aprovechable en forma de goteo por condensación y finas lloviznas, que mojan continuamente los tejidos fotosintéticos, las raíces absorbentes y los substratos aéreos; garantizando así la humedad atmosférica que necesitan.

- El docente distribuirá algunos textos que presentan errores gramaticales relacionados con la puntuación o la concordancia. Los alumnos los leerán en silencio y luego, en una lluvia de ideas, tratarán de identificar la causa de la incoherencia y corregirán.

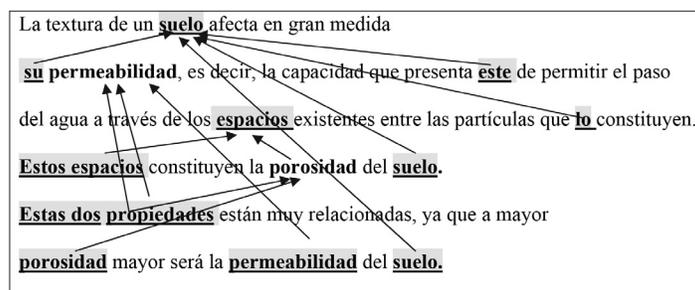
El mercurio es un elemento metálico, brillante, denso y de color blanco plateado. Se encuentran en la naturaleza, generalmente en estado líquido, aunque también pueden encontrarse en estado sólido y gaseoso. Es un metal sumamente volátil a temperatura ambiente. Cuando se pone en contacto con un ambiente acuático se transforma en metilmercurio, un potente neurotóxico que se acumula en los peces, especialmente en el atún, el pez espada, en los humanos y en la fauna silvestre.

3.4.2.6. Conociendo la cohesión

- El docente explicará en qué consiste el mecanismo de cohesión y su importancia tanto en la comprensión como en la producción de textos. Para ello se valdrá de dos versiones de un mismo texto: uno sin cohesión y otro cohesionado, a fin de que los alumnos infieran cuáles fueron los recursos que se utilizaron para mejorar el texto.

<p><i>Cuando se calienta un <u>fluido</u>, el <u>fluido</u> tiende a expandirse, por lo que la <u>densidad del fluido</u> disminuye al mismo tiempo que las partes más calientes ascienden hacia la <u>superficie</u>. En la <u>superficie</u> se produce una pérdida de calor y el enfriamiento subsiguiente hace que la <u>densidad del líquido</u> vuelva a aumentar, por lo que el <u>líquido</u> se hunde de nuevo. El proceso se repite indefinidamente con el <u>líquido</u> que circula una y otra vez por <u>convección</u> (Adaptación de un texto de Suárez (2002: 73).</i></p>	<p><i>Cuando se calienta un fluido, este tiende a expandirse, por lo que su densidad disminuye al mismo tiempo que las partes más calientes ascienden hacia la superficie. Allí se produce una pérdida de calor y el enfriamiento subsiguiente hace que la densidad del líquido vuelva a aumentar, por lo que este se hunde de nuevo. El proceso se repite indefinidamente con el fluido que circula una y otra vez por convección.</i></p>
--	---

- El docente indicará cuáles son los mecanismos de cohesión más frecuentes, tales como el uso de pronombres, la elisión de elementos repetidos, la sinonimia y el uso de conectores o conectivos.
- Escribirá en la pizarra un texto corto de tipo científico e identificará con la ayuda de sus alumnos los elementos que expresan la cohesión. Sea el ejemplo siguiente:



- El docente distribuirá entre los alumnos un texto para que, individualmente, juzguen si está bien cohesionado, es decir, si los enunciados se conectan entre sí o aparecen como una sucesión de oraciones aisladas.

Puede decirse que en el siglo XX se da un descenso de la mortalidad. Lo cierto es que han ocurrido altibajos. Entre 1900 y 1917, la tasa de mortalidad permaneció constante. En ese último año subió rápidamente hasta llegar a un 60 por mil en 1920. De 1920 a 1930 descendió. Se mantuvo constante hasta 1940. En 1940 volvió a aumentar. A partir de 1946 la tasa de mortalidad no se ha incrementado.

- A continuación les pedirá que mejoren la cohesión del mismo texto añadiendo los siguientes conectores en el sitio donde corresponda y cambiando la puntuación si es necesario.

Sin embargo	Así
Y	Luego
Aunque	Pero

- El docente distribuirá entre los equipos una hoja con una serie de enunciados para que los junten a fin de construir un texto y apliquen los mecanismos de cohesión siguientes en el sitio que corresponda: ***elisión de elementos repetidos muy cercanos, ella, pues, y, la cual, además.*** También deberán hacer modificaciones en la puntuación. Sea:

*La tierra está rodeada por una capa de aire.
Esta capa de aire es llamada atmósfera.
La atmósfera está compuesta de una mezcla de oxígeno y otros gases.
Gracias a la atmósfera hay vida sobre la Tierra.
La atmósfera protege a la Tierra bloqueando muchas radiaciones dañinas que provienen del espacio.
La atmósfera provee el oxígeno que necesitamos para respirar.*

3.4.2.7. Reconociendo las relaciones entre oraciones y la función de los nexos

- El docente distribuirá entre los alumnos un texto donde se han omitido los marcadores y conectores a fin de que ellos lo lean e interpreten.

ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE CARÁCTER CIENTÍFICO

- Mediante la técnica de lluvia de ideas, los alumnos expresarán sus comentarios sobre el texto y señalarán la dificultad que seguramente enfrentaron para su comprensión.
- El docente repartirá de nuevo el texto, esta vez con todos los nexos, y les pedirá a los alumnos que opinen sobre esta nueva versión.
- El docente les explicará, con ejemplos, *los tipos de relación que establecen los nexos y*, mediante un cuadro, les indicará cuáles son más frecuentes.
- El docente distribuirá entre los equipos dos o tres textos diferentes del área de ciencias para que los alumnos subrayen los conectores y marcadores que allí encuentren y luego compartan sus resultados con los compañeros.
- A continuación les pedirá que en un cuadro, como el que se muestra a continuación, relacionen con una línea cada pareja de enunciados de la columna izquierda con un tipo de relación de la columna central, y luego señalen el conector o marcador apropiado seleccionándolo en la columna derecha.

PAREJAS DE ENUNCIADOS (a y b)	RELACIONES	CONECTORES Y MARCADORES
1a. La mayor parte de los remedios contra la diabetes basados en plantas han desaparecido en los países occidentales desde la llegada de la insulina.	ADICIÓN	EN CAMBIO
1b. En los últimos años se ha observado un nuevo interés hacia ellos, ya que muchas de las medicinas tradicionales han demostrado tener un fundamento científico.	CAUSA	POR EL CONTRARIO
	CONCESIÓN	A PESAR DE
	REFORMULACIÓN	ADEMÁS
2a. Algunos botánicos ubican los bosques de galería dentro del concepto de selva tropófila.	OPOSICIÓN	PUESTO QUE

PAREJAS DE ENUNCIADOS (a y b)	RELACIONES	CONECTORES Y MARCADORES
2b. Otros los consideran dentro de la vegetación de los Llanos.	CONFIRMACIÓN	SIN EMBARGO
3a. Estos alcaloides son poco estables.	CONTRASTE	PUES
3b. Se necesitan dosis muy elevadas para obtener una respuesta terapéutica.	CAUSA	PORQUE
4a. La pregunta acerca de cuáles elementos son esenciales para el crecimiento de las plantas no ha sido del todo resuelta.	CONCESIÓN	ES DECIR
4b. Existen grandes hallazgos en el área de la nutrición animal.	OPOSICIÓN	EN EFECTO
4b. Existen grandes hallazgos en el área de la nutrición animal.	CONTRASTE	NO OBSTANTE
5a. En ocasiones, un volcán desaparece dejando únicamente un conducto volcánico.	REFORMULACIÓN	ADEMÁS
5b. Una chimenea llena de lava o de materia fragmentaria que se extiende desde la superficie terrestre hasta el antiguo depósito de lava.	CONFIRMACIÓN	SIN EMBARGO
6a. La temperatura del agua es el factor que controla la presión de vapor de agua.	ADICIÓN	Y
6b. A medida que aumenta la temperatura, aumenta la presión de vapor de forma exponencial.		

3.4.2.8. Para lograr precisión en el texto

- El docente distribuirá una lista de enunciados que adolecen de imprecisión, para que los alumnos, luego de leerlos y analizarlos, opinen si el mensaje está completo o si no se presta a varias interpretaciones, ya sea por la sintaxis o por la falta de información. Ejemplos:

Las ceras epicuticulares de las hojas expuestas a situaciones de estrés ambiental de las emisiones del tráfico vehicular son degradadas y transformadas en formaciones con aspecto de materia fundida.

La hidrocoria es un mecanismo de dispersión por medio del agua de las semillas.

El volumen de importaciones de algunos productos se ha incrementado sustancialmente en estos meses y por esa razón algunas industrias venezolanas se encuentran en difícil situación.

En 1997 el buque griego Nissos Amorgos, que transportaba miles de barriles de crudo, encalló a la salida del lago de Maracaibo y como consecuencia derramó 25.000 barriles, cantidad que luego creció mucho más cuando fue trasladado para reparaciones.

- Realizada la actividad anterior, el docente les explicará el concepto de precisión en el lenguaje y, junto con los alumnos, corregirá los enunciados mejorando la sintaxis en los dos primeros casos e indicando cifras precisas en los dos últimos.
- El docente les indicará que otra fuente de imprecisión en el texto puede ser el uso de palabras que se presten a varias interpretaciones. Así mismo, les recordará que cada disciplina científica tiene un vocabulario específico, unívoco, que debe conocerse cuando se construye un texto científico.

3.4.2.9. Para lograr concisión en el texto

- El docente escribirá en el pizarrón los dos textos que se muestran a continuación para que los alumnos los lean, los interpreten y los comparen, indicando cuál de los dos repite información innecesariamente.

TEXTO A	TEXTO B
<p><i>El aumento de la succulencia (contenido de agua por unidad de área) es la adaptación morfológica típica de la mayoría de las dicotiledóneas que crecen en sustratos de alta salinidad (Longstreth y Nogel, 1979). La mayoría de las especies dicotiledóneas del manglar responden al aumento de la salinidad del medio con el incremento en la succulencia (Ball, 1988). La succulencia es una respuesta a la excesiva acumulación de sales en el tejido foliar (Jennings, 1968).</i></p>	<p><i>Según Jennings: 1968, Longstreth y Nogel: 1979, y Ball: 1988, el aumento de la succulencia (contenido de agua por unidad de área) es la adaptación morfológica típica de la mayoría de las dicotiledóneas que crecen en sustratos de alta salinidad, como el manglar.</i></p>

- El docente les explicará que la concisión consiste en evitar las frases muy largas o muy elaboradas, así como los párrafos con información repetida, las cuales dificultan la progresión temática y la claridad del texto y pueden afectar la comprensión, el interés o la atención del lector. A continuación distribuirá algunos textos para que los alumnos expresen la misma información con menor número de palabras.
1. *Los principales gases contenidos en el suelo son el oxígeno, el nitrógeno y el dióxido de carbono. El primero de estos gases es importante para el metabolismo de las plantas porque su presencia es necesaria para el crecimiento de varias bacterias y de otros organismos responsables de la descomposición de la materia orgánica. La presencia de oxígeno también es vital para el crecimiento de las plantas, ya que su absorción es necesaria para sus procesos metabólicos.*
 2. *El recurso suelo es uno de los bienes más importantes de un país. Su uso requiere de una planificación muy cuidadosa. El país debe controlar el uso adecuado del recurso suelo. Una sociedad que comprenda la importancia de este recurso velará por un sistema de tenencia de la tierra responsable que*

evite la destrucción de este. Su uso debe ser destinado a las actividades que garanticen su rendimiento y preservación.

3. *La exposición innecesaria a una magnitud significativa o insignificante de radiación, conduce a un deterioro del sistema biológico con potencial para generar el desarrollo de células capaces de producir cáncer.*

- El docente recomendará a los alumnos que cuando se trate de ofrecer información cuantitativa sobre resultados de una investigación, lo hagan mediante cuadros, gráficos lineales, gráficos de barras, diagramas seccionales, diagramas de flujo, entre otros recursos, en lugar de una presentación verbal. Esto, además de eliminar detalles superfluos en el texto, le permite al lector establecer relaciones, comparar datos, tener una visión completa de un proceso o una organización.
- El docente recomendará el uso de dibujos o de fotografías para presentar objetos complejos cuya descripción verbal pueda confundir al lector.

3.4.2.10. Construyendo textos gramaticalmente apropiados

En esta sección solo se indicarán algunas recomendaciones de carácter gramatical sin proponer actividades para ponerlas en práctica, por considerar que hay suficientes libros de gramática que el docente puede utilizar para este fin. Algunas recomendaciones de tipo gramatical:

- Respetar las normas de ortografía de la lengua castellana.
- Respetar las normas de concordancia gramatical entre los componentes de la oración.
- Utilizar apropiadamente las preposiciones.
- Evitar el queísmo y el dequeísmo.
- Evitar los llamados “vicios del lenguaje”, tales como los barbarismos y los solecismos.
- Utilizar apropiadamente los marcadores y conectores.

3.4.2.11. Conociendo el estilo científico

- El docente recordará a los alumnos que al disponerse a construir un texto de carácter científico, deben definir la situación de comunicación, la cual implica dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Sobre qué tema voy a escribir?

¿A qué área del conocimiento científico pertenece tal tema (biología, zoología, botánica, ambiente natural, física, química, matemática, geología, otros)?

¿Para quién voy a escribir el texto (¿quién es?, ¿qué conocimientos tiene sobre el tema?, ¿qué relación tengo con él en el ámbito académico?)?

¿Con qué propósito voy a escribir el texto (enseñar, informar, convencer, entre otros)?

- El docente promoverá una lluvia de ideas para que los alumnos respondan oralmente las preguntas anteriores, y a continuación les explicará que, además de tener en cuenta las propiedades del texto anteriormente señaladas, es conveniente tener presentes otras correspondientes a lo que se llama el “estilo científico”, tales como:
- Desagentivación: se trata de que la presencia del autor del texto no se presente explícitamente como el agente de las acciones que ejecutó durante la investigación, para lo cual se evita el uso del pronombre de primera (o segunda) persona del singular o de la primera persona de la desinencia verbal, con el fin de no dar la impresión de una actitud subjetiva o egocéntrica. Este rasgo estilístico se denomina también “impersonalidad” y se logra mediante el uso de la tercera persona verbal, de la forma pasiva con SE o de formas impersonales. Para ilustrar los conceptos podría utilizarse un cuadro donde se compare la forma “objetiva” con la forma “subjetiva”:

Forma “objetiva”	Forma “subjetiva”
<p><i>Este trabajo tiene el propósito de analizar las causas del deterioro ambiental en la región.</i></p> <p><i>Los objetivos de este informe son los que se mencionan a continuación.</i></p> <p><i>Se ha elegido el método de experimentación para reproducir en el laboratorio las condiciones de temperatura y presión del yacimiento.</i></p> <p><i>Como se ha explicado en el marco teórico, este trabajo se fundamenta en la teoría de</i></p> <p><i>Obsérvese que al aumentar la presión se modifica la permeabilidad de la roca.</i></p>	<p><i>En este trabajo pretendo analizar las causas del deterioro ambiental de la región.</i></p> <p><i>Los objetivos que persigo con este informe son los que se mencionan a continuación.</i></p> <p><i>Elegí el método de experimentación para reproducir en el laboratorio las condiciones de temperatura y presión del yacimiento.</i></p> <p><i>Como expliqué en el marco teórico, este trabajo lo fundamenté en la teoría de...</i></p> <p><i>Observé que al aumentar la presión se modifica la permeabilidad de la roca.</i></p>

- LA NOMINALIZACIÓN: se refiere al uso frecuente de sustantivos derivados de verbos en lugar del verbo original, lo cual también persigue dar la impresión de “objetividad”.
 1. En lugar de: “**Se extrajo y se purificó el colágeno** según los métodos de Turkot y Aiwo para las muestras de pieles y de Vognarova y otros, para los tendones”, el autor del trabajo escribió:

***La extracción y purificación del colágeno** se realizó según los métodos de Turkot y Aiwo para las muestras de pieles y de Vognarova y otros para los tendones.*
 2. En lugar de: “**Luego se procedió a deshidratarlo** mediante liofilización y **se cuantificó** el colágeno obtenido siguiendo los métodos de la AOACW y de Bergman y otros”, el autor escribió:

***La deshidratación** se realizó mediante liofilización y **la cuantificación** del colágeno obtenido se hizo de acuerdo con los métodos de la AOACW y de Bergman y otros.*
- LA CALIFICACIÓN OBJETIVA: igual que en los casos anteriores, en el texto de género científico se evita el uso de ca-

lificativos (del nombre o del verbo) que impliquen un juicio o apreciación subjetiva del autor. Se usarán solo aquellos que se necesiten para describir con precisión un objeto, proceso o fenómeno, respetando siempre las propiedades de precisión y concisión.

- **USO PREDOMINANTE DEL MODO INDICATIVO:** en general, el autor de un texto científico plantea la información que ofrece como objetiva, como real.
- **CLARIDAD:** en general predomina la sencillez sintáctica, es decir, se prefieren las oraciones coordinadas y la yuxtaposición sobre las subordinadas, las oraciones cortas sobre las muy largas y las reformulación o aclaraciones para precisar las ideas. Hay que tener presente que la claridad está muy relacionada con la coherencia, la cohesión y la corrección.
- **LÉXICO CIENTÍFICO:** como se señaló anteriormente, cada disciplina tiene un vocabulario específico cuya finalidad es evitar la ambigüedad en la interpretación del texto. Esto da lugar a la creación de neologismos mediante procedimientos de derivación y composición, así como al uso frecuente de latinismos, grecismos e híbridos. Ejemplos son:
Por derivación y composición: fosilización, liofilización, biodegradable, hipoalergénico, desagregado, internalizar, externalizar, entre otros.
Latinismos: pústula, somnífero, artículum y otros.
Grecismos: anorexia, ortorexia, cricoides citoplasma, ectoplasma y otros.
Híbridos: pluviómetro, anémometro y otros.

3.4.3. Estrategia para la revisión del texto

- El docente explicará a los alumnos que esta actividad debe realizarse durante todo el proceso de construcción del escrito, pues a medida que se va escribiendo el texto puede surgir la necesidad de modificar algunos aspectos relacionados con la planificación, tales como la inclusión o exclusión de material del contenido y el esquema de donde se partió.

- Los alumnos trabajarán en parejas, de modo que cada uno corrija el texto del compañero y se intercambien opiniones.
- Para facilitar el proceso de revisión y corrección, el docente puede distribuir entre los alumnos una lista de control para la coevaluación y la autoevaluación de los textos que se vayan escribiendo durante las sesiones de clase. A manera de ejemplo se presenta un modelo para dicha lista.

¿En el texto se percibe claramente el propósito?
¿Están completos los datos que se necesitan para la adecuada comprensión del texto?
¿El lenguaje es adecuado para el destinatario del texto?
¿El texto respeta el esquema establecido previamente?
¿Debo modificar el esquema para incluir o excluir información?
¿He utilizado el vocabulario claro y preciso?
¿Las ideas están organizadas apropiadamente en todos los párrafos?
¿Hay contradicciones?
¿Están bien utilizados los recursos de cohesión?
¿Los párrafos tienen una extensión apropiada?
¿Las oraciones dentro del párrafo son muy largas?
¿Es apropiada la ortografía?

A manera de conclusiones

En la enseñanza de contenidos de la ciencia ya no es suficiente la sola transmisión de conocimientos, que, además, cambian constantemente y tienden a la obsolescencia. Es necesario, entonces, modificar la forma de enseñanza mediante la aplicación de las modernas teorías sobre el aprendizaje, que plasman la idea de que el alumno es el centro del proceso, capaz de construir su conocimiento a partir de sus estructuras cognitivas, de la interacción social y de su propia experiencia. Por lo tanto, el docente de ciencia es también un docente de lengua, pues es este el instrumento más eficaz, natural y económico que requerimos para enseñar y para aprender.

El docente debe proponer tareas a los estudiantes y previamente debe modelar ante ellos la forma de realizarla, sin que implique la exigencia de una imitación exacta. También debe promover

la interacción entre los estudiantes con el propósito de conocer sus ideas, sus argumentos y su capacidad para escuchar al otro y rectificar en caso necesario y reconocer los logros de los estudiantes. Todo este procedimiento es una forma de motivarlos y hacerles saber que en todo proceso de aprendizaje es natural cometer errores y que de ellos siempre se obtiene alguna enseñanza.

Para lograrlo debe recurrir a estrategias didácticas que motiven a los estudiantes a producir textos eficaces y efectivos en el área de ciencias. Con el fin de ayudarlos en esta tarea, ofrecemos la propuesta contenida en este artículo, no para que la tomen como un recetario que deben seguir al pie de la letra, sino para estimularlos a diseñar sus propias estrategias, pues estamos convencidos de que todo docente tiene una gran capacidad creativa y una extensa experiencia de donde nutrirse.

Referencias bibliográficas

- CASSANY, Daniel; Luna Martha y Sánz Glòria (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- DELGADO, Ángel (2008). *Diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos de carácter científico*. Universidad del Zulia. División de estudios para graduados. Facultad de Humanidades y Educación. Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Trabajo de grado inédito.
- LÓPEZ, Carmen Aracelys. (2002). Reflexiones en torno a una tipología de textos académicos. *Textura*. Año 1, N° 1. Enero-Julio. Pp. 143-153.
- PARODI S. Giovanni. (1997). Compresión literal y compresión inferencial: estrategias lectoras. En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Marianne Peronard Thierry, Luis A. Gómez Macker, Giovanni Parodi Sweis y Paulina Núñen (Ed.) Valparaíso: Editorial Andrés Bello.
- SANMARTÍ, Neus (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. N° 12, Año IV. Pp. 51-61.
- SUÁREZ R, Carlos A. (2005). *Ciencias de la Tierra*. Caracas: Editorial Excelencia.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 14 N° 37 / Mayo-Agosto 2013, pp. 125 - 155
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Realidades problemáticas conflictivas en el contexto de la educación venezolana

MONTERO, Deyne

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"
deynecmontero@hotmail.com
Coro, Venezuela

Resumen

Realidades Problemáticas Conflictivas en el Contexto de la Educación Venezolana es una investigación con fundamentación epistémica en el enfoque cualitativo de tradición hermenéutica, con el propósito analizar las situaciones conflictivas en el contexto de la realidad problemática estructural de la educación venezolana. Esta indagación es esencialmente de análisis e interpretación, de acuerdo al nivel de conocimiento y por el contexto de la problemática objeto de investigación; es sustancialmente documental, según su diseño o estrategia, concebida como la interpretación de textos y contextos, sobre la problemática estructural de la educación venezolana, haciendo énfasis en las situaciones conflictivas pertinentes. Este artículo científico, es contentivo de los siguientes aspectos: metodología, base de sustentación teórica y reflexiones sobre las situaciones conflictivas en el contexto de la educación venezolana. Se presentan las conclusiones en el ámbito de las situaciones conflictivas de la educación y se precisan las referencias bibliográficas citadas en forma adecuada.

Palabras clave: Educación, Realidades problemáticas Educativas, Situaciones conflictivas educativas.

Recibido: Enero 2012

Aceptado: Octubre 2012

Conflictive Problematic Realities in the Context of Venezuelan Education

Abstract

Conflictive Problematic Realities in the Context of Venezuelan Education is an investigation with epistemic foundations that uses the qualitative approach of the hermeneutic tradition to analyze underlying conflictive situations in the context of the structural problematic reality of Venezuelan education. The research is essentially analysis and interpretation according to the level of knowledge and due to the context of the problems under investigation. It is substantially documentary according to its design or strategy, conceived as the interpretation of texts and contexts about the structural problems of Venezuelan education, emphasizing relevant conflictive situations. This scientific article contains the following aspects: methodology, theoretical basis for support and reflections on the conflictive situations in Venezuelan education. Findings are presented in the field of conflict situations in education and references are presented and cited properly.

Keywords: Education, problematic educational realities, conflictive educational situations.

Introducción

Actualmente, el “ayudar a ser” del proceso educativo en Venezuela, está impregnado por directrices estratégicas y tácticas desde el ejecutivo nacional (Presidente), en el marco de una ideología política con tendencia hacia un “socialismo bolivariano” del Siglo XXI, fundamentado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007), contenido de los Lineamientos Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social 2007-2013 (2007), sustentados en el numeral 8 del artículo 187 y en el numeral 18 del artículo 236 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

En el Proyecto Nacional Simón Bolívar, se establece la adecuación progresiva del sistema educativo al “modelo productivo socialista” y el fortalecimiento de la participación comunitaria, en el marco general sobre la política educativa referente a la profundización de la universalización de la “educación bolivariana socialista”, la cual se sustenta en una “democracia protagónica revolucionaria”, en la doc-

trina del Libertador Simón Bolívar, en la doctrina del Maestro Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento, en articulación armónica con lo establecido en el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (2009).

Igualmente, en el Primer Plan Socialista para el Desarrollo Económico y Social de la Nación durante el periodo 2007-2013, se especifica taxativamente la voluntad política del actual gobierno, en el sentido de avanzar inequívocamente hacia la construcción del “socialismo bolivariano” del siglo XXI, a través de una estructura social incluyente, con relaciones sociales de producción basadas en formas de propiedad social, orientadas por el principio de “a cada cual según su capacidad, a cada quien según su trabajo, a cada quien según sus necesidades”.

Además, el actual gobierno ha planificado y están ejecutando Misiones Educativas, según el Proyecto Nacional Simón Bolívar, a objeto de desarrollar un proceso de inclusión social, masivo y acelerado, financiado por la renta petrolera, para progresar en la cobertura y la universalización en la satisfacción de las necesidades de educación, tomando en consideración un modelo de desarrollo que coloque al ser humano en el centro de su atención, reconciliando su relación con el medio ambiente: Desarrollo Humano Integral Sostenible, porque la vivencia ética en un contexto ecológico, debe permear todo los estratos sociales y todos los niveles del sistema educativo venezolano.

Según García (2007), la “educación bolivariana socialista” estará obligada a desarrollar capacidades humanas en el ser social revolucionario, dirigidas a formar integralmente al individuo en colectivo; para producir bienes y servicios de calidad, así como a evaluar y tomar decisiones pertinentes, oportunas y adecuadas en los procesos de producción, cogestión y contraloría política, social, económica y cultural. La “educación bolivariana socialista”, continúa aseverando el autor, implica una formación integral del ser social revolucionario, inscrita en el ámbito de la conciencia socialista, conducente a la teorización y praxis de las creaciones del espíritu, creencias, saberes y experiencias.

Para el autor, la educación que emerge en el contexto del “pensamiento bolivariano socialista” inscrito en el proceso de teorización y praxis de las creaciones, creencias, saberes y experiencias, deberá auspiciar el desarrollo de una diversidad de ideas en colectivo que permita su progreso, sustentabilidad y consolidación. La “educación bolivariana socialista”, debe ser para orientar el proceso dialéctico de formación del ser humano, desarrollando capacidades, actitudes y competencias creativas del estudiante, que lo conlleve a realizar una vida social activa, solidaria, productiva, emprendedora y responsable; favoreciendo la acción práctica y los procesos de generatividad relevante e indagación pertinente, en el quehacer socioproductivo del país.

Según Obediente y Vargas (2008), el socialismo es fundamentalmente el progreso de las fuerzas productivas de la sociedad, en interrelación con las relaciones económicas de producción, significa resolver la realidad problemática nacional en su integralidad, la injusticia y la exclusión social aparejada a la existencia de clases sociales, mejorar las condiciones materiales y espirituales del ser humano, la liberación nacional, la descolonización, la capacidad de llevar con avances relevantes una forma de vida determinada por intereses y motivaciones propias, por esperanzas como colectivo social.

Por consiguiente, según los autores citados, el “socialismo concreto” es una construcción histórica dependiente de la comprensión del proceso social y productivo en la globalidad de sus aspectos. La construcción del “socialismo bolivariano” del siglo XXI, requiere de investigación científica exhaustiva sobre el pasado histórico, fundamentado en la conciencia de la identidad nacional. De igual manera, se debe indagar y comprender el papel que han jugado las “sociedades igualitarias originarias” en la construcción de la ideología de la solidaridad y reciprocidad sociales, las cuales han motivado hasta el presente a la mayoría de la sociedad venezolana, tanto colonial como republicana.

Es necesario indagar también, sobre la formación y estructuración de la “sociedad clasista venezolana”, particularmente la

participación diferencial de las clases sociales en los eventos históricos estratégicos desarrollados desde 1998 hasta 2009, período que marca el inicio de la integración de Venezuela a la Comunidad Económica Latinoamericana y Caribeña.

Según el autor de esta investigación, para desarrollar el “socialismo bolivariano” del siglo XXI en Venezuela, al mismo tiempo que se deberían crear nuevas y mejores condiciones de vida para la población, es necesario e imprescindible para el éxito de ese nuevo sistema político, impartir una *educación impregnada de excelencia y calidad, así como también colmada de generatividad, integralidad y pertinencia productiva*, sobre la historia social y cultural del país, la historia de las ideas socialistas y su aplicación concreta en el proceso de transformación que se adelanta actualmente en Venezuela.

Esa educación, según el autor de esta indagación, permitirá dinamizar estratégicamente la inercia política e ideológica, inducida por la cultura tradicional expresada empíricamente en el comportamiento individualista y egoísta de la población, en la indisciplina, en la diversidad de formas de corrupción y burocratismo que operacionalizan y gestionan la ejecución eficiente y compartida de políticas educativas públicas de Estado.

Ello, indica que se está en una situación de políticas educativas de gobierno y se carece de formulación de políticas educativas de Estado en el contexto de dimensiones cualitativas, insertadas coherentemente en la estructura orgánica del Estado Venezolano, para coadyuvar oportuna y adecuadamente a la transformación académico formativa de la educación, a los fines de asegurar el **desarrollo humano integral sostenible**, como categoría conceptual, consagrada en el artículo 299 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el contexto de un proceso educativo de formación integral, permanente, pertinente y de calidad, en el marco de un proyecto ético de vida.

En el ámbito de esta carencia institucionalizada y alargada, sobre la organización y el funcionamiento actual del Estado Venezolano, para el establecimiento de políticas educativas públicas, de

acuerdo al autor, se precisa la esencia de la realidad problemática objeto de esta investigación, la cual se conceptualiza como la carencia de políticas educativas públicas de Estado, en el contexto de dimensiones académicas estratégicas, que tengan como cimiento orgánico sólido una filosofía educativa acorde con los tiempos, para transformar la esencia académico formativa de la educación, en **ausencia de situaciones conflictivas estructurales**, con el propósito de contribuir al desarrollo humano integral sostenible, lo cual está obstaculizando la formación de profesionales talentosos y de un ciudadano integral, interdisciplinario y transdisciplinario.

Esa situación problemática, tiene como rasgos característicos, la participación exclusiva del ejecutivo nacional (Presidente) en la determinación de las directrices educativas básicas, para las políticas educativas; la implementación mecánica, rutinaria y pragmática de las políticas educativas por los agentes de la administración pública educativa; la falta de un funcionamiento orgánico congruente en la estructura general del Estado; la acción político partidista e ideológica discriminatoria, con orientación hacia el “socialismo bolivariano” del siglo XXI; se elaboran y toman decisiones educativas sin un consenso democrático; y se evidencian imposiciones radicales arbitrarias del gobierno.

La problemática educativa estructural de Venezuela, planteada en esos términos, según el autor, es incongruente con las **aspiraciones de progreso estratégico postmoderno** de la mayoría de la población venezolana, y en consecuencia nos encontramos en una situación conflictiva por contradicción de posiciones políticas, intereses de enclaves ideológicos, de conclave políticos y necesidades estratégicas de los actores principales en el sector educación.

1. Metodología Aplicada en la Investigación Realizada

El “ayudar a ser” del desarrollo de esta investigación, ha sido el **enfoque cualitativo**, el cual consiste en formas, modalidades o niveles de cuestionamiento argumentado y sistemático, orientado a la comprensión de los seres humanos con sus circunstancias, im-

potencias y perspectivas, en el marco de un contexto existencial de experiencias vivenciales.

En la investigación cualitativa, para Colás y Buendía (1992), los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio; se busca comprender la realidad problemática tal como la viven las personas; se controlan, suspenden o apartan las propias creencias, perspectivas y predisposiciones; se busca comprender el significado y el sentir humano; así como la validez acompañada de confianza, es decir, el conocimiento que se genera debe ser coherente con la realidad, a lo que dicen y hacen los seres humanos.

Para Bisquerra (1989), la investigación cualitativa, tiene su génesis en la confluencia de un conjunto de teorías provenientes de la Antropología Social, está inspirada en la revalorización de la capacidad autoreflexiva de los agentes humanos para ser monitores de su propia práctica, las posibilidades teóricas que ofrecen su análisis e interpretación y del reconocimiento de la dimensión subjetiva la realidad social.

La indagación cualitativa, según el autor citado, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos ni al análisis estadístico, haciendo énfasis en la exhaustividad amplia y profunda de la realidad problemática objeto de indagación. Su racionalidad se constituye a través de la experiencia hermenéutica, buscando el sentido y significado dentro de una historicidad específica, comprensiva e interpretativa. La realidad es sujeto de conocimiento, porque promueve la revalorización de la experiencia.

Desde la óptica de la investigación cualitativa, no existe un método único de indagación científica. Existen múltiples alternativas metodológicas para explicar, comprender, analizar e interpretar el fenómeno humano y los procesos que ocurren en la sociedad. Por lo tanto, según el autor, se plantea la pluralidad de métodos y la pluralidad cognoscitiva, lo cual favorece la acción práctica, la comprensión e interpretación. Así mismo, continúa aseverando el autor, estos métodos no imponen reglas, normativas, consideraciones o procedimientos rígidos al proceso de investigación, de modo

que el diseño de investigación se va elaborando iterativamente a medida que se avanza.

El objeto de la indagación cualitativa, es la estructura como totalidad conectiva, fundamentada en relaciones de interdependencia e interacción entre sujeto y objeto, privilegiando al punto de vista de la totalidad frente a la muestralidad o universos significativos.

Para el autor, la modalidad de investigación cualitativa es de concepción cíclica, porque se repiten las actividades de indagación de acuerdo a las instancias en escaladas de las observaciones. Tiene lógica inductiva, abierta, emergente y sin diseño previo que la constriña. Su objetivo es construir inductiva y sistemáticamente, la teoría en base a los hechos. El escenario investigativo es visto en una perspectiva holística real. El propósito esencial es ideográfico, porque se realiza con profundidad, en pequeña escala, sin buscar que sean representativos.

Dentro de la perspectiva cualitativa de indagación, continúa afirmando el autor, la realidad problemática se investigó aplicando el método o la tradición hermenéutica. Esta tradición de construcción de conocimiento, se fundamenta en el diálogo con el objeto, permitiendo la fusión de horizontes y generando, según Gadamer (1991), nuevas perspectivas interpretativas y buscando un camino para conocer la existencia humana. La problemática educativa y las situaciones conflictivas, se han abordado con análisis, comprensión e interpretación de textos, documentos e informes oficiales, porque la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por los sentidos que le atribuyen los sujetos que la integran y la conciencia articulada intrínsecamente.

La hermenéutica, aplicada en esta investigación, como procedimiento de indagación cualitativa, consiste básicamente en un proceso dialéctico de interpretación de textos y documentos, con el propósito esencial de comprenderlos, tomando en consideración los prejuicios existentes tanto en el intérprete como en la misma tradición, en la que se ubican los textos objeto de la acción interpretativa. Los prejuicios, para Gadamer (2000), son juicios de carácter previo, no sometidos al análisis, los cuales configuran el

acercamiento con los objetos y las realidades. Ello, requiere de una conciencia histórica, concebida como el privilegio del ser humano de tener plena historicidad de lo presente y de la relatividad de todas las opiniones.

Según el autor, la hermenéutica es un método para **explicar un texto en un contexto**, resumiendo consideraciones, principios, normativas y reglas necesarias e indispensables para interpretar la realidad problemática objeto de indagación. Es ciencia, arte, técnica y procedimiento de la interpretación, de la determinación del significado de las palabras a través de las cuales se expresa un pensamiento. Hermenéutica es el espacio para comprender críticamente el proceso de racionalidad esencial, proponer nuevos fundamentos teóricos, analizando las relaciones humanas basadas en el ejercicio de la razón existencial plena, y los problemas actuales de la significación teórica.

La hermenéutica, enfoca la interpretación como un proceso de ruptura en los efectos no intencionales de un orden interpretativo de univocidad, condición necesaria para la construcción crítica del conocimiento en la dimensión social. Es la pretensión fundamentada de explicar las interrelaciones orgánicas existentes entre una realidad problemática y el contexto en que acontece. Es la comprensión, análisis e interpretación de textos en contextos, en una gran diversidad de manifestaciones de la existencia del ser humano. Es la comprensión e interpretación de un pensamiento. Es el arte de interpretar, es esencialmente un método de investigación científica, alejado de la **arbitrariedad interpretativa** que permite fundamentar la validez universal de la interpretación.

La hermenéutica, busca entender una problemática desde una gran diversidad de perspectivas, a través del diálogo, el cual tiene como naturaleza preguntar y responder a las lógicas intrínsecas de los textos como a las lógicas externas que los significan. Postula la necesidad de conducir la interpretación hacia el establecimiento de acuerdos respecto a la realidad problemática objeto de la investigación, dando cuenta de los prejuicios que obstaculizan la interpretación.

Según Tobón (2006), la hermenéutica es un método general, sin pasos estrictos ni técnicas específicas, porque enfatiza más en la finalidad que en el cómo, es decir, su propósito es comprender e interpretar el sentido de los textos más que el modo como se realiza tal comprensión.

Por ello, en torno al proceso de interpretación, se formulan las siguientes recomendaciones: Se debe tener en cuenta el sentido de los textos en su interior y la forma como se aplican; en torno a los textos, se deben formular preguntas, para dialogar con ellos y obtener respuestas; relacionar los textos con sus contextos, para comprender su sentido y significado; e identificar lo que Gadamer (1991), denomina la “carga de la tradición”, es decir, los prejuicios en los textos como en el intérprete, relacionados encubiertamente.

2. Bases de Sustentación Teórica

El Ministerio de la Secretaría de la Presidencia de la República (MSPR, 2001), en su documento “Una Nueva Educación para la República”, establece que la educación debe ser integral y de calidad, consustanciada con la identidad nacional, debe partir de la reivindicación de la diversidad étnica y la interculturalidad, como parte de la memoria histórica de la nación. Por ello, la cultura debe ser el fundamento de la educación, huella y calidad del ser humano, fuerza generadora de recursos creativos y constructivos para desarrollar la democracia participativa y una verdadera soberanía nacional.

Igualmente, se afirma en el documento oficial, que la educación debe formar para el trabajo, concebido en una perspectiva politécnica y de superación del estrecho marco del trabajo parcelario. El desarrollo de la investigación aplicada permitirá la producción de conocimiento y su derivación en innovaciones tecnológicas. La investigación debe ocupar un lugar preponderante como eje formativo, que promueva las innovaciones tecnológicas, su adaptación y transferencia en el contexto productivo. De esta manera, se logrará una mayor independencia, promoviendo exitosamente el desarrollo humano integral sustentable.

Además, en el documento citado, se establece que la educación debe formar para la democracia, a través del desarrollo de una nueva cultura política, que promueva un modelo de gestión de los asuntos públicos bajo el precepto de la corresponsabilidad. La siembra de ciudadanía fomentará el conocimiento y ejecución de deberes y derechos, así como la concientización relativa a la participación ciudadana. Es necesario, la formación de aptitudes cooperativas y solidarias para superar la intolerancia social. Es indispensable, formar en valores, en el sentido de combatir la exclusión, la opresión y la discriminación exacerbada en todas sus dimensiones.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2001), en su documento sobre “Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional”, logra precisar una concepción de la educación, cimentada en atender a las exigencias en la construcción de una nueva República. Es decir, ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la estructura productiva en una perspectiva humanística y cooperativa. De igual manera, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica.

Esta propuesta, según el documento citado, supera el estrecho marco de la escolarización y las posturas tradicionales sobre la enseñanza clásica, que la reduce a los aspectos instrumentales, instruccionales, adiestramiento o entrenamiento en áreas fragmentadas del conocimiento. En su lugar, se asume la “educación permanente”, la cual trasciende el espacio de la escuela enclaustrada y la vincula a la vida comunitaria y a los medios de comunicación.

Del mismo modo, se coloca el acento en el proceso de aprendizaje, enfatizado en el planteamiento de “aprender a aprender” como respuesta oportuna y adecuada a las transformaciones en el ámbito del saber. Al mismo tiempo, se postula el aprendizaje *globalizado e integral*, formando en los estudiantes una actitud creativa relevante hacia las innovaciones tecnológicas, capaz de asimilar inteligentemente diversidad de tecnologías.

El documento citado, presenta como necesario e imprescindible un “modelo educativo revolucionario”, donde se conciba al ser humano como el eje fundamental del proceso transformador, en el orden científico, humanístico y tecnológico, con énfasis en el “aprendizaje significativo” como expresión de sus potencialidades en el desarrollo de su desenvolvimiento existencial.

El aspecto de las finalidades de la educación, que demanda la nueva sociedad y el nuevo país en construcción, según el documento citado, está planteado en el contexto del enfoque filosófico de formar continuamente al ser humano en un conjunto de valores, habilidades y destrezas, entre las que se puntualizan las siguientes:

En primer lugar, estimular y valorar la cultura como un hecho de producción del hombre, con el objeto de superar la imposición de una cultura oficial que impediría la valoración de la diversidad pluricultural como forjador del ciudadano republicano. La cultura como fundamento *de la educación*, se interpreta en el documento citado, surgiendo como huella y calidad del ser humano, como esencia y fundamento espiritual del modo de ser de una Nación. Es la fuerza generadora de recursos creativos y constructivos para avanzar en el progreso de una democracia auténtica y el poder de autodeterminación hacia la construcción de una verdadera soberanía nacional.

En segundo lugar, la *formación para el trabajo*, concebida en una perspectiva politécnica y de superación del estrecho marco del trabajo parcelario, con capacidad investigativa e innovadora en el *saber hacer*, como clave básica en la lucha contra la dependencia tecnológica con pocas posibilidades de desagregación, adaptación o transferencia, apoyadas en secretos tecnológicos, el control de patentes y licencias, las cuales no están en correspondencia con las necesidades del desarrollo humano integral.

En tercer lugar, la *formación para la democracia*, a través del desarrollo de una cultura participativa y de gestión de los asuntos públicos. En cuarto lugar, *la formación de aptitudes cooperativas y de solidaridad*, que supera el individualismo y la competitividad perversa como formas de intolerancia sociocultural. Finalmente, *la formación en valores*, la cual rehace consciente y responsable-

mente la intolerancia, la opresión, la discriminación por género, por características genéticas, por edad y sexo. Estos aspectos, están refrendados en el artículo 102 constitucional.

Bravo (2006), en su libro “La Educación en Tiempos de Chávez”, analiza e interpreta el proceso de gestión en *políticas educativas públicas*, a partir de 1999, procediendo a explicar lo que se ha venido haciendo desde el Estado para asegurar que el “Proyecto Educativo Nacional” sea todo lo inclusivo que los venezolanos quieren que sea. Caracteriza con ojo crítico lo que ha pasado en el sistema escolar, para determinar si ha funcionado el *principio de equidad* en la gestión de las *políticas educativas públicas* a partir de 1999.

La equidad educativa, es básicamente una educación de calidad para todos, compensada por intermedio de acciones concretas del Estado y de la sociedad, para que la igualdad de acceso y disfrute de la educación formativa sea algo más que declaraciones políticas de buena fe.

Para 1999, los venezolanos teníamos una profunda insatisfacción por los derroteros que transitó la escuela venezolana durante el quinquenio de Rafael Caldera. Se reconoció un esfuerzo importante por cualificar los resultados del aparato escolar a través de un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento institucional del aparato burocrático y a la profundización de la *política de descentralización de la educación, así como la política de redistribución de las responsabilidades frente a la educación*.

Se manifestó una insatisfacción sustancial ante unos resultados que se alejaban del cumplimiento de la más elemental de las expectativas que levantaba el Proyecto Educativo Nacional desde 1936, que no era otra cosa que la escolaridad universal de la población en edad escolar, mediante fórmulas que garantizaban la *calidad de los aprendizajes*.

Es cierto que, el proyecto educativo adelantado desde la segunda administración de Rafael Caldera, pudo crear una sensación de que la institucionalidad educativa se fortaleció; pero no pudo aclarar las dudas respecto a los retrocesos de cobertura que mostraba la escuela venezolana.

Esa insatisfacción se reconoce cuando Navarro (1999), proporcionó las siguientes directrices para el gobierno a un año en funcionamiento y carencia de un norte claro para su gestión: Acceso y permanencia a una educación gratuita y de calidad; desarrollo y calidad integral de la planta física educativa, cultural, deportiva, mantenimiento y dotación; fortalecimiento de los vínculos entre educación, cultura, deporte, recreación y trabajo; así como un proceso constituyente para la construcción de un Proyecto Educativo Nacional con legitimidad política y sociocultural.

Esas directrices y orientaciones estaban en contradicción con lo más visible de la *política educativa del gobierno de Hugo Chávez*, en tanto que el proyecto bandera más notable y que ocupaba la atención del debate educativo nacional era el de las *Escuelas Bolivarianas*, las cuales hasta ese momento, no eran otra cosa que la conversión de lo que se venía haciendo para desarrollar el *proyecto de Educación Básica* contenido en la Ley Orgánica de Educación de 1980 y en la experiencia existente de las *Escuelas Integrales*, signadas por las recomendaciones del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

Para Carvajal y Pantin (2006), en su libro denominado “La Educación en Riesgo 1999-2006”, exploran algunas vertientes importantes del acontecer educativo desde 1999 hasta el 2006, en vinculación con el singular proceso político que se desarrolla desde 1999 en el país. En relación a los planes, programas y proyectos para la educación, deben basarse en *políticas de Estado* para ser sostenibles y no de cambiantes gobiernos, en una visión discutida y acordada por la sociedad, en el marco de una democracia recurrentemente participativa.

En efecto, la elaboración de *políticas educativas* era asunto confinado a políticos y expertos. En las campañas electorales, según los autores, los dirigentes e intelectuales de los partidos elaboraban un programa educativo generalista, para ofrecérselo a los electores. Posteriormente, ganadas las elecciones por alguno de esos partidos, el plan quinquenal de gobierno en educación lo diseñaban, bajo la orientación de los funcionarios de alta jerarquía y los expertos del propio Ministerio de Educación. Ese plan debía

ser implantado por el gobierno y aceptado por los docentes y la población, en ausencia de un consenso democrático.

Conocer y entender los logros y las miserias de la educación venezolana es la base para proyectar y desarrollar su transformación. Ciertamente, se debe señalar que nunca como en los años noventa la sociedad venezolana ha calibrado con más agudeza las deficiencias de la educación, pero también ha sido ésta la época en la que los más variados actores han diseñado y realizado propuestas y experiencias para mejorar y transformar esa educación. De manera que, no se está en cero en cuanto a realizaciones de las que se debe aprender y tampoco en materia de acuerdos en cuanto a *políticas educativas* que sostenidas en el tiempo, pueden modificar las realidades problemáticas educativas.

La educación, aseveran los autores, es el proceso permanente de formación a lo largo de toda la vida de los seres humanos, en el cual se interrelacionan las etapas formales de escolaridad con las experiencias laborales, sociales, culturales, religiosas y de interacción con los medios de comunicación e información. Actualmente, consideran los autores, la creación y aplicación de los conocimientos constituyen los ejes principales del progreso y la educación es el principal factor para el desarrollo económico, porque sigue siendo el principal elemento de socialización. Si la educación debe enseñar a competir en un mundo globalizado al venezolano del presente y del futuro, también debe enseñarlo a compartir con sus semejantes. La educación, debe ser el principal *factor de cohesión social* y de la integración nacional y latinoamericana.

Para Inciarte (2008), las problemáticas educativas, analizadas e interpretadas desde el enfoque crítico, son realidades socialmente construidas, porque están determinadas por criterios valorativos e ideológicamente comprometidas. La construcción del conocimiento, según la autora citada, debe ser una actividad solidaria y democrática, implicando a los sujetos en su realización. La perspectiva crítica, aspira ser una propuesta de política cultural, continúa expresando la autora citada, porque plantea qué cultura debe enseñarse en las escuelas públicas, para facilitar un acceso iguali-

tario a la escolarización. Por lo tanto, para el autor, el conocimiento al ser una praxis construida socialmente, su comprensión e interpretación deben insertarse en sus condicionamientos políticos e ideológicos.

3. Reflexiones sobre las situaciones conflictivas en el contexto de la problemática educación venezolana

La crisis estructural de la educación venezolana, en su diversidad de niveles y modalidades, está generando **conflictos percibidos**, en la perspectiva de su desenvolvimiento existencial; como un bien público en función social y un derecho humano fundamental, según lo consagrado en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. El país se encuentra en condiciones problemáticas estructurales de la educación, las cuales pueden hacer surgir progresivamente las situaciones conflictivas, tomando en consideración las imposiciones radicales arbitrarias del actual gobierno.

Ello, indica que se está en una situación de políticas educativas de gobierno y se carece de formulación e implementación de políticas educativas públicas de Estado en el contexto de dimensiones cualitativas, articuladas congruentemente en la estructura orgánica del Estado venezolano, para la transformación de la esencia formativa de la educación, con propósitos de desarrollo humano integral sostenible, como categoría conceptual establecida en el artículo 299 constitucional. A partir de esta evidencia, entre la realidad problemática estructural de la educación y lo establecido en la Constitución, se percibe el **conflicto educativo con naturaleza estructural**.

La educación esta insertada en una dinámica compleja y los **conflictos entre sus autores**, se manifiestan según Moore (1996), en datos e información inconsistente con la realidad; intereses de procedimiento; distribución regresiva de los recursos económicos; las metas valiosas intrínsecamente excluyente; y la comunicación mediocre, estableciéndose además, las razones por las cuales se pueden originar **diversos tipos de conflictos**, en el ámbito de la educación con función sociocultural.

En Venezuela, según el autor, existe creciente insatisfacción con los resultados de la educación. En ese sentido, importantes grupos vulnerables de la población, todavía no tienen acceso auténtico a los beneficios formativos de la educación; el gasto educativo es exagerado en relación con los logros; la expansión del sistema educativo ha permitido que los estudiantes de ahora estén menos formados que los de antes; y más recientemente, empieza a dudarse de que la formación integral de calidad sea garantía de empleo productivo y permanente, así como de mejor nivel de vida para el ser humano en una sociedad del conocimiento. Esa problemática, **genera conflictos latentes y potenciados**, lo cual impide avanzar armoniosamente hacia el progreso.

El actual gobierno, de acuerdo al autor, no ha demostrado convincentemente la eficiencia y la eficacia, para **gestionar y regular los conflictos educativos**. Es necesario e imprescindible, para el autor, insistir en que se carece de suficiente información confiable sobre el desempeño del sistema educativo venezolano, porque poco se ha realizado en Venezuela para desarrollar a través de la experimentación educativa nuevas modalidades de gerenciar significativamente la educación y lo realmente existente, no ha sido analizado e interpretado objetiva e imparcialmente. Ello, implica la existencia de una **problemática conflictiva permanente en la educación venezolana**.

La expansión incongruente del sistema educativo venezolano, afirma el autor, lo ha hecho más complejo en términos de la gran diversidad de instituciones que lo integran. Ello, indica que la dimensión y la complejidad del sistema, han coadyuvado a que se haga más compleja la gestión o gerencia del sector educación, surgiendo nuevas dependencias administrativas nacionales con funciones especializadas, tales como el Ministerio de Educación Universitaria, a través del cual, aún no se han resuelto los **conflictos por la distribución regresiva de los recursos económicos**, entre las universidades autónomas y las experimentales, lo cual conforma una problemática estructural con situación conflictiva.

En Venezuela, asevera el autor, no se ha logrado el ajuste integrado imprescindible entre las necesidades del sistema productivo y el aparato educativo. En sectores productivos controlados por el Estado, como es el caso de Petróleos de Venezuela, S.A., se han articulado los mejores esfuerzos de gerencia significativa, pero aún existen desajustes perversos, los cuales han generado una gran **diversidad de conflictos** en el funcionamiento estratégico de la industria petrolera venezolana. Es inadecuado, exigirle al sistema educativo que trate de responder a demandas específicas, cuando el contexto es cambiante e impregnado de incertidumbre, porque a la educación le lleva más tiempo responder a transformaciones que al aparato productivo.

En ese sentido, el sistema educativo no es el responsable, cuando se observa inadecuación entre egresados del sistema educativo y los requerimientos del aparato productivo, porque frente a un ámbito incierto, la capacidad de adaptación de la educación se incrementará en la medida en que se haga énfasis en una formación general interdisciplinaria en todos los niveles y no exclusivamente en el inicio de la profesionalización.

Mejorar los niveles educativos de la fuerza de trabajo, de acuerdo al autor, sin incrementar la productividad, no puede ser fundamento para aseverar que la gente recibe educación en abundancia. Fuera de la perspectiva economicista, es posible que la educación contribuya a la integración cultural de la población y al fortalecimiento del sistema político, lo cual no se cuantifica adecuadamente. La desarticulación entre la educación y el aparato productivo, produce **conflictos en la formulación de políticas educativas y ocupacionales**, lo cual demanda información oportuna, confiable y veraz, así como la comunicación asertiva para su gestión o regulación.

Otro elemento cimental que genera **conflictos permanentes**, es el clientelismo político partidista creciente en educación, abarcando tanto lo académico, lo gerencial y lo administrativo. La politización ha tomado forma de partidización, lo cual constituye uno de los obstáculos a la auténtica gerencia significativa del Ministerio de Educación Básica y del Ministerio para la Educación Uni-

versitaria, afectando la selección y evaluación de profesores, así como la continuidad de políticas, programas y proyectos. En la actualidad, el gobierno tiene preferencia en la asignación de cargos docentes, para los egresados de la Misión Sucre y de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), discriminando a los egresados de la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL).

Un aspecto igualmente notorio, lo constituye la enorme rigidez burocrática, para producir **conflictos administrativos y gerenciales**, la cual se manifiesta en una delimitación tajante entre lo que es el sistema educativo formal y otras instituciones sociales. Igualmente, se manifiesta en las dificultades de la administración pública del sector educativo, para distribuir en forma justa, oportuna y adecuada los recursos disponibles en función de un aprendizaje pertinente y significativo. La rigidez burocrática, ha inhibido al sistema educativo de su capacidad de innovación, porque los esfuerzos innovadores han terminado asimilando lo tradicional, lo anacrónico, lo obsoleto y lo arcaico, destinándose muy pocos recursos a alternativas pedagógicas y gerenciales creativas para el progreso del sistema educativo venezolano.

En esta investigación, la **realidad problemática conflictiva en educación**, se le concibe como la carencia de auténticas políticas educativas públicas de Estado, para transformar la esencia formativa de la educación, fundamentadas en un cimiento filosófico orgánico, un ordenamiento jurídico de avanzada y un análisis situacional estructural estratégico, con propósitos de desarrollo humano integral sostenible, en el marco de un proyecto ético de vida.

Esa problemática conflictiva en el sector educativo venezolano, tiene como características fundamentales la participación exclusiva del poder ejecutivo (presidente) en la determinación de las directrices educativas básicas para la formulación e implementación de las políticas educativas; la praxis mecánica, rutinaria y pragmática de las políticas educativas por los agentes de la administración pública educativa; la falta de un funcionamiento orgánico congruente en la estructura general del Estado; el clientelismo político partidista discriminatorio, con orientación hacia el “socia-

lismo bolivariano” del siglo XXI; se elaboran y toman decisiones educativas sin un consenso democrático; y se evidencian imposiciones radicales arbitrarias de gobierno.

La concentración del proceso para elaborar e implementar políticas públicas del sector educación, a nivel del ejecutivo nacional, genera burocratización, partidización y parcialización política, en la orientación esencial de la educación. Esta **situación conflictiva** produce bajos niveles de excelencia y calidad educativa, estableciéndose un sistema educativo paralelo, conformado por las Misiones Educativas, en detrimento de la consistencia sistemática y de la congruencia académica del sistema educativo, las cuales estarán bajo la rectoría de las políticas aprobadas conforme a la planificación centralizada, según lo establecido en el artículo 131 de la Ley Orgánica de la Administración Pública.

En retrospectiva alargada, la orientación esencial de la educación estaba concentrada en el crecimiento, la ampliación o expansión de su cobertura, la construcción de escuelas y la formación de profesores. Eso significa que, las directrices de planificación y desarrollo de la educación tomarán en consideración indicadores cuantitativos y su interrelación con lo económico. En consecuencia, para Bruni (2003), no se garantizó el cumplimiento de la igualdad de oportunidades para toda la población escolar, la equidad social de calidad en la educación impartida, y tampoco se hizo énfasis en el desarrollo progresivo del potencial creativo del ser humano. Eso, según el autor, potencia **conflictos en prospectiva** de la educación.

La Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002), ha sugerido el desarrollo de “más y mejor educación”, lo cual ha motivado al gobierno venezolano a promover modificaciones cuantitativas rutinarias al sistema escolar, implicando la formulación de políticas educativas públicas de naturaleza instrumental, en incoherencia con los propósitos esenciales, los fines fundamentales y los objetivos básicos de una “educación bolivariana socialista” del siglo XXI, establecidos en el Proyecto Nacional Simón Bolívar.

Pero en Venezuela, para el autor, es imprescindible eliminar las discontinuidades y las disfuncionalidades estructurales del sistema educativo, a objeto de alcanzar los fines constitucionales y los objetivos legales fundamentales de la educación como bien público en función social, como un derecho humano básico y un deber ineludible del Estado, de acuerdo a lo establecido en el artículo 5 de la Ley Orgánica de Educación, sujeta a la potestad estatal para establecer políticas educativas que generen estrategias académicas, asignando oportuna y adecuadamente los recursos necesarios, para concretar acciones en la praxis del sistema educativo, el cual debe avanzar con eficiencia hacia su transformación reconstructiva. Los fines esenciales de la educación y sus discontinuidades estructurales, generan un **conflicto permanente**.

Desde 1999, la educación venezolana se ha colmado e impregnado de riesgos e incertidumbre, lo cual exige transformaciones significativas en su dimensión formativa, porque es indispensable implementar el aprender a aprender, el aprender a ser; el ayudar a ser, el aprender a emprender, la educación en valores, el aprendizaje significativo, la formación general interdisciplinaria y la transdisciplinariedad, desarrollando nuevas modalidades de pensar, las cuales se encuentran con las formas clásicas de aprendizaje, produciendo **conflictos entre lo tradicional y lo postmoderno**, en el marco de resistencia permanente a transformaciones estructurales.

La transformación auténtica del sistema educativo venezolano, dependerá del talento humano impregnado de conocimiento pertinente y de sabiduría, quien a través de su pensamiento creativo y flexible, **gestionará los conflictos estructurales** con eficiencia y eficacia, proponiendo una educación formadora del ser humano, acorde con las nuevas realidades problemáticas, para responder a las exigencias internacionales, nacionales, regionales, municipales y locales.

Para Carvajal y Pantin (2006), las transformaciones de la educación en Venezuela, han estado orientadas hacia un cambio socio-cultural, involucrando a los diversos sectores de la sociedad, pero aún persisten problemas relacionados con el progresivo deterioro de

los estándares de calidad, el déficit y desigual distribución presupuestaria, la desarticulación curricular entre los niveles educativos, el poco incentivo para hacer atractiva la carrera docente y la debilidad en los proyectos para construcción, refacción y dotación de infraestructura cónsona para el quehacer educativo. La persistencia de esta situación problemática, según el autor, favorece potencialmente **la presencia de conflictos en cualquier momento.**

Esa realidad problemática conflictiva en la educación venezolana, ha generado potenciales estudiantes fuera del sistema escolar; insuficiencia presupuestaria permanente afectando la calidad del servicio; carencia de docentes profesionalizados y actualizados; insuficiente dotación de recursos didácticos e instruccionales; déficit y deterioro en la planta física; falta de rendición de cuentas; ausencia de mecanismos efectivos de control y seguimiento; así como también poca relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

Para Molero de Finol (2010), la subjetividad social de la **problemática conflictiva** de la educación venezolana, nos induce al recogimiento y a las expectativas, las cuales pueden traducirse en impotencias o acciones transformadoras. El recogimiento, se entiende como el regreso a las políticas más reaccionarias del régimen de una democracia restringida y la reactivación de tendencias de apropiación del Estado-Nación, como Estado social de derecho.

Las políticas educativas del actual gobierno, según la autora citada, pretenden la confiscación de las conciencias singulares y colectivas, como justificación para la fuerza y las agresiones a favor del fomento, promoción, desarrollo y consolidación de una “revolución bolivariana socialista”, a través de la cual se trata de impedir la activación progresista e innovadora de una nueva subjetividad creadora, constructiva y constitutiva. Esa pretensión de confiscación, según el autor, **genera una situación conflictiva** con la activación creativa e innovadora del país.

El énfasis reaccionario de las políticas educativas del actual “gobierno bolivariano” del siglo XXI, continua aseverando la autora citada, manifiesta inequívocamente un agotamiento de la agenda de ajuste social, una especie de desesperación desbocada por producir

grandes y pequeños conflictos, una imagen apocalíptica de enemigos prefabricados que accionan **conflictos complejos** en todos los contextos, particularmente en el sector educativo.

Para el autor, las políticas educativas públicas en Venezuela, han sido esencialmente instrumentales, operacionalizándose en ausencia de una concepción epistémica, como cimiento orgánico sólido para elaborar estrategias y proyectos pertinentes, con el agravante de un creciente deterioro de lo académico, lo técnico, lo administrativo e infraestructura en general del sistema educativo formal. Ello, genera un **conflicto epistémico**, por carencia del enfoque epistemológico, como sustento fundamental de las políticas educativas públicas.

Paralelamente, se formulan, implementan y desarrollan alternativas de gestión y asistencia educativa de gobierno, como las Misiones Educativas en su diversidad de niveles y modalidades, consagradas en el literal (b), del artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación, así como los Programas Nacionales de Formación en Educación Superior, regulados por resolución N° 2963 del 13 de Mayo de 2008, del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, en el marco, según el autor, de un **conflicto de sobrepolitización partidista y sobreideologización de la educación venezolana**.

La “educación bolivariana socialista”, consagrada en el Proyecto Educativo Simón Bolívar, es básicamente una **opción conflictiva**, porque para el autor, se transforma el objetivo político de formar ciudadanos para el ejercicio de la democracia, por el objetivo revolucionario inaceptable de capacitar y adiestrar seguidores fieles a un supuesto “socialismo bolivariano” del siglo XXI y sobre todo a un líder con retención y concentración arbitraria de poder, en el sentido de mantener la hegemonía.

Las decisiones que se tomen con respecto a políticas educativas públicas, dependen del conocimiento integral sobre la filosofía educativa, orientada a la praxis de finalidad, propósitos y objetivos de la educación, interrelacionados con la formulación e implementación de estrategias, programas y proyectos específicos. Cuando esas relaciones recíprocas no se operacionalizan consistentemente,

según el autor, se produce el **conflicto entre la filosofía de la educación y las estrategias educativas**, las cuales pueden surgir de las capacidades intrínsecas de las instituciones educativas y de la transferencia de poder en el sistema escolar público.

En el marco de estas consideraciones esenciales, es pertinente tomar en cuenta que los enunciados teóricos y las políticas públicas en el contexto de la educación, según el autor, no han tenido sentido de sinestesia y han de expresarse con congruencia socio-cultural, maximizando la posibilidad de aprehensión integral, porque es a través de la gente y de las instituciones, como se logran los fines, propósitos y objetivos de la educación. La ausencia de la congruencia entre los enunciados teóricos y las políticas educativas públicas, genera el **conflicto de aprehensión integral** en el contexto de la educación.

Para Albornoz (1993), el objetivo del Estado democrático debe ser la justicia social y las políticas educativas públicas deben propender a ello de manera obsesiva. Pero en el caso venezolano actual, según el autor, existe la tendencia hacia la hiperconcentración del “Estado Bolivariano Socialista” y un cerco agresivo por parte del sector gubernamental orientado por el ejecutivo nacional, para impedir el ejercicio de la democracia participativa directa y la descentralización desconcentrada de la educación. Esa situación produce **conflictos de participación descentralizada**, porque el artículo 2 constitucional, consagra el Estado democrático y social de derecho y de justicia.

La educación debe estar al servicio de la ciudadanía, lo cual implica llamar a todos los que tengan aportes significativos, para que se hagan presentes y den sus contribuciones necesarios, a objeto de garantizar mayores niveles de justicia social y de democracia participativa directa, a través de la educación, dejando a un lado las miserias humanas, y así dejar de creer que el Estado es el espacio institucional, donde los políticos de partidos tienen reservados los cargos y el privilegio de decidir por los demás.

La conformación iterativa de un Estado hiperconcentrado, según el autor, en el contexto de la educación y la búsqueda perma-

nente de la democracia participativa, por parte de la sociedad civil, sin lograr el diálogo constructivo y el consenso auténtico en el sector educación, genera **conflicto manifiesto permanentemente**.

Actualmente, el proceso para la elaboración, implementación y establecimiento de las políticas educativas públicas, desarrolla su “ayudar a ser” a través del ejecutivo nacional, en el marco de una concepción política y de una acepción ideológica, con tendencia hacia el “socialismo bolivariano” del siglo XXI, sustentado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, en el cual se establece la adecuación progresiva del sistema educativo al modelo productivo socialista y el fortalecimiento de la participación comunitaria, pero el 48% de la población, según el autor, no comparte esa orientación política e ideológica. Entonces, allí se encuentra latente una **situación conflictiva de naturaleza política e ideológica en educación**.

El gobierno está promoviendo la universalización de la “educación bolivariana socialista”, la cual se sustenta en una “democracia protagónica revolucionaria”, en la doctrina del Maestro Simón Rodríguez, en la doctrina del Libertador Simón Bolívar, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento, en correspondencia con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación. Pero, en la praxis del quehacer educativo en Venezuela, según el autor, no se tiene una educación impregnada de humanismo social, ni con apertura democrática a todas las corrientes pedagógicas del pensamiento universal.

En consecuencia, **en ese ámbito tenemos una situación conflictiva**, porque la praxis formativa cualitativa en el ser humano, **no es coherente** con el desarrollo del potencial creativo del ser humano, lo cual está en **contradicción** con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación.

En el Primer Plan Socialista para el Desarrollo Económico y Social de la Nación, se manifiesta taxativamente la voluntad política inequívoca del actual gobierno, en el sentido de avanzar progresivamente hacia la construcción del socialismo, a través de una estructura social incluyente, con relaciones sociales de producción basadas en formas de propiedad social, teniendo como cimiento socialista: “a

casa cual según su capacidad, a cada quien según su trabajo, a cada quien según sus necesidades”. Para el autor, esos principios, **aún no constituyen realidad tangible, porque no han sido producto de un acuerdo por consenso**, colmado de confianza para poder avanzar en una prospectiva de progreso humano integral sostenible.

El “socialismo concreto”, es fundamentalmente una construcción histórica dependiente de la comprensión del proceso social y productivo en la integralidad de sus aspectos. En consecuencia, para el autor, la construcción del “socialismo bolivariano” del siglo XXI, necesita de indagación científica interdisciplinaria exhaustiva, sobre la retrospectiva alargada, argumentada en la conciencia inequívoca de la identidad nacional. Igualmente, se debe investigar y comprender el rol de las “sociedades igualitarias originarias”, en la construcción de las políticas y de la ideología de la solidaridad y reciprocidad sociales, las cuales deben motivar con tendencias prospectivas innovadoras a la sociedad venezolana.

Tomando en consideración las argumentaciones anteriores, se puede aseverar que en Venezuela, existe una **situación conflictiva** entre la aspiración de un “socialismo bolivariano” del siglo XXI, carente de argumentaciones científicas, y el “socialismo concreto” impregnado de indagaciones exhaustivas, el cual busca la transformación estructural del modo social de producción, en el marco de las interacciones, interrelaciones y solidaridad socioculturales.

Para Osío (2010), en Venezuela se hace ciencia, se preocupan por graduar profesionales idóneos, se genera tecnología pertinente, se produce cultura, se piensa y se genera conocimiento, pero el producto obtenido es muy poco lo que llega a donde debe llegar. Ello, quiere decir que, **existe una situación conflictiva** entre la generatividad científica en el conocimiento y la comercialización del producto, la cual se realiza en forma inoportuna e inadecuada, en ausencia de un proyecto ético de vida y de una formación interdisciplinaria, sin tendencias confiable hacia la transdisciplinariedad prospectiva post moderna.

En Venezuela, existe una gran diversidad de seres humanos realizando actividades productivas con muchas limitaciones y producen

productos, bienes o servicios, los cuales ayudarían a aliviar las carencias existenciales, pero según el autor citado, no tienen acceso a los medios, a las editoriales y a quienes con poder elaboran y toman decisiones relevantes. Es necesario e imprescindible, continúa afirmando el autor citado, procurarse una cultura postmoderna, para la impregnación del ser humano del producto de la civilización, descartando la aldea atrasada colmada de barbarie. En ese sentido, **la situación conflictiva se desarrolla entre la civilización y la barbarie**, en el marco de un sistema educativo anacrónico, con bajos niveles de excelencia, calidad y pertinencia transformadora.

La educación para la postmodernidad auténtica, debe dar respuestas válidas y confiables, para rescatar la dignidad del ser humano y los valores humanísticos, actuando éticamente en una sociedad solidaria. Es indispensable, según el autor, deslastrarse de la modernidad educativa tradicional e incorporarse creativamente a la educación postmoderna, a objeto de exigir un saber creativo e innovador de aplicación práctica, el cual debe dotar a los educandos de herramientas idóneas para el trabajo productivo, así como de habilidades y destrezas para avanzar en el proceso iterativo de adquisición permanente de nuevos conocimientos para progresar.

En este caso, para el autor, **la situación conflictiva se da entre la educación moderna clásica y la educación postmoderna creativa e innovadora**, para la formación transdisciplinaria compleja, en el ámbito de un proyecto ético de vida, con propósitos de desarrollo humano sostenible.

Conclusiones

Las deducciones concluyentes cimentales, que se han generado en esta investigación, son las siguientes:

- El país se encuentra en condiciones problemáticas estructurales de la educación, las cuales pueden hacer surgir progresivamente las situaciones conflictivas, tomando en consideración las imposiciones radicales arbitrarias del actual gobierno, en función del “socialismo bolivariano” del siglo XXI.

- Es necesario e imprescindible insistir en que se carece de suficiente información confiable sobre el desempeño del sistema educativo venezolano, poco se ha realizado para desarrollar a través de la experimentación educativa nuevas modalidades de gerenciar significativamente la educación y lo realmente existente, no ha sido analizado e interpretado objetiva e imparcialmente. Ello, implica la existencia de una **problemática conflictiva permanente en la educación venezolana**.
- La desarticulación entre la educación y el aparato productivo, produce **conflictos en la formulación de políticas educativas y ocupacionales**, lo cual demanda información oportuna, confiable y veraz, así como la comunicación asertiva para su gestión o regulación.
- La rigidez burocrática, ha inhibido al sistema educativo de su capacidad de innovación, porque los esfuerzos innovadores han terminado asimilando lo tradicional, lo anacrónico, lo obsoleto y lo arcaico, destinándose muy pocos recursos al desarrollo de alternativas pedagógicas y gerenciales creativas para el progreso del sistema educativo venezolano.
- Desde 1999, la educación venezolana se ha colmado e impregnado de riesgos, lo cual exige transformaciones significativas en su dimensión formativa, porque es indispensable implementar el aprender a aprender, el aprender a ser, el ayudar a ser, el aprender a emprender, la educación en valores, el aprendizaje significativo, la formación general interdisciplinaria y la transdisciplinariedad, desarrollando nuevas modalidades de pensar, las cuales se encuentran con las formas clásicas de aprendizaje, produciendo **conflictos entre lo tradicional y lo postmoderno**, en el marco de resistencia permanente a transformaciones estructurales.
- Las políticas educativas del actual gobierno, pretenden la confiscación de las conciencias singulares y colectivas, como justificación para la fuerza y las agresiones a favor del fomento, promoción, desarrollo y consolidación de

una “revolución bolivariana socialista”, a través de la cual se trata de impedir la activación progresista e innovadora de una nueva subjetividad creadora, constructiva y constitutiva. Esa pretensión de confiscación, **genera una situación conflictiva** con la activación creativa e innovadora.

- La “educación bolivariana socialista”, consagrada en el Proyecto Educativo Simón Bolívar, es básicamente una **opción conflictiva**, porque se cambia el objetivo político de formar ciudadanos para el ejercicio de la democracia, por el objetivo revolucionario inaceptable de entrenar y adiestrar seguidores fieles a un supuesto “socialismo bolivariano” del siglo XXI y sobre todo a un líder con retención y concentración arbitraria de poder, en el sentido de mantener la hegemonía.
- La conformación iterativa de un Estado hiperconcentrado, en el contexto de la educación y la búsqueda permanente de la democracia participativa, por parte de la sociedad civil, sin lograr el diálogo constructivo y el consenso democrático en el sector educación, genera **conflicto manifiesto permanentemente**.
- En Venezuela, existe una **situación conflictiva** entre la aspiración de un “socialismo bolivariano” del siglo XXI, carente de argumentaciones científicas, y el “socialismo concreto” impregnado de indagaciones exhaustivas, el cual busca la transformación estructural del modo social de producción, en el marco de las interacciones, interrelaciones y solidaridad socioculturales.
- **Existe una situación conflictiva** entre la generatividad científica en el conocimiento y la comercialización del producto, la cual se realiza en forma inoportuna e inadecuada, en ausencia de un proyecto ético de vida y de una formación interdisciplinaria, con tendencias hacia la transdisciplinaria en prospectiva.

Referencias bibliográficas

- ALBORNOZ, O. (1993). *Las Tensiones entre Educación y Sociedad*. Caracas: Ediciones Monte Ávila Latinoamericana, C.A.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1999). *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 662 Extraordinaria. Venezuela.
- ASAMBLEA NACIONAL (2007). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*. Venezuela.
- ASAMBLEA NACIONAL (2009). *Ley Orgánica de la Administración Pública*. Gaceta Oficial 5.890 Extraordinaria. Venezuela.
- ASAMBLEA NACIONAL (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial 5.929 Extraordinaria. Venezuela.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones de la CEAC.
- BRAVO, L. (2006). *La Educación en Tiempos de Chávez*. Caracas: Ediciones de El Nacional.
- BRUNI, J. (2003). “Ámbitos, Temas y Dilemas de las Políticas Educativas”. En *Políticas Públicas en América Latina, Teoría y Práctica*. Caracas: Ediciones del Instituto de Estudios Superiores de Administración. (IESA).
- CARVAJAL, L. y PANTIN, M. (2006). *La Educación en Riesgo 1999 - 2006*. Caracas: Ediciones de la Universidad Católica Andrés Bello.
- CHIRINOS, E. (1986). *Hacia un Proyecto Educativo Venezolano*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela (UCV).
- COLÁS, M. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Alfar, S.A.
- GADAMER, H. (1991). *La Actualidad de lo Bello*. Madrid: Ediciones Paidós.
- GADAMER, H. (2000). *El Problema de la Conciencia Histórica*. Madrid: Ediciones Tecnos.
- GARCÍA, S. (2007). *Hacia la Educación Socialista en Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

- INCIARTE, A. (2008). *Formación Integral desde el Enfoque por Competencias*. Maracaibo: Ediciones del Vicerrectorado Académico de La Universidad del Zulia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001). *Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE LA SECRETARÍA DE LA PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2001). *Una Nueva Educación para la República*. Caracas: Ediciones del Ministerio de la Secretaría de la Presidencia de la República.
- MOLERO DE FINOL, N. (2010). Entrevista Personal. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo-Venezuela.
- MOORE, Ch. (1996). *El Proceso de Mediación*. Uruguay: Ediciones Granica.
- NAVARRO, H. (1999). *Directrices Educativas Básicas*. Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.
- OBEDIENTE, M. y VARGAS, I. (2008). *Revolución Bolivariana: Historia, Cultura y Socialismo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO (2002). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: Ediciones de la Unesco.
- OSÍO, R. (2010). La circulación del conocimiento. *Revista Todo en Domingo*, N° 578, del 14 de Noviembre, página 8. Caracas-Venezuela.
- TOBÓN, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior, Políticas hacia la calidad*. Colombia: Ediciones Ecoe.



La demarcación en la generación de teoría desde las ciencias humanas

LEAL ORDÓÑEZ, Linoel

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"
linoel31@gmail.com
Coro, Venezuela

Resumen

La generación de teoría representa una de las tareas más álgidas en los ambientes de la investigación. Por tiempo se ha cuestionado la labor real de la investigación; unos la critican por ser reproductora de teoría y otros, antagónicamente, la deifican como la verdadera forma de generar nuevas premisas o, cuando mucho, verificar o falsear las ya existentes. La demarcación es un concepto al que apunta la idea de generar teoría. Demarcar en el ámbito científico, y en palabras de Karl Popper, de quien se origina este, lleva la carga semántica de "frontera" o "límite" entre aquello que ha de considerarse científico y lo que no. En este caso quizá no sea el concepto en sí el que determina lo científico de lo acientífico, sino el investigador o científico que lo emplee, puesto que puede adquirir diversa interpretación. El presente artículo busca exponer una serie de ideas sobre la demarcación, ubicándola en dos planos: uno como requerimiento y otro como obstáculo en la generación, y hasta el reconocimiento, de la teoría generada en las ciencias humanas. ¿Qué es la demarcación en tales casos? Conviene entonces presentarla desde estas dos perspectivas, pero en función de la generación de teoría o conocimiento científico, particularmente en el campo de las ciencias humanas.

Palabras clave: Demarcación, conocimiento científico, generación de teoría, ciencias humanas.

*Demarcation in Theory Generation as Seen
from the Human Sciences*

Abstract

Theory generation is one of the most argued issues in research environments. For a long time, the real work of research has been questioned; some criticize it for reproducing theory and others, in opposition, deify it as the genuine way to generate new premises, or at most, verify or falsify existent premises. Demarcation is a concept that points to the idea of generating theory. In Karl Popper's words and concepts, to demarcate in the scientific sphere carries a semantic load associated with "border" or "limit" between what should be and what should not be considered scientific. In this case perhaps, it is not the concept itself that determines what is scientific or unscientific, but the researcher or scientist who uses it, since it can acquire varied interpretations. This article seeks to explain a series of ideas about demarcation, placing it on two planes: one as a requirement and the other as an obstacle in the generation and even the recognition of theory generated in the human sciences. What is demarcation in such cases? It is convenient, therefore, to present these two perspectives in terms of the generation of theory or scientific knowledge, particularly in the human sciences field.

Key words: Demarcation, scientific knowledge, theory generation, human sciences.

Introducción

La incertidumbre en la concepción del término "científico" es fluctuante; irse por alguna concepción parece tan complejo y debatible que implica asumir una posición y argumentar en función de ella. De allí que para algunos la posibilidad de un consenso sea remota y genera debates en si es la experiencia la única vía de generar ciencia (empirismo) o, por el contrario, es la razón (racionalismo) la génesis de lo que se va a considerar como científico. No obstante, la cuestión pudiera rebasar, inclusive, las barreras del tradicional binomio antagónico *empirismo/racionalismo*.

En primer lugar, cuando Descartes escribe sus *Meditaciones metafísicas*, pretende exponer una serie de cuestiones que definirían hasta el presente el enfoque racionalista, y resalta de ello la premisa de que **primero se piensa, luego se existe** (*cogito ergo*

sum). Las ideas de Descartes eran claras, una de las cuales era, por ejemplo, que no podía asumirse como verdad única e irrefutable la premisa de que solo había una vía para crear conocimiento, la de los sentidos. Para este, los sentidos eran un tamiz con la capacidad de engañar a aquel que percibe. Esto lo generó como respuesta a la tesis de que la experiencia (empirismo), residuo de un mundo captado a través de los sentidos, iba a ser la única y verdadera manera de que ese conocimiento se considerara existente, una premisa defendida álgidamente por naturalistas, quienes seguían muchos de los supuestos empiristas. Ya en esa época se veían signos de diferenciación de cuestiones que se considerarían científicas y otras que no. Las formas y procedimientos para el conocimiento estaban adquiriendo parcelación, es decir, empezaban a ser demarcadas.

La premisa de Descartes, idealista, por cierto, no iba a ser tomada fácilmente como cierta, y se cree, al revisar sus *Meditaciones*, que esta no era su pretensión, pues una de estas meditaciones, la primera, incitaba a la *duda*. Debía dudarse de todo por medio de la figura o rol del “*genio maligno*”, una figura encargada de creer y de dudar a la vez. Este es, según la concepción de Descartes, el ideal de todo científico: que no crea ni tome por cierto todo lo que ve (representaciones sensoriales) sin antes pasarlo por el filtro de su raciocinio, es decir, por el escrutinio de su razón. Si no estaba convencido, no podría tomar la premisa como verdadera, de allí que el elemento *intuición* sea otra de las puntas de lanza del racionalismo cartesiano.

La cuestión en tal caso no queda conclusa; la idea de ciencia para el empirismo asumía que la experiencia era la única vía para conocer. En este caso, el repertorio sensorial del que “conoce” debe activarse para así lograr aprehensión de los fenómenos externos. En este punto se evidencia el origen externo (en cuanto a insumos) del proceso de generación de conocimiento, y la idea, a la vez, de que en la razón no hay nada que ubicar, puesto que el insumo no reside en la mente humana, sino que está fuera, esperando a ser captado. Para Hume y Locke, el racionalismo era una vía que apuntaba hacia la especulación de cuestiones cuya existencia no era probable, puesto que no había representación sensorial que diera cuenta de ellas. Por esta razón se eri-

ge la premisa de “los objetos perceptibles”, en contraposición a la cartesiana de “los objetos pensables”.

Aunque no es la motivación de este artículo aceptar un bando en la dicotomía racionalismo-empirismo, para la cuestión de la generación de teoría científica quizá sí ha de considerársele de gran valor, puesto que el debate en los ambientes científicos se encuentra por lo menos en una tríada: experiencia, metafísica y extraciencia. Al aspecto de la *experiencia* ha de asociarse el empirismo y, a su vez (a juicio de Popper), a los enunciados singulares; *metafísica*, asociado a las ideas racionalistas y, a su vez, a los enunciados universales; y finalmente, lo *extracientífico*, aquello cuyas características no lo definen y justifican ni como un conocimiento de origen empírico ni racional. Ya en este caso ha de establecerse un lenguaje que sugiera que aquello “científico” debe poseer una serie de características que así lo definan y justifiquen como tal.

Estas cuestiones dejan ver que la generación de nuevos conocimientos o, por lo menos, la verificación de algunos que ya existen, va a estar, por un lado, *mediada*, pero por otro, *vigilado* por el conjunto de elementos que se han distendido en función del conocimiento que se considera científico. En función de estos elementos, en algunas referencias veremos, por ejemplo, el concepto *capacidad de generalización* de las teorías; en otros, el concepto *representatividad* será escrutado (a quiénes representa esa teoría); en otras, la *relación sujeto-objeto*, y como estas, otras. Sin embargo, el campo científico ha estado impregnado de la figura (o sombra) del método científico de las ciencias naturales, pero en el caso de las ciencias humanas, ¿cómo opera el concepto de demarcación?

La pretensión de este artículo es presentar la maleabilidad de este concepto, que para Popper (2007) es un *problema*. Sin embargo, tal maleabilidad no necesariamente ha de caracterizarlo exclusivamente como negativo, sino que ha de tomarlo a la vez como un *requerimiento* aplicable a todo conocimiento creado desde cualquier ciencia. Es necesario que las ciencias manejen criterios que permitan establecer y demostrar científicidad.

Pero a tal extensión se ha evidenciado en el campo de las ciencias humanas: psicología, filosofía, sociología, antropología, entre otras, aún el velo de las ciencias naturales y un marcado rechazo a ver estas ciencias desde el ojo de lo humano, hasta el punto de no considerarlas científicas hasta tanto se les mire con la pretendida “objetividad” del positivismo, una corriente tradicionalmente asociada al empirismo. Estas ciencias han establecido sus propias premisas, desde la Escuela de Chicago, en la década de los cuarenta, y más tarde, en los años setenta, con el movimiento “indagación cualitativa”. Por medio de ellas se pretende demostrar que las teorías creadas presentan tanta científicidad como aquellas que se crean desde el empirismo; de aquí que se hable de “racionalidades distintas” o formas diferentes de llegar a un mismo punto: la científicidad.

En cualquier caso, una de las connotaciones que adquiere este artículo respecto de la demarcación es la de *requerimiento*, enfoque del concepto que garantiza que tanto las operaciones metodológicas como las premisas epistemológicas adoptadas se constituyen en elementos que dan científicidad a los nuevos conocimientos creados, aplicable muy particularmente a las ciencias humanas o antrosociales, mientras que el segundo enfoque del concepto demarcación es el de *obstáculo*. Con este se hace referencia a la imposibilidad creada de racionalidades asociadas a diversas corrientes, inclusive afines al mismo enfoque desde el cual se genera la teoría, las cuales no han permitido ni aceptan la capacidad auténtica e independiente que poseen las ciencias humanas para generar, desde sus propias particularidades, teoría científica.

1. La teoría científica

Contrario a lo que muchas personas piensan, la labor creadora o generadora de teoría no se ajusta exclusivamente a los científicos. Si dentro del mismo colectivo de investigadores encontramos que no todos buscan generar teoría, es de imaginarnos que fuera de este colectivo pueden encontrarse personas que operen cotidianamente bajo la creación, puesta en práctica y evaluación de tales teorías, aunque no con fines científicos.

Por ejemplo, Jean Piaget, epistemólogo y psicólogo del desarrollo, acuñó el término “*pequeños científicos*” para los niños en desarrollo, quienes aprenden a operar en el medio a partir de sus ingenuas y muy particulares representaciones cognitivas de lo llamado *mundo*. Estas representaciones, que reciben el nombre de “teorías”, operaban bajo el siguiente patrón: *representación* (bajo hipótesis), *puesta en práctica*, *evaluación* y *re-ejecución* (en caso de que haya sido adverso el resultado de la puesta en práctica). No obstante, la tarea de generar teoría en los ámbitos científicos se da de forma distinta, porque se maneja según un procedimiento “riguroso”, tomando en cuenta que de la concepción de teoría que se adopte, dependerá el dinamismo para la generación de la teoría. De aquí procedo a presentar la siguiente definición de “teoría”, para establecer la primera cuestión asociada a la demarcación.

La definición de teoría para Feist y Feist se representa en “un conjunto de supuestos relacionados entre sí que permiten a los científicos utilizar el razonamiento deductivo lógico para formular hipótesis comprobables” (2007: 4). Esta definición presenta aspectos que se consideran comunes, y contemplados en otras definiciones: por ejemplo, el de ser (la teoría) *supuestos relacionados entre sí*. Aunque existen visiones dispuestas a dar por determinadas muchas realidades en el mundo, esta pretensión no es del todo aceptable. Aunque una teoría tenga una capacidad considerable de generalización, existe siempre la posibilidad de que al menos en un caso, esta no sea acertada. La tesis del *falsacionismo* popperiano explica este hecho. Para Popper:

Estas consideraciones nos sugieren que el criterio de demarcación que hemos de adoptar no es el de la *verificabilidad*, sino el de la *falsabilidad* de los sistemas. Dicho de otro modo: no exigiré que un sistema científico pueda ser seleccionado, de una vez para siempre, en un sentido positivo; pero sí que sea susceptible de selección en un sentido negativo por medio de contrastes o pruebas empíricas: *ha de ser posible refutar por la experiencia un sistema científico empírico* (2008: 49-50).

La tesis de Popper es clara y en sentido resumido expone que no se ha de buscar tantos casos como posibles en los que la teoría se repita o sea comprobada, sino que la situación se transforma en negativa, es decir, en qué casos tal conjunto de supuestos (teoría) no se cumple, en cuáles tal teoría se falsea. Sin embargo, como sucede en el caso de la búsqueda incesable de verificación, al buscar falsear una teoría puede pasarse por alto la particularidad propia de la epistemología y forma desde la cual se genera la teoría. En el caso de las ciencias humanas, hay fenómenos que se comportan de formas muy distintas a los estudiados en las ciencias naturales, en los cuales la verificación es un requisito, quedando abierta la posibilidad que un mismo fenómeno se dé y sea vivido de forma muy distinta de persona en persona, como el caso de la maternidad o la muerte.

Estos fenómenos presentan caracteres tan diversos que más que ubicarlos en una situación de verificación, conviene más plantearlos en una de contrastación por medio de explicaciones y en el que el principio de *refutabilidad*, más que *verificabilidad*, sea más conveniente en ciencias humanas. Es decir, qué fenómenos pueden ser explicados con esas teorías o cuáles aspectos de un mismo fenómeno encuentran cabida en tal teoría generada. La definición de Feist y Feist se presenta sesgada, pues en su última parte expone la condición de “*comprobable*” en los fenómenos que explica, sin abordar el hecho de que no todas las investigaciones buscan comprobar y no toda teoría se genera con tal fin, como sucede en las ciencias humanas. De allí que este sesgo, más que demarcar una cientificidad, representa un obstáculo, ya que generar teoría siguiendo su tendencia pudiera no encajar con el tipo de ciencia desde la que se parte.

Strauss y Corbin presentan una definición más coherente con las ciencias humanas, pues expresan que una teoría es un “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (2002: 17). A diferencia de la definición de teoría anterior, esta última presenta como hecho particular la condición de *explicar* o *predecir* fenómenos o comportamientos en elementos constitutivos de un fenómeno. Por ello la definición de teoría que se toma como base para este artículo es

la de Strauss y Corbin. Pero Feist y Feist presentan un punto bastante relevante al sostener que “el parámetro más importante para que una teoría sea útil es su capacidad para generar y guiar nuevas investigaciones. Sin una teoría adecuada que indique el camino, muchos de los resultados empíricos recientes de la ciencia no se habrían descubierto” (ob. cit.: 8), y más adelante, al referirse a la utilidad de una teoría, paradójicamente expresan que “una teoría también se debe evaluar en función de la posibilidad de ser confirmada o invalidada, es decir, debe ser **refutable**” (p. 9), y este es un punto coincidente con la tesis popperiana.

2. Filosofía - epistemología - especulación y conocimiento científico en las ciencias humanas

Con gran recelo, un segmento del gremio científico, el asociado a las ciencias naturales como patrón dominante en muchas sociedades científicas, ha visto a las ciencias humanas y a su pretensión de generar teoría científica. Mucho se le ha asociado a las humanidades con el papel de describir y explicar por métodos comprensivos de la realidad, obviando una propiedad, también característica, la de generar teoría. Esta situación de desconocimiento puede explicarse en la tríada *filosofía-epistemología-especulación*. Ante este escenario ha de establecerse una diferenciación y aportar ideas de cómo encaja y desencaja cada uno de estos elementos en la teoría generada en ciencias humanas.

En primer lugar, ha costado diferenciar lo que es *filosofía* y *ciencia* en las ciencias humanas. Ciertamente, la filosofía es una ciencia que ha aportado enormes avances a lo que se tiene hoy como desarrollo científico; postulados como los de Descartes, Kant y Hume aún son abordados para explicar hechos científicos. Sin embargo, no todo problema en ciencias humanas es un hecho filosófico, al menos no en el sentido de explicar cómo se fundamentan sus premisas, en términos de naturaleza, para generar conocimiento. La filosofía como cuerpo de conocimiento se encarga del estudio del pensamiento del hombre, pero no en el sentido del psicologismo, sino de lo que se piensa y cómo eso es representación del mundo y la vida de los hombres. Es

quizá esta concepción la que se ha asociado a las ciencias humanas, la de solo pensar en cómo piensan los hombres y describir, teniendo que la cuestión va más allá.

Aunque muchos científicos hoy se han dado a la tarea de volver a la filosofía de la ciencia, al cómo se piensa la ciencia en función de la ontología del hombre, la filosofía dentro de los hechos científicos presenta en muchos casos la cualidad de pensar en cómo la ciencia se produce proyectándose en el hombre que la construye. Para la filosofía parece hacerse difícil explicar y representar por medio de un orden cómo, según ella, se fundamenta la ciencia, y se halla en un callejón sin salida al no poder dar explicación de la naturaleza y la génesis del conocimiento científico, hecho que sí ha logrado la *epistemología*.

Un planteamiento que supera el de la filosofía ha sido el de la *epistemología*. En muchas referencias, la epistemología aparece reseñada como rama de la filosofía; en otras, como un sistema de conocimientos independiente de la filosofía, teniendo a la primera como estudio del conocimiento humano, como una actividad del pensamiento, y a la segunda, como el estudio del conocimiento científico como actividad sistematizada en función de evidencias, por medio de teoría que explica cómo se fundamenta. Un párrafo de Feist y Feist contiene una idea que puede ilustrar una diferencia entre filosofía y epistemología (según la forma de “*teoría del conocimiento*”):

La filosofía trata sobre cómo deberían ser las cosas; la teoría en cambio, estudia series de estructuras condicionales *si-entonces*, pero la valoración de los resultados de estas valoraciones queda fuera del ámbito de la teoría. Por ejemplo, una teoría podría decirnos que si los niños crecen aislados, totalmente separados de otros humanos y sin contacto alguno con ellos, no aprenderán el lenguaje humano, no mostrarán conductas de apego hacia los padres, etc. Pero esta afirmación no dice nada sobre la moralidad de este modo de criar a los niños” (ob. cit.: 5).

En este caso no se pretende demeritar los aportes que la filosofía como campo de saber ha dado a la ciencia, sino más bien dejar sentado que sí se está en acuerdo con tal diferenciación entre

hecho filosófico y hecho epistemológico, explicando en qué aspecto puede contribuir a la consolidación de las ciencias humanas como nicho generador de teoría científica desde lo particular. González Rey sostiene que:

La reivindicación de lo singular en la construcción del conocimiento representa en realidad una opción epistemológica diferente, que permite comprender la investigación cualitativa como un proceso de construcción altamente dinámico, donde las hipótesis del investigador están asociadas a un modelo teórico que mantiene una constante tensión con el momento empírico y cuya legitimidad está en la capacidad del modelo para ampliar sus alternativas de inteligibilidad sobre lo estudiado y su permanente profundización en la comprensión de la realidad estudiada como sistema (2007: 9).

Las diferencias entre filosofía y epistemología pueden quedar claras en el sentido de la necesidad de presentar teorías sistematizadas, con alto nivel de socialización y consistentes internamente. Sin embargo, las teorías no siempre nacen desde la génesis de hipótesis rigurosas, con gran posibilidad de aserción una vez que se contrastan en el campo con otras. Las teorías llegan a partir de meras especulaciones, de suposiciones de cómo se representarán en la realidad, y desde allí inicia su camino hasta convertirse en una teoría que cumple con los tres criterios mencionados en líneas anteriores.

Librar las teorías generadas en ciencias humanas de la sombra de la especulación es un reto, no obstante se deja claro que en estadios iniciales la *especulación* representa un hecho esperado y hasta necesario. Así, otra premisa de Feist y Feist (2007) es que “las teorías se basan en la especulación, pero son mucho más que meras conjeturas...” (p. 5), por tal razón “no son fantasías inútiles creadas por eruditos sin sentido práctico que temen ensuciarse las manos con los instrumentos de investigación científica” (6). Estas dos ideas centran la problemática semántica y práctica de la especulación en la ciencia y marcan el punto en el que la base empírica cobra interés. No se adopta como vicio, sino como un elemento de génesis, concebida en los primeros estadios del proceso de investigación científica, en los que el investigador va iniciando sus construcciones partiendo de lo que va

encontrando en sus datos. Sin embargo, estas construcciones solo tienen un valor guía, de indicios que apuntan hacia dónde ir para encontrar el verdadero sentido de tales datos.

A las ciencias humanas se les ha atribuido un peso especulativo mayor del que en realidad poseen respecto de otras ciencias. Parte de ellas centra su accionar en procesos subjetivos, en realidades humanas, fenómenos que tienen varias caras, aun cuando superficialmente se piense y considere que no. Por otro lado, investigadores con poca profundidad en las ciencias humanas creen erróneamente que de la especulación dependen las teorías generadas, por lo que tal hecho queda explicado someramente como “magia”, pero en realidad es anarquismo. No existe tal magia, sino que ha de hablarse de aptitud y experiencia como dos elementos que harán capaces a investigadores de explicar cómo desde aspectos singulares llegan a generar teorías que explican fenómenos.

Morse en Morse (2003) asume que no hay nada mágico, “sino que uno tiene que montar el escenario, organizar los datos y organizar el cerebro, para alistar el escenario que permita tener intelección. Pienso que la parte crítica es el conocimiento básico del investigador [...] El problema que tenemos en el análisis cualitativo es que los investigadores no están empujando bien sus análisis —a veces no pasan del análisis de contenido...” (p.29). Por ende, el problema que se genera de la inexperticia y el reduccionismo epistemológico es el bajo rigor en teorías eminentemente especulativas, pero tal hecho no se limita a las ciencias humanas, sino que se presenta como un elemento crítico para toda ciencia, ya que de su adecuado empleo dependería el reconocimiento de una teoría, no solo como tal, sino como científica, dentro de los límites de la demarcación como requisito.

3. La demarcación

Popper (ob. cit.) se refirió a la demarcación con el calificativo de *problema* (cosa que hay que atender y resolver), con el que se pretendía encontrar un criterio que permitiera distinguir entre ciencias empíricas, por un lado, y los sistemas «metafísicos», por otro. Inclusive, llega a afirmar que “de estos dos problemas (de-

marcación e inducción) —que son fuente de casi todos los demás en la teoría del conocimiento, el de la demarcación es, según entiendo, el más fundamental” (p. 42). Ya a esta extensión puede generarse una idea de lo complejo que es el terreno científico en el marco de la tarea de demarcar, de investigar y generar conocimiento con la premisa de que el camino que se siguió se ajusta a la sistematicidad, hechos y meticulosidad científica. Es, en pocas palabras, presentar un producto que en sí, en estructura de afirmaciones, presente evidencias y se fundamente como científico.

Una de las premisas que ha imperado cuando se habla de “evidencias” y “fundamentos” es que todo que haya de considerarse científico debe basarse en experiencias. Esto ha dado pie a la ya conocida disputa entre racionalistas y empiristas. Sin embargo, mucho de las ciencias humanas se encuentra basado en las representaciones mentales de las personas, y, a su vez, gran parte de estas tiene una base empírica. Son sus representaciones del mundo lo que han mediado entre aquello que está constituido fuera, en el “mundo”, y aquello que se considera como tal en la mente. La epistemología cualitativa (por ejemplo, el trabajo basado en la fenomenología), ha dado adelantos en hallazgos basados en las particularidades del mundo (vivencias) del informante. En este sentido, muchas de estas representaciones que solo tienen un referente, el que informa, pueden estar asociadas a la “metafísica”, pues están basadas en cosas cuya representación tangible resulta abstracta o ausente, contrario al caso de las ciencias naturales, en donde todo ya parece predecible y verificable por los sentidos; en ciencias humanas, un fenómeno puede manifestarse de formas muy distintas, a la postre del tiempo, en el mismo informante.

Una idea fundamental que justifica este apartado es la primera meditación de Descartes, en la que hace reconocimiento a la experiencia sensorial, pero a la vez introduce la duda de este sistema, afirmando con determinación que “todo aquello que hasta ahora he reconocido como lo más verdadero lo he recibido mediante los sentidos; mas he descubierto que éstos me engañan en ocasiones, y no es prudente depositar plena confianza en quienes nos han engañado, incluso si lo han hecho solo una vez” (p.8).

A este respecto, Padrón (1992) apunta hacia un elemento complementario a la idea de Descartes, la falsación, expresando:

Lo que diferencia a la ciencia de otros tipos de conocimiento es su posibilidad sistemática de ser RECHAZADA por los datos de la realidad. A diferencia del enfoque empírico-inductivo, según el cual un enunciado es científico en la medida en que su VERACIDAD pueda ser confirmada por la experiencia, en el enfoque racionalista de Popper y sus seguidores, un enunciado será científico en la medida en que más se arriesgue o se exponga a una confrontación que evidencie su FALSEDAD. Según esta posición, la ciencia se distingue de otros conocimientos por ser “*falsable*” (y no “*verificable*”), es decir, porque contiene mecanismos orientados a determinar su posible falsedad.

Ya se había introducido la premisa de que en ciencias humanas más que buscar la verificación, la contrastación es el elemento que consolida las teorías generadas bajo su ala. Esto refuerza una idea, no exclusiva, en las ciencias humanas, respecto de los sistemas teóricos creados: poseen una propia racionalidad, es decir, una manera en la que se conciben y en la que se manifiestan y estudian en la realidad del mundo. Este artículo no busca generar un boicot contra el proceder de las ciencias naturales, sino presentar un panorama que evidencia la forma en la que las ciencias humanas pueden conversar con el elemento demarcación y se erigen así como una forma de generar ciencia según las propiedades de sistematicidad, sociabilización y consistencia, no solo de los hallazgos, sino de las teorías que de ellas se desprenden. Es así, en síntesis, como Popper (ob. cit.) adopta la posición de que “los positivistas suelen interpretar el problema de la demarcación de un modo *naturalista*: como si fuese un problema de la ciencia natural. En lugar de considerar que se encuentran ante la tarea de proponer una convención apropiada, creen que tienen que descubrir una diferencia —que existiría, por decirlo así, en la naturaleza de las cosas— entre la ciencia empírica por una parte y la metafísica por otra” (p. 43).

Consideraciones finales

La teoría orienta y la realidad define. El concepto de *teoría* parece mantener una connotación de producto determinista, acabado, y la labor para su creación parece estar exclusivamente reservada para los científicos de las ciencias naturales y empíricas. No es ni acabado, pues las teorías no son sistemas perfectos, que explican todas las manifestaciones de un fenómeno de forma exacta, ni tampoco pertenece como actividad exclusiva a las ciencias naturales. Urge una ruptura cognitiva que dé paso a otras maneras y fuentes de generación de teoría y en el que las ciencias humanas posean, al igual que las otras ciencias, no solo reconocimiento a sus productos, sino a su forma particular de generar ciencia con las teorías construidas.

Aunque la filosofía y la especulación sean esferas presentes en la ciencia, especialmente a las ciencias de lo humano, la medida empleada de estas no pasa más allá de los límites de “inicio” e “idealización del panorama” en la búsqueda de un sentido “preliminar” a los datos que se recolectan. Es la epistemología en cada ciencia —por ejemplo, la epistemología cualitativa— la que va a fundamentar la naturaleza de su quehacer como producción científica. La especulación ha sido relacionada a aquello difícil de *tangibilizar*, pero es de reconocer que en ciencias humanas, muchas de ellas con un componente metafísico, es una tarea controvertida intentar hacer encajar sus complejidades en las características del método naturalista. Son, en muchos casos, discordantes.

La demarcación centra su visión en ser un elemento que guía el conocimiento científico por medio de premisas que garanticen que algo es científico, es decir, que cumple con los criterios metodológicos para considerársele como tal. La ciencia positivista, mal llamada “ciencia dura”, ha erigido cuestiones que sacrifican injustamente los hallazgos de las ciencias humanas, gran fuente de ciencia. La demarcación implica un elemento de interpretación, ya que no discrimina ciencias, sino procedimientos, con lo cual se tiene que las ciencias humanas se manejan según procedimientos y razonamientos particulares, como, por ejemplo, los guiados por la sub-

jetividad y la intersubjetividad, así como las naturales hacen lo propio. La cuestión va más allá de creer que se salva a la ciencia de la especulación sin sentido, pues va hacia la apertura a nuevas y diferentes maneras de hacer ciencia, en las cuales el criterio de lo humano sea lo que defina en las realidades.

Volcar la mirada hacia la contrastación y refutabilidad en las teorías se presenta como la alternativa más adecuada para las teorías generadas en ciencias humanas. La contrastación interteoría y su refutabilidad pone de relieve, al ponerla en el contexto de las realidades, un panorama muy distinto al de buscar la verificación. Se trata entonces de buscar en cuáles casos es más exacta que tratar de contar cuántas veces se equivoca. Al parecer se asoma una cuestión de pragmática en el uso de las terminologías, debido a lo cual el criterio de demarcación puede pasar de ser un elemento “requisito” a un gran obstáculo cognitivo para los investigadores.

Referencias bibliográficas

- DESCARTES, R. (2008). *Meditaciones metafísicas*. Colección Filosofía y Política. Editorial Panamericana. Colombia.
- FEIST, J. y FEIST, G. (2007). *Teorías de la personalidad*. Sexta Edición. McGraw-Hill. España.
- GONZÁLEZ REY, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill. México.
- MORSE, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Morse, J. (Coord.) (2003) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía. Colección Contus. Editorial Universidad de Antioquía. Colombia.
- PADRÓN, J. (1992). *Interpretaciones históricas acerca del conocimiento científico*. Disponible en: <http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/fciencia/interpretacionesconoc.cientifico.htm>, <http://iris.cnice.mecd.es/filosofia/docentes/D2/D2-enlaces.htm>. Consultado el 3 agosto de 2012.
- POPPER, K. (2007). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. Editorial tecnos. Madrid- España.

LA DEMARCACIÓN EN LA GENERACIÓN DE TEORÍA DESDE LAS CIENCIAS HUMANAS

POPPER, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Segunda edición. Editorial tecnos. Madrid- España.

STRAUSS, A., y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Colombia.



Hipótesis sobre el discurso de autodeterminación aymara

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin

*Universidad Nacional de Colombia
ecruz@unal.edu.co
Cundinamarca, Colombia.*

Resumen

Este artículo realiza un análisis histórico y comparado de los movimientos indígenas en Bolivia y Ecuador con el fin de explicar el discurso de autodeterminación aymara. Su emergencia se explica por una conjunción de elementos: la existencia de rasgos tangibles de identificación gracias a la persistencia del *ayllu*, la experiencia histórica de intercambios fluidos y percibidos como desiguales entre los aymara y la sociedad nacional mestiza, la influencia de un discurso radical de izquierda y la percepción de los indígenas como mayoría nacional.

Palabras clave: Movimientos indígenas, aymaras, autodeterminación, Bolivia, Ecuador.

Hypothesis about the Aymara Discourse for Self-Determination

Abstract

This paper makes a historical and comparative analysis of indigenous movements in Bolivia and Ecuador in order to explain Aymara self-determination discourse. Its emergence is explained by a combination of elements: the existence of tangible features of identification thanks to the persistence of the *ayllu*, the historical experience of fluid exchanges perceived as unequal between the Aymara and national *mestizo* society, the influence of a radical leftist discourse and perception of the indigenous as a national majority.

Key words: Indigenous movements, Aymara, self-determination, Bolivia, Ecuador.

Recibido: Marzo 2012

Aceptado: Junio 2012

Proemio

El discurso de autodeterminación de parte de los movimientos indígenas del Altiplano boliviano, sobre todo aymaras, no tiene parangón en América Latina, ni siquiera en el, durante años más activo, movimiento indígena ecuatoriano. En Bolivia existen, por lo menos, tres procesos organizativos: los movimientos indianistas y kataristas del Altiplano, los movimientos campesinos de los valles y los movimientos del Oriente. En Ecuador los movimientos se desarrollaron en dos regiones: la Sierra y la Amazonía. En ambos países se identifican como pueblos, nacionalidades indígenas o naciones originarias y reivindican la construcción de un estado plurinacional, la interculturalidad y la descolonización.¹ No obstante, en el Altiplano existe un discurso para el cual la descolonización pasa por la autodeterminación de la nación aymara y las naciones originarias en un Estado propio. En ese sentido puede entenderse como un nacionalismo en ciernes (Gellner, 1988: 13; Hobsbawm, 2000: 17).

Ese discurso de autodeterminación toma fuerza en coyunturas críticas. Tal vez quien mejor lo ha planteado es el líder histórico Felipe Quispe —el *Mallku*—, quien en su libro *Tupaj katari vive y vuelve... Carajo* (1990) propuso la lucha armada para la autodeterminación de las naciones originarias y la destrucción del capitalismo (Zibeche, 2006: 151). Durante las protestas de abril y septiembre de 2000 y de junio y julio de 2001 afirmó: “Nosotros no seguimos la bandera tricolor de Bolivia que nuestros opresores cargan.

1 En Bolivia, organizaciones indígenas del Oriente, como la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), han planteado en distintos momentos que su lucha es por integrarse al Estado nacional (Arias y Molina, 1997: 68). En el altiplano, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), desde su fundación en 1979 propugnó por la autodeterminación en el marco del Estado plurinacional (Rivera, 1986: 211). Ese proyecto también fue suscrito por el Consejo Nacional de *Ayllus* y *Markas* del *Qollasuyo* (CONAMAQ), fundado en 1997. En Ecuador, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), fundada en 1986, aglutinó la organización de la Amazonía, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENAIE) y la de la Sierra, Ecuador Runacunapac Riccharimui- Despertar del pueblo indio (ECUARUNARI), en torno al proyecto del Estado plurinacional (CONAIE, 1989).

Nosotros tenemos la *Wiphala*. También tenemos nuestros propios héroes y mártires. Poco a poco avanzamos para tener nuestra propia constitución política del *Kollasuyo*”.² Este discurso tiene apoyo en las bases. Ello explica por qué, en ese entonces, se expulsaron las autoridades del Estado de ciertos territorios y se produjeron actos como la Declaración de Achacachi (octubre de 2000), el Manifiesto de *Jach’ak’achi* y el Acta de Constitución de la Nación Aymara Quechua (9 de abril de 2001), suscritos por organizaciones de base que desconocieron el Estado boliviano.³ La asunción de Evo Morales como presidente (2006) y el reconocimiento del Estado plurinacional en la nueva Constitución (2009) no han llevado a una moderación de ese discurso⁴.

2 www.narconews.com/felipe1es.html.

3 El Manifiesto de **Jach’ak’achi afirma**: “Nuestro pensamiento nos guía hacia la restauración del Qullasuyu, como un modelo de Nación-Estado, aunque los valores de la civilización y cultura occidentales, permanentemente nos ocasionan enfrentamientos fratricidas, provocados por los agentes de la politiquería criolla y de la iglesia cristiana, históricos aliados para la explotación y el exterminio físico y cultural del indio... Nosotros, ¿somos la otra Bolivia? No. Nosotros somos el Qullasuyu. Los gobiernos bolivianos hablan de “integrarnos” a la civilización y a la nación boliviana. ¿A cuál civilización y cuál nación se refieren? La nación boliviana como tal no existe por sí misma, somos nosotros los que le damos a Bolivia la identidad cultural que tiene ante el mundo, sabiendo que los “bolivianos” no son más que un remedo de las culturas occidentales”. <http://www.funson.org/Temas%20consulta/TERRITORIO/maniElActa> de Constitución de la Nación Aymara Quechua contiene una retórica más radical pero también maneja un concepto de autodeterminación ambiguo con referencia al Convenio 169: “Denunciamos que Bolivia fue asentada sobre una parte de nuestro milenario QULLANA o QULLASUYU y los bolivianos pugnaron por nuestra desaparición física y cultural, los gobiernos racistas nos han hecho una guerra permanente para aniquilarnos. Pero hemos sobrevivido al genocidio sistemático de españoles y bolivianos... Nuestro Pueblo encabezado por sus Mallkus, Jilaqatas y Amawt’as, ha mantenido sus instituciones políticas y sociales, ahora tenemos el orgullo de Manifestar ante los Pueblos soberanos del mundo y ante las Naciones Unidas (O.N.U.), que el Pueblo Aymara de Umasuyu vivimos un nuevo Pachakuti con GOBIERNO AUTONOMO, porque en 2000 nos hemos liberado de la Subprefectura, de la Policía y de otras formas represivas, sacaplatas y corruptas del gobierno republicano. ... En mérito a nuestra lucha por la Tierra, Territorio y Libre Determinación, hoy resurge el Gobierno Aymaraqhuchwa de acuerdo con el Convenio 169/1989 de la O.I.T...”. http://www.funson.org/Temas%20consulta/TERRITORIO/acta_quichwa121001.htm

4 Por ejemplo, entre el 10 y el 12 de marzo de 2010 se realizó en La Paz el seminario “Historia, coyuntura y descolonización. Katarismo e indianismo en el proceso político

La posición predominante es tacharlo como “separatismo”. Las protestas de 2000 y 2001 alertaron a las élites opuestas a sus demandas, quienes las señalaron como expresión del “autoritarismo separatista de los indios” (Zalles, 2002: 115-116). Incluso la izquierda tiene reservas por sus postulados “racistas” (Sanjinés, 2005: 183). Estas perspectivas no solo opacan otros elementos del discurso, como la descolonización, sino que impiden su comprensión. Antes que encasillarlo, este artículo se pregunta por los factores que explican su emergencia.

El discurso de autodeterminación de la nación aymara no puede explicarse por una sola variable o aspecto, pero en perspectiva histórica y comparada se puede destacar una conjunción de elementos. Lo que permite su emergencia es la existencia de rasgos tangibles de identificación gracias a la persistencia del *ayllu*, la experiencia histórica de intercambios fluidos y percibidos como desiguales entre los aymara y la sociedad nacional mestiza, la influencia de un discurso radical de izquierda y la percepción de los indígenas como mayoría nacional.

Hipótesis 1

Entre los teóricos del fenómeno nacional existe un consenso: los imaginarios nacionales no obedecen a rasgos tangibles —lengua, cultura, territorio, etcétera— o esencias de las comunidades humanas. Por eso enfatizan el carácter subjetivo, el imaginario o conciencia (Anderson, 1997: 23). Para Connor (1998: 45), “el factor esencial para determinar la existencia de una nación no son las características tangibles de un grupo, sino la imagen que éste se forma de sí mismo”.

Sin embargo, esos rasgos no carecen de importancia en el surgimiento de los nacionalismos. Para Hobsbawm (2000: 55-88)

del MAS en Bolivia”, donde varios intelectuales y dirigentes aymara manifestaron sus desacuerdos con el gobierno de Morales y afirmaron su proyecto de descolonización y autodeterminación. Ver VVAA (2010).

son lazos de identificación “protonacional”, que pueden convertirse en rasgos de identificación nacional sin que entre uno y otro medie un vínculo causal necesario. El protonacionalismo no conduce al nacionalismo “lógica e inevitablemente” e incluso pueden entrar en contradicción, pero la existencia de lazos protonacionales facilita la tarea del nacionalismo (Hobsbawm, 2000: 86). Para Gellner (1988: 91) se trata de rasgos de “entropifuguidad”, formas de clasificación de poblaciones que persisten en la sociedad industrial a pesar de la homogeneidad cultural. Los “rasgos entropífugos” concentran individuos en un sector de la sociedad, pero la fortaleza o debilidad con que sean asumidos como rasgos de identificación depende de factores contingentes, como las barreras de comunicación o su distribución irregular. La presencia de lazos protonacionales o rasgos entropífugos entre los aymara se explica por la persistencia de sus *ayllus*, pese a los intentos del Estado por acabarlos.

Una primera hipótesis es que la existencia de rasgos tangibles de la cultura aymara en el Altiplano, aunque no implica necesariamente la emergencia de un nacionalismo, sí asegura una base sobre la cual sustentarlo. En ciertas regiones donde persisten los *ayllus*, las costumbres, la memoria colectiva de pertenecer a un mismo territorio y la lengua, entre otros, se han mantenido y son más fácilmente perceptibles que en otras regiones, como la Sierra ecuatoriana. Más aún, mientras los *ayllus* persistieron en el Altiplano desde principios del siglo XIX, las comunidades se reinventaron en la Sierra con el proceso de “comunalización” a partir de la década de los treinta del siglo XX.

El problema de las comunidades se retrotrae a los inicios de la República. Los criollos independentistas intentaron terminar con el régimen de las “dos repúblicas” coloniales, erigir a los indios en ciudadanos libres e iguales y acabar con sus formas de propiedad comunal. Este proyecto se frustró tempranamente y en ambos países persistió de facto la división en “dos repúblicas” y la estructuración de la sociedad en castas. Sin embargo, de acuerdo con Larson (2002: 46), mientras en Bolivia el “pacto colonial” se mantuvo por completo, con el tributo indígena y los derechos corporativos a él asociados (propiedad comunal de la tierra, representa-

ción corporativa, entre otros), en Ecuador se restableció a medias. La imposición de la “contribución personal de indígenas” (1828) garantizó a las comunidades la posesión de parcelas y sitios de uso común, como en Bolivia, pero se prosiguió con el arrendamiento de los terrenos “sobrantes” a mestizos (Moscoso, 1991: 373), lo cual condujo a mayor presión sobre las propiedades comunales.

En Bolivia el tributo indígena, garantía de la existencia del “pacto colonial”, no sería abolido sino hasta 1876, mientras en Ecuador la abolición se produjo en 1857. Ello explica parcialmente por qué las comunidades del Altiplano boliviano tuvieron mayor capacidad para resistir la extensión del latifundio con las reformas agrarias del siglo XIX. Como sostiene Guerrero (1993: 94), la abolición del tributo en Ecuador tuvo como principal consecuencia acabar con el orden de castas colonial. Sin embargo, solo implicó un cambio en la manera como se extraía el excedente a los indígenas, pues al mismo tiempo se reactivó el trabajo obligatorio mediante la “contribución subsidiaria” vigente desde 1825, con graves perjuicios para la vida comunitaria. Según Pearse (1986: 320), luego de la Ley de Exvinculación (1874) que atacó la propiedad comunal en Bolivia, las dos terceras partes de los indígenas se convirtieron en campesinos serviles, pero un tercio de las comunidades permaneció. Ello permite inferir que las comunidades del Altiplano tuvieron gran capacidad de sobrevivencia pese a las reformas. En contraste, en Ecuador a las comunidades se les dificultó más mantenerse. A los hacendados se les encargó la administración de haciendas, ya no empadronados ni supeditados al Estado como tributarios. El poder de la hacienda cobijaba comunidades y la Iglesia jugaba un papel de administrador similar mediante el recaudo de diezmos y primicias en el marco de la “administración étnica privada” (Guerrero, 1993: 99).

Ello puede explicar el activismo de las comunidades del Altiplano, que obligó al Gobierno conservador a hacer algunas concesiones que les permitieron resistir de diversas maneras.⁵ Eso permitió que los indígenas empezaran una “campaña de papel” por la defensa de sus tierras (Larson, 2002: 156), debido a la cual acudían a la justicia para acreditar sus propiedades con títulos co-

loniales. Quienes se beneficiaron al final de ese descontento de los indígenas fueron los liberales. Los aymara se involucraron en la revolución federal de 1899 aliados con los liberales, pero persiguiendo sus propios objetivos, ligados a la restitución de tierras (Platt, 1990: 290).

Los indígenas ecuatorianos también fueron activos en este período. Un número indeterminado participó en las “montoneras” que llevaron al poder al general Alfaro en junio de 1895 (Iturralde, 1995: 20-22). Sin embargo, gracias a la persistencia de las comunidades, los aymara habían alcanzado mayor autonomía respecto de los liberales, pues mientras sus homólogos ecuatorianos participaron en la Revolución Liberal supeditados a las élites políticas, los aymara pudieron plantear un proyecto político propio en cabeza del líder Zárate Willka. Rivera (1986: 16) afirma que uno de los objetivos de los rebeldes indígenas, “no siempre planteados en forma explícita”, era la “construcción de un gobierno indio autónomo bajo la autoridad de su máximo líder”.

La persistencia del *ayllu* en el Altiplano permitió a los indígenas bolivianos emprender un proceso organizativo autónomo entrado el siglo XX, en contraste con los indígenas ecuatorianos, que en el mismo periodo se organizan tutelados por sectores de la izquierda emergente. Desde mediados de la década de los años diez del siglo XX empezaron a surgir brotes rebeldes en el Altiplano. Frente a la amenaza de expansión latifundista, estos brotes tenían como base el *ayllu* para su organización y demandas, y además combinaban métodos violentos con legales (Rivera, 1986: 25-26). En agosto de 1930 se fundó la “Sociedad República del *Kollasuyo*”, con el liderazgo de Eduardo Nina Quispe, director de escuelas indígenas. La Sociedad planteó una “renovación de Bolivia” y mejor trato para los comunarios. Nina Quispe abogó por una

5 En noviembre de 1883 se aprobó la Ley Pro-indiviso que excluía de escrutinio las tierras comunales que acreditaran posesión de títulos coloniales y creó procedimientos jurídicos dispendiosos para los hacendados que quisieran legalizar sus tierras (Larson, 2002: 156).

reforma agraria que reconociera los títulos coloniales de propiedad comunal (Arze, 1986: 617). En junio de 1941 en Tiawanaku, Fausto Reinaga, entonces diputado del MNR, fundó el Partido Agrario Nacional (PAN) o Asociación Nacional Bolindia, que unas décadas más tarde se convertiría en el Partido Indio de Bolivia (Dandler y Torrico, 1986: 152-153).

En cambio, en Ecuador los indígenas empezaron a organizarse tutelados por la izquierda. Desde comienzos de la década de los años veinte del siglo XX, el Partido Socialista empezó a organizarlos en Cayambe alrededor de la demanda de derechos laborales y la recuperación de tierras. El Partido Socialista se dividió en dos tendencias: en 1931 se fundó el Partido Comunista y en 1933, el Partido Socialista Ecuatoriano. El primero se centró en la formación de sindicatos obreros y campesinos en un proceso que concluiría en 1944 con la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), que plantearía demandas en clave campesina articuladas a la lucha por la tierra.

Finalmente, mientras a mediados del siglo XX las comunidades bolivianas se fundieron con el sindicalismo agrario en el marco de la reforma agraria, en Ecuador las poblaciones indígenas empezaron un proceso de reinención de sus comunidades mediante la constitución de comunas. En el Altiplano existió una fusión entre las comunidades o *ayllus* —que se negaron a desaparecer con las reformas agrarias del siglo XIX— y los sindicatos agrarios a partir de la reforma agraria de 1953. Los Comandos Rurales del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) organizaron sindicatos agrarios basados en la experiencia de los mineros y articulados clientelariamente al partido. La reforma fortaleció la sindicalización porque daba posesión provisional de las tierras que los indígenas tuvieran en usufructo si constituían un sindicato (Pearse, 1986: 348).

En contraste, en Ecuador las comunidades desaparecieron, prácticamente, con las reformas del siglo XIX. Empero, según Korovkin (2002: 20-21), con la reforma agraria de 1964 los huasipungueros perdieron su lucha por la tierra, pero fue una victoria “político organizativa” porque generó un proceso en el cual las comunida-

des empezaron a acogerse a la Ley de Comunas de 1937. Esta se había promulgado bajo el gobierno del general Enríquez Gallo, de influencia socialista, y se convirtió en una garantía jurídica mínima para la defensa de los derechos territoriales de los indígenas (Wray, 1993: 15). Constituidas en comunas, las comunidades accedían a mecanismos de “autogobierno” con capacidad de representación y gestión de recursos, necesarios para emprender luchas por la tierra o protegerse del asedio de terratenientes. En 1961 se habían acogido a la ley 1192 comunidades y una población de 403.734 personas (Chiriboga, 1986: 80). Como sostiene Figueroa (1996: 192), ello implicó una apropiación de la categoría de “comunidad” y el inicio del proceso de formación de una identidad propia.

En suma, es posible sostener como hipótesis que la reivindicación nacionalista aymara tiene base importante en los rasgos tangibles de su cultura —territorio, religiosidad, lengua, entre otros—, que se han conservado gracias a la persistencia de las comunidades o *ayllus*, en contraste con la Sierra ecuatoriana, donde las comunidades, más que persistir, se reinventaron en el siglo XX.

Hipótesis 2

La segunda hipótesis es que los aymara han tenido intercambios sociales, económicos y culturales permanentes con la sociedad nacional mestiza, que han sido percibidos como desiguales y conducido a tensiones que los llevan a afirmar sus diferencias con la sociedad nacional en vez de relegarlas y olvidarlas. Esto permite explicar en parte por qué los pueblos amazónicos o del Oriente de ambos países carecen de reivindicaciones radicales, pues hasta hace muy poco no tuvieron contactos fluidos con sus respectivas sociedades nacionales.

El enfoque cibernético de Deutsch, dominante durante buena parte del siglo XX para explicar el nacionalismo, sostenía que la modernización llevaba inevitablemente a la desaparición de los particularismos étnicos y la asimilación de los grupos culturales minoritarios por el dominante. Ello se explicaba por el incremento en las

comunicaciones, los intercambios entre grupos y la movilidad social horizontal y vertical (Jaffrelot, 1993: 210-211). Sin embargo, investigaciones posteriores plantearon hipótesis distintas. Según Connor (1998: 54), “cuando no nos ocupamos de variaciones dentro de un solo grupo cultural, sino de varios grupos culturales distintos y autodiferenciados, el aumento de los contactos, como ya se ha dicho, tiende a generar tensiones en lugar de armonía”. Esas tensiones pueden convertirse en antagonismos de acuerdo con coyunturas políticas particulares, que hacen que la formulación de discursos nacionalistas sea “rentable” políticamente en un momento dado.

Los intercambios entre la sociedad nacional y los aymara no han sido armónicos. Los intelectuales aymara denuncian la opresión y explotación a la que han estado sometidos por las élites políticas blanco-mestizas. Ello tiene su correlato en la imagen que estas se hacen de los indígenas. En la memoria de las élites está presente la historia de las sublevaciones indígenas y el sentimiento de amenaza permanente de una “guerra de razas”. Rivera (1986: 21) llama la atención sobre la persistencia de la “pesadilla del asedio indio” en los sectores urbanos y las élites mestizas, que tiene origen con la rebelión katarista y el sitio de La Paz a fines del siglo XVIII, pero se recrea en distintos momentos de la historia Boliviana, como el levantamiento de Zárate Willka o el Primer Congreso Indígena durante el gobierno de Villarroel (1945). Teniendo en cuenta que en Bolivia la población indígena es mayoritaria, se comprende que el menor brote de descontento haya sido percibido como una amenaza al Estado. Por eso existe una tradición de represión de la protesta social, que no desapareció totalmente con el retorno a la democracia a principios de los años ochenta del siglo XX, y surgió con fuerza durante la revitalización de los movimientos indígenas en los segundos gobiernos de Bánzer (1997-2001) y Sánchez de Lozada (2002-2003).

En Ecuador, los indígenas, excepto en la Amazonía, también han tenido contactos fluidos con la sociedad nacional. Sin embargo, estos han sido menos conflictivos. Los indígenas son vistos como una minoría que, hasta hace poco, en el discurso gubernamental de-

bía asimilarse a la cultura mayoritaria. Un imaginario paternalista que los consideraba incapaces de llevar a cabo acciones políticas por sí mismos: la principal reacción de las élites frente al levantamiento de 1990 no fue la represión desmedida, como ha ocurrido en repetidas ocasiones en la historia boliviana, sino la denuncia de que los indígenas habían sido manipulados (León, 1994: 32-33).

No obstante, el mayor contraste se produce al comparar la relación que han tenido las poblaciones indígenas de la Amazonía y el Oriente con las sociedades nacionales en ambos países. Estos territorios estuvieron por largo tiempo olvidados por el Estado, pero ello no redundó en demandas radicales. La república conservó las disposiciones de la administración colonial delegando su administración a misiones de la Iglesia (García, 2001: 23; Trujillo, 2001: 20).

En Bolivia, entre 1825 y 1880, se realizaron numerosas expediciones oficiales y privadas de bolivianos y extranjeros que buscaban mejor conocimiento de la región. Desde la administración de Andrés de Santa Cruz, las misiones católicas se vieron como el medio más idóneo para reducir a los “bárbaros”. El gobierno del general Ballivián (1841-1847) diseñó el primer plan integral para conocimiento, ocupación y control territorial con colonias militares y religiosas. Sin embargo, luego hubo una “dejación” de la región que llevó en 1867 a la cesión de cerca de 250.000 kilómetros cuadrados del territorio amazónico a Brasil (García, 2001: 252-253) y, más adelante, a la derrota en la Guerra del Pacífico, que significó la pérdida de acceso al mar y la amputación de cerca de 120.000 kilómetros cuadrados (García, 2001: 299). Con los liberales (1899-1920) otra vez se perdió parte del territorio ante Brasil en la Guerra del Acre (1899-1903). Siguieron considerando a las misiones como el mejor medio para “civilizar” a indígenas. La secularización de las misiones solo se produciría avanzado el siglo XX, con el reglamento de misiones de 1939 (García, 1998: 48).

Algo muy similar ocurrió en Ecuador, donde tras la Independencia, las misiones operaron igual como en la Colonia y vieron aumentado su poder con el retorno de los jesuitas por invitación de García Moreno (1859-1875), en cuyo proyecto nacional la educación re-

ligiosa era fundamental para “civilizar” a los indígenas. En la década de los ochenta del siglo XIX, la región se tornó ingobernable debido al auge cauchero. Muchos indígenas fueron esclavizados, vendidos a caucheras transnacionales (Barclay, 1998). La región quedó “vacía” hasta el conflicto con Perú en 1941, luego del cual la Amazonía fue declarada área de interés nacional y se pobló de colonos y cuarteles militares para asegurar la presencia en la frontera. En ese período se descubrieron los primeros yacimientos de petróleo que sirvieron para organizar futuros planes de colonización (Trujillo, 2001: 23).

A mediados del siglo XX los estados empezaron a orientar su accionar a estas regiones. Sin embargo, las concibieron como territorios baldíos, desconociendo la existencia de comunidades indígenas. En el Oriente boliviano, con la reforma agraria de 1953, los denominados “grupos selvícolas” quedarían protegidos por el Estado y su propiedad sería inalienable, pero nunca se fijaron criterios y sus tierras fueron tituladas a terceros. Los pueblos indígenas fueron perdiendo el control del espacio por el avance de la economía —ganadería, obras de infraestructura, explotación de recursos naturales— y las políticas de colonización (Balza, 2001: 29). En Ecuador, hasta los años sesenta del siglo XX, el Estado delegó la administración de la Amazonía a élites locales y misiones religiosas (Chiriboga, 1986: 80). En la Ley de Reforma Agraria y Colonización de 1964, la región fue considerada como un territorio baldío (Federación de Centros Shuar, 1988: 517). En gran parte, la colonización fue espontánea, pero hubo programas de colonización dirigida y semidirigida en 1972, 1976 y 1977 (Trujillo, 2001: 53).

El encuentro de las poblaciones amazónicas con sus sociedades nacionales solo se produjo recientemente. La Marcha por el Territorio y la Dignidad, en agosto de 1990, representó el “descubrimiento” de los indígenas del Oriente boliviano. El entonces presidente, Jaime Paz Zamora, al encontrarse con ellos a pocos kilómetros de La Paz, dijo: “Antes conocíamos sólo la cultura aymara y quechua (...) ahora conocemos a los pueblos indígenas del Beni, Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija” (Arias y Molina, 1997: 68). Los indígenas amazónicos ecuatorianos emergen como problema para

el Estado tras la guerra con Perú, en 1941. Sin embargo, incluso en 1955 se firmó entre el gobierno de Velasco Ibarra y la misión salesiana un convenio para la “civilización de las tribus indígenas jíbaras” (Federación de Centros Shuar, 1988: 534). Más tarde se convirtieron en un problema para la integración nacional con los hechos trágicos de enero de 1956, cuando un grupo de indígenas, al parecer no contactado, asesinó a cinco misioneros evangélicos norteamericanos, y de julio de 1987, cuando otro grupo asesinó a dos misioneros católicos que pretendieron mediar entre los indígenas y compañías petroleras (Rival, 1994).

En síntesis, el nacionalismo aymara también puede explicarse por los intercambios fluidos y desiguales con la sociedad nacional boliviana mestiza. La ausencia de intercambios fluidos de las poblaciones amazónicas con las sociedades nacionales en ambos países no ha llevado a reivindicaciones radicales, sino, por el contrario, a demandas de integración a la nación.

Hipótesis 3

Una tercera hipótesis es que el nacionalismo aymara se explica parcialmente por la fuerte influencia de discursos de izquierda, que articularon con fuerza la demanda de autodeterminación de los pueblos en el siglo XX. Los líderes aymara han planteado su lucha en términos de revolución, por un socialismo comunitario e incluso experimentaron la lucha armada. En contraste, las organizaciones indígenas amazónicas en ambos casos recibieron principalmente el influjo de la Iglesia católica, algunas iglesias evangélicas y ONG, actores menos beligerantes frente al Estado. Incluso el movimiento indígena de la Sierra ecuatoriana, aunque también recibió el influjo de la izquierda, tuvo influencias más plurales.

Las relaciones de los movimientos indígenas con la izquierda en Bolivia no han sido armónicas. La izquierda reivindicó las raíces étnicas de la nación; por ejemplo, en *La justicia del inca* (1924), del socialista Gustavo Navarro (Tapia, 2005: 342-343). Pero este discurso sucumbió para dar paso a prácticas de vanguardismo y subordinación de los campesinos a los obreros. La Central Obrera Boli-

viana (COB) ubicó el campesinado dentro de la pequeña burguesía y siempre compartió la visión de las élites respecto a los indígenas de tierras bajas como tribus incivilizadas o salvajes (Arias y Molina, 1997: 69). La concepción que el sindicalismo tenía del campesinado puede apreciarse en el hecho de que los dirigentes del katarismo siempre tuvieron puestos secundarios en la COB (Espasandín, 2007: 307). Sin embargo, los intelectuales aymara fueron ampliamente influidos por los discursos revolucionarios y articularon a su programa la construcción de un socialismo comunitario.

Más aún, intentaron realizar su proyecto por la vía armada. Entre 1989 y 1994 surgen guerrillas étnicas que reivindican la autodeterminación de las naciones originarias: las Fuerzas Armadas de Liberación Zárate Willka (FAL-ZW) y el Ejército Guerrillero Tupac Katari (EGTK). Sin embargo, no prosperaron porque eran grupos urbanos y de clase media que despertaban la suspicacia del campesinado, carecieron de la capacidad articuladora de los nuevos populismos, como los de Conciencia de Patria (CONDEPA) y Max Fernández, y la persistencia de la comunidad aymara impidió la penetración de Sendero Luminoso, pese a que algunos de los miembros de estos grupos mantuvieron contacto (Arias y Molina, 1997: 71-72).

En contraste, el movimiento indígena de la Sierra ecuatoriana, aunque tuvo una influencia fuerte de izquierda, tuvo también influencias plurales. Desde la década de los cuarenta del siglo XX, la FEI, organizada por el Partido Comunista, medió por los intereses de los indígenas en el marco de la “administración étnica privada”, como un organismo de “ventriloquia política” (Guerrero, 1993: 103). Era una organización clasista en la que las reivindicaciones étnicas eran secundarias (Moreno y Figueroa, 1992: 84-85). Entre 1960 y 1963 aumentó la agitación de la FEI en la Sierra y empezó a proponerse la reforma agraria (Iturralde, 1995: 29). El descontento en esos años fue canalizado con la formación de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), supeditada a la Iglesia católica en 1965 (Zamosc, 1993: 282). Sectores progresistas de la Iglesia también contribuyeron a la organización de los indígenas, sobre todo en la Diócesis de Riobamba (Chimborazo), en la época de monseñor Leonidas Proaño (Ibarra, 1996: 297).

Una dinámica organizativa indígena autónoma en relación con la izquierda y la Iglesia, cristalizó en junio de 1972 con la fundación de ECUARUNARI, que representó a los indígenas serranos en la movilización alrededor de la segunda Ley de Reforma Agraria (Barrera, 2001: 91). Tenía influencia de izquierda y estaba vinculada a sectores progresistas de la Iglesia católica bajo el influjo de la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín. Empero tuvo un planteamiento distinto del de FEI y FENOC, que a su juicio eran manipuladas por ideologías foráneas supeditadas a las burocracias sindicales (Moreno y Figueroa, 1992: 46).

Nuevamente, el contraste más marcado es con los movimientos de la Amazonía y el Oriente. En el Oriente boliviano, la organización indígena fue auspiciada inicialmente por algunas ONG. Entre 1978 y 1982 se realizan los primeros acercamientos, iniciados por la Capitania Guaraní del Izoceño, en cabeza de Don Bonifacio Barrientos, quien contactó a las autoridades guaraníes, ayoreo, chiquitanos y guarayos (Zolezzi, 1989: 25). Estos cuatro pueblos, con el apoyo de la ONG Ayuda Para el Campesinado Boliviano, formaron en 1982 la CIDOB sobre una plataforma común: organización y autonomía, territorio, educación y salud (Hirsch, 2003: 88).

En la Amazonía ecuatoriana las poblaciones indígenas se organizaron con el apoyo de la Iglesia. En 1961 arrancó el proceso con un curso para la formación de dirigentes ofrecido por la misión salesiana. La Federación de Centros Shuar se organizó por la presión de colonos sobre sus tierras, la formación de poblados Shuar de tipo no tradicional entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX, el crecimiento de los shuar bilingües y la presencia de misiones itinerantes, y en 1954 obtuvo personería jurídica (Gnerre y Bottasso, 1986: 18). En 1967 comenzó un programa radial en lengua shuar, desde las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba, y en 1968 empezó a funcionar Radio Federación, emisora de alcance nacional que impulsó más escuelas. A partir de 1969 la Federación empieza un proceso de autonomía respecto de los salesianos (Federación de Centros Shuar, 1988: 570-571), hasta alcanzar tal influencia que podía afirmarse que en la Amazonía había una doble institucionalidad: la del Estado y la de la Federación (Santana, 1995: 73).

En fin, la influencia de izquierda explica parcialmente el nacionalismo aymara, pues sus principales dirigentes se socializaron en esa tradición de pensamiento. En contraste, el movimiento indígena de la Sierra ecuatoriana, si bien recibió el influjo de la izquierda, también estuvo influido por las ONG e iglesias. Estos actores también jugaron un rol preponderante en la organización de las poblaciones indígenas del Oriente y la Amazonía.

Hipótesis 4

Finalmente, es necesario adicionar un cuarto aspecto para explicar el nacionalismo aymara. Los discursos de los intelectuales aymara se caracterizan por reivindicar a los indígenas, incluyendo los quechuas y otros pueblos originarios y nacionalidades, como la mayoría nacional. Tal reivindicación está basada en prácticas y rasgos tangibles de su cultura y vida cotidiana y se ha fortalecido con los datos del censo nacional de 2001, que al utilizar el criterio de “autoclasificación” encontró que más del 60% de la población se define como indígena aymara, quechua u originario. Ello les ha servido para denunciar la opresión por una minoría mestiza.

La discusión sobre la magnitud de población indígena en ambos países es interminable. Está inmersa en la lucha entre los movimientos, sus adversarios y el Estado por presentar a las poblaciones como mayoría o minoría nacional. No obstante, en los censos bolivianos los indígenas aparecen como la mayoría. El primer censo se realizó en 1900 usando el término “raza” para clasificar a la población, definida por el color de la piel y la localización geográfica. La población indígena alcanzaba el 48,5%. El de 1976 utilizó el criterio de hablantes de un idioma nativo, y el resultado fue que la población indígena era el 68%. El de 1992, otra vez por idioma, arrojó que la población indígena era el 58,3%. En contraste, los censos ecuatorianos han arrojado que la población indígena es minoritaria. El primer censo nacional se realizó en 1950; también se introdujo el criterio lingüístico y arrojó que el 14% de los habitantes eran quichua hablantes. El de 1990 preguntaba sobre la lengua hablada en el hogar, pero “no permitió una respuesta múltiple,

dando lugar a posibles subestimaciones, ya que la población bilingüe quichua-castellano o castellano-quichua podría ser considerada como indígena” (Sánchez-Parga, 1996: 18). El criterio del idioma fue duramente criticado porque no todas las poblaciones que se consideraban indígenas hablaban una lengua autóctona ni todos los que la hablaban se consideraban indígenas. Así, permitía registrar a quienes hablaban una lengua indígena, pero no a los indígenas. Por eso se habló de “etnocidio estadístico” cuando esto ocultaba la magnitud de la población (Bonfil, 1981: 21).

Finalmente, los censos de 2001 en ambos países introdujeron como criterio la “autoclasificación”. En Bolivia el 62% de la población de 15 años y más se autoidentificó como indígena u originario (quechuas: 30,7%; aymaras: 25,2%; y juntos: 55,9%) (Valenzuela, 2004: 13). En Ecuador el 6,1% de la población de 15 años o más se autoclasificó como indígena; el 77,7%, como mestiza y el 10,8%, como blanca (León Guzmán, 2003: 117). Estos datos tendieron a confirmarse en el censo del 28 de noviembre de 2010, en el que el 7% de los ecuatorianos se autoclasificó como indígena; el 7,2%, como afrodescendientes y el 55%, como mestizos.

Así pues, un aspecto que contribuye a la formulación del discurso de autodeterminación aymara es la conciencia de mayoría poblacional entre los indígenas bolivianos. Para Silvia Rivera (2007: 104) esta conciencia se ha moderado en los últimos años. En su perspectiva, organizaciones como el CONAMAQ han sido cooptadas por los organismos internacionales de cooperación y el Estado. Por eso tienen menor disposición para la protesta y sus planteamientos son menos radicales. Ello ha traído aparejado un tránsito de una lógica en la que la fuerza del movimiento radicaba en presentarse como mayoría nacional, predominante durante la formación de la CSUTCB y los Katarismos, a una lógica de minorías, donde la gestión de recursos en clave de cooperación hace necesario plantearse como minoría. En cambio, el radicalismo aymara continúa defendiendo que los indígenas son una mayoría poblacional oprimida por una élite blanco-mestiza. Esta conciencia de grupo poblacional mayoritario, aunado a las demás características anotadas, puede explicar el nacionalismo aymara. Sin embargo, esta hipótesis debe conjugarse con el estudio de las

relaciones que estos grupos han tenido con el Estado, pues el “peso demográfico” de un grupo étnico no implica necesariamente que formule demandas radicales⁶.

Corolario

El discurso de autodeterminación aymara ha suscitado más juicios políticos e ideológicos que explicaciones. Algunas hipótesis, necesarias pero nunca suficientes, que explican su emergencia son: primero, la existencia de rasgos tangibles de identificación como consecuencia de la persistencia de los *ayllus* en el Altiplano. En contraste, en la región que guarda más similitudes, la Sierra ecuatoriana, las comunidades, más que persistir, se reinventaron con el proceso de comunalización a partir de la década de los treinta del siglo XX. Segundo, los intercambios permanentes y percibidos como desiguales entre las comunidades aymara y la sociedad nacional boliviana mestiza. Ello explicaría por qué los pueblos amazónicos y del Oriente no tienen reivindicaciones radicales, pues hasta hace muy poco no tuvieron contactos fluidos con sus respectivas sociedades nacionales. Tercero, la influencia de discursos de izquierda los llevaron a plantear su lucha en términos de revolución e incluso a experimentar la lucha armada. En cambio, tanto las organizaciones indígenas de la Sierra ecuatoriana como

6 Por ejemplo, “en el Perú, en contraste con la situación de Ecuador y Bolivia, no existe un movimiento indígena de proyección nacional. Solamente en la Amazonía viene ocurriendo, desde hace tres décadas, un activo proceso de movilización étnica... Lo que resulta impresionante es la inexistencia de un movimiento étnico en la Sierra, a pesar de ser el área de mayor presencia indígena —cuantitativamente hablando— en toda la región centroandina...” (Pajuelo, 2007: 28). Tal situación puede explicarse por la temprana y compleja articulación de lo indígena en una identidad nacional-popular fuerte bajo el gobierno de Juan Velasco Alvarado, que, entre otras cosas, llegó a oficializar el quechua en 1969. Por otra parte, según Yashar (2005: 246-247), en Perú se operaron cambios en los regímenes de ciudadanía similares a los que motivaron la aparición de movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia. Sin embargo, no se dieron dos condiciones necesarias para su surgimiento: la existencia de redes intercomunitarias y de espacio público asociativo. En parte esto último se explica por la existencia de un conflicto armado interno.

las de la Amazonía y el Oriente, recibieron influencias más plurales por parte de iglesias y ONG, menos beligerantes frente al Estado. Finalmente, por la conciencia entre las poblaciones indígenas bolivianas de constituir la mayoría poblacional, lo que les permite denunciar la opresión por una minoría blanco-mestiza.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Benedict (1997). *Comunidades imaginadas*. México, FCE.
- ARIAS DURÁN, Iván y MOLINA, Sergio (1997). De la nación clandestina a la participación popular. En *El pulso de la democracia*. Caracas, Nueva Sociedad, pp. 59-74.
- ARZE AGUIRRE, René (1986). Guerra y conflictos sociales. El caso rural de Bolivia en la campaña del Chaco (1932-1935). En Deler J.P. y Saint-Geours Y. (Comps.), *Estados y naciones en los andes. Vol II*. Lima, IEP-IFEA, pp. 607-634.
- BALZA ALARCÓN, Roberto (2001). *Tierra, territorio y territorialidad indígena*. Santa Cruz de la Sierra, APCOB-SNU-IWGIA.
- BARCLAY, Federica (1998). Sociedad y economía en el espacio cauchero ecuatoriano de la cuenca del río Napo (1870-1930). En García Jordán Pilar (Ed.), *Fronteras, colonización y mano de obra indígena. Amazonía andina (siglos XIX-XX)*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú-Universitat de Barcelona, pp. 125-238.
- BARRERA, Augusto (2001). *Acción colectiva y crisis política. El movimiento indígena ecuatoriano en la década de los noventa*. Quito, OSAL-CIUDAD-Abya Yala.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1981). *Utopía y revolución*. México, Nueva Imagen.
- CHIRIBOGA, Manuel (1986). Formas tradicionales de organización social y actividad económica en el medio indígena. En: *Del indigenismo a las organizaciones indígenas*. Abya Yala, pp. 29-90.
- CONAIE (1989). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo. Segunda edición revisada y aumentada*. Quito, Ediciones Tincui-CONAIE.
- CONNOR, Walker (1998). *Etnonacionalismo*. Madrid, Trama.
- DANDLER, Jorge y TORRICO, Juan (1986). El Congreso Nacional Indígena de 1945 y la rebelión campesina de Ayopaya (1947). En Calde-

- rón Fernando y Dandler Jorge (Comps), *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Ginebra, UNRISD-CERES, pp. 135-204.
- ESPASANDÍN LÓPEZ, Jesús (2007). El laberinto de la subalternidad. Colonialidad del poder, estructuras de exclusión y movimientos indígenas en Bolivia. En Iglesias Turrión Pablo y Espasandín López Jesús (Coords.), *Bolivia en movimiento*. España, El Viejo Topo, pp. 285-328.
- Federación de Centros Shuar (1988). Solución original a un problema actual. En Malo González Claudio (estudio introductorio y selección), *Pensamiento indigenista del Ecuador*. Quito, Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional, pp. 505-605.
- FIGUEROA, José (1996). Las comunidades indígenas: artefactos de construcción de la identidad étnica en los conflictos políticos del Ecuador contemporáneo. En *Revista Colombiana de Antropología*. V. XXXIII, pp. 185-219.
- GARCÍA JORDÁN, Pilar (1998). ¿De bárbaros a ciudadanos? Tutela, control de mano de obra y secularización en las misiones de Guaraayos (Amazonía norboliviana), 1871-1948. En García Jordán Pilar (Ed.), *Fronteras, colonización y mano de obra indígena. Amazonía andina (siglos XIX-XX)*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú-Universitat de Barcelona, pp. 21-124.
- GARCÍA JORDÁN, Pilar (2001). *Cruz y arado, fusiles y discursos. La construcción de los orientes en el Perú y Bolivia. 1820-1940*. Lima, IEP-IFEA.
- GELLNER, Ernest (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid, Alianza.
- GNERRE, Mauricio y BOTASSO, Juan (1986). “Del indigenismo a las organizaciones indígenas”. En *Del indigenismo a las organizaciones indígenas*. Abya Yala, pp. 7-27.
- GUERRERO, Andrés (1993). La desintegración de la administración étnica en el Ecuador. De sujetos indios a ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento indígena de 1990. En VVAA, *Sismo étnico en el Ecuador*. Quito, Abya Yala-CEDIME, pp. 91-109.
- HIRSCH, Silvia María (2003). The emergence of political organizations among the Guaraní Indians of Bolivia and Argentina: A comparative perspective. En Langer Erick y Muñoz Elena (Eds.). *Contemporary indigenous movements in Latin America*. Washington, Scholarly Books, pp. 81-101.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin

- HOBBSAWM, Eric (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- IBARRA, Alicia (1996). Los indios del Ecuador y su demanda frente al Estado. En González Casanova Pablo y Roitman Rosenman Marcos (Eds.), *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México, UNAM-La Jornada Ediciones, pp. 293-320.
- ITURRALDE, Diego (1995). Nacionalidades indígenas y Estado nacional en Ecuador. En Ayala Enrique (Ed.), *Nueva historia del Ecuador. Volumen XIII. Ensayos Generales 2*. Quito, Corporación Editora Nacional-Grijalbo, pp. 9-58.
- JAFFRELOT, Christophe (1993). Los modelos explicativos del origen de las naciones y del nacionalismo. Revisión crítica. En Delanno Gil y Taguieff Pierre-André (Comps.), *Teorías del nacionalismo*. Barcelona, Paidós, pp. 203-254.
- KOROVKIN, Tanya (2002). *Comunidades indígenas, economía de mercado y democracia en los andes ecuatorianos*. Quito, CEDIME-IFEA-Abya Yala.
- LARSON, Brooke (2002). *Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú-IEP.
- LEÓN GUZMÁN, Mauricio (2003). Etnicidad y exclusión en Ecuador: una mirada a partir del censo de población de 2001. En *Iconos. Revista de ciencias sociales*. No 17, septiembre, pp. 116-132.
- LEÓN, Jorge (1994). *De campesinos a ciudadanos diferentes. El levantamiento indígena*. Quito, CEDIME-Abya Yala.
- MORENO YÁÑEZ, Segundo y FIGUEROA, José (1992). *El levantamiento del Inti Raymi de 1990*. Quito, FESO-Abya Yala.
- MOSCOSO, Martha (1991). La tierra: espacio de conflicto y relación entre el Estado y la comunidad en el siglo XIX. En Bonilla Heraclio (Comp.), *Los Andes en la encrucijada*. Quito, Ediciones Libri Mundi-Enrique Grosse Luemern-FLACSO, pp. 367-390.
- PAJUELO TÉVEZ, Ramón (2007). *Reinventando comunidades imaginadas*. Lima, IFEA.
- PEARSE, Andrew, 1986. Campesinado y revolución: el caso de Bolivia. En Calderón Fernando y Dandler Jorge (Comps), *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Ginebra, UNRISD-CERES, pp. 313-361.

- PLATT, Tristán (1990). La experiencia andina del liberalismo boliviano entre 1825 y 1900. Raíces de la Rebelión de Chayanta (Potosí) durante el siglo XIX. En Stern Steve J. (Comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los andes*. Lima, IEP, pp. 261-303.
- RIVAL, Laura (1994). “Los indígenas ecuatorianos en la conciencia nacional: alteridad representada y significada”. En Muratorio Blanca (Ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos siglos XIX y XX*. Quito, FLACSO, pp. 253-292.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (1986). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechua de Bolivia 1900-1980*. Ginebra, UNRISD.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2007). Que el pasado sea futuro depende de lo que hagamos en el presente. Enseñanzas de la insurgencia étnica en Bolivia. En Iglesias Turrión Pablo y Espasandín López Jesús (Coords.), *Bolivia en movimiento*. España, El Viejo Topo, pp. 101-128.
- SANCHEZ-PARGA, José (1996). *Población y pobreza indígenas*. Quito, CAAP.
- SANJINÉS, Javier (2005). *El espejismo del mestizaje*. La Paz, IFEA-Embajada de Francia-PIEB.
- SANTANA, Roberto (1995). *¿Ciudadanos en la etnicidad?* Quito, Abya Yala.
- TAPIA, Luis (2005). Izquierda y movimiento social en Bolivia. En Rodríguez Garavito Cesar A. et ál. (Eds.), *La nueva izquierda en América Latina. Sus orígenes y trayectoria futura*. Bogotá, Norma, pp. 339-358.
- TRUJILLO MONTALVO, Patricio (2001). *Salvajes, civilizados y civilizadores. La Amazonía ecuatoriana, el espacio de las ilusiones*. Quito, Fundación de Investigaciones Andino-amazónicas-Abya Yala.
- VALENZUELA FERNÁNDEZ, Rodrigo (2004). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Bolivia*. Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales 83.
- VVAA (2010). *Historia, coyuntura y descolonización*. La Paz, Fondo Editorial Pukara.
- WRAY, Alberto (1993). El problema indígena y la reforma del Estado. En VVAA, *Derecho, pueblos indígenas y reforma del Estado*. Quito, Abya Yala, pp. 9-69.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin

- YASHAR DEBORAH, J. (2005). *Contesting Citizenship in Latin America*. New York, Cambridge University.
- ZALLES CUETO, Alberto (2002). De la revuelta campesina a la autonomía política: la crisis boliviana y la cuestión aymara. En *Nueva Sociedad*. No. 182, noviembre-diciembre, pp. 106-120.
- ZAMOSC, León (1993). Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana. En VVAA, *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. Quito, Abya Yala-CEDIME, pp. 273-304.
- ZIBECHI, Raúl (2006). *Dispersar el poder*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- ZOLEZZI, Graciela (1989). La recuperación de contactos entre pueblos nativos. En Riestler, Jürgen y Zolezzi, Graciela (Eds.), *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*. Quito, Abya Yala, pp. 22-47.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin

- YASHAR DEBORAH, J. (2005). *Contesting Citizenship in Latin America*. New York, Cambridge University.
- ZALLES CUETO, Alberto (2002). De la revuelta campesina a la autonomía política: la crisis boliviana y la cuestión aymara. En *Nueva Sociedad*. No. 182, noviembre-diciembre, pp. 106-120.
- ZAMOSC, León (1993). Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana. En VVAA, *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. Quito, Abya Yala-CEDIME, pp. 273-304.
- ZIBECHI, Raúl (2006). *Dispersar el poder*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- ZOLEZZI, Graciela (1989). La recuperación de contactos entre pueblos nativos. En Riestler, Jürgen y Zolezzi, Graciela (Eds.), *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*. Quito, Abya Yala, pp. 22-47.



Ensayo



Una ética ecológica en Leonardo Boff

BRAVO HENRÍQUEZ, José Andrés

*Universidad Católica Cecilio Acosta
padreabravo@yahoo.com*

Motivados por la propuesta de crear un movimiento humanístico, de reflexión, estudio, investigación y también de acción, que convoque a diversas personas con vocación de servicio; a espíritus inquietos, abiertos y desprendidos, capaces de crear opinión y formar a jóvenes para optar por un mundo más humano, nos disponemos en este trabajo a emprender un diálogo crítico con pensadores latinoamericanos que ofrecen sus pensamientos teóricos con un impulso dinámico que nos invita a una praxis de transformación cuyo centro de interés es la persona humana, su dignidad y sus derechos.

Nos interesan los aportes éticos que se han desarrollado desde el contexto latinoamericano. Seleccionamos al brasileño Leonardo Boff (nacido en 1938), teólogo y filósofo formado en el racionalismo alemán y con la experiencia místico-ecológica de la espiritualidad de San Francisco de Asís (Dutilleux, 1997).¹ Como teólogo, opta por la teología de la liberación que nace desde un contexto histórico latinoamericano de opresión social, política, económica y cultural bajo el signo del capitalismo liberal, que clama por una praxis de liberación, inspirada por una lectura política

1 Sobre la influencia franciscana: el capítulo 7. El entrevistador en el Prólogo hace referencia a que en junio de 1992, después 35 años, Leonardo Boff decide dejar la orden franciscana y su ministerio sacerdotal. Más tarde, refiere el entrevistador, explora también nuevos horizontes teológicos, como la elaboración de una ecología cristiana inspirada en San Francisco de Asís.

de la revelación divina (Gibellini; 1998).² Como lo refieren Boff (1986b) y Boff y Boff (1982; 1986): una teología desde el lugar del pobre.

Sin duda, los acontecimientos renovadores de la Iglesia con el Concilio Ecuuménico Vaticano II (1962-1965), en adelante Vaticano II, publicado por la Conferencia Episcopal Española (2004) y, especialmente, la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, en adelante, Medellín, celebrado en Colombia en 1968 y publicado por el Episcopado Latinoamericano (1993), que crearon un ambiente de apertura y diálogo con la humanidad y sus cuestiones, fueron inspiradores para el impulso de este movimiento teológico de liberación. Más tarde, esta misma reflexión teológica dará importantes aportes a la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, En adelante, Puebla, celebrada en México, en 1979, también publicado por el Episcopado Latinoamericano (1993). Esta reflexión y praxis teológica de liberación se desarrolla desde cinco líneas de opción cristiana:

- a. **Una opción preferencial por los pobres, que exige una opción política contra la pobreza** (Boof, 1986b:36). Es la opción que ha asumido con todo vigor la Iglesia desde América Latina, al contemplar la situación de injusticia y opresión que clama al cielo, entendiendo que la ley nueva del Evangelio nos exige transformación, conversión, porque esta ley, según Medellín, *Justicia* 4, “es también el dinamismo que debe mover a los cristianos a realizar la justicia en el mundo, teniendo como fundamento la verdad y como signo la libertad” Epis-

2 “La teología de la liberación exige una renovada utilización de la *mediación hermenéutica*, es decir, interpreta la Escritura y las fuentes de la tradición cristiana no en abstracto, sino a partir de una situación política y social determinada, leída con la mediación sicoanalítica” (p. 380). Esta lectura política de la teología de la liberación es acusada por la Congregación para la Doctrina de la Fe en su Instrucción *Libertatis nuntius* (1984) y su otra Instrucción *Libertatis cinscientia* (1986). Los dos documentos se encuentran en Congregación para la Doctrina de la Fe, *Documentos 1966-2007*, B.A.C., edición preparada por Eduardo Vadillo Romero, Madrid, 2008, págs. 386-314 y 325-376.

copado Latinoamericano (1993:87-89). Así, en Puebla, se escuchó el clamor del pobre, lo que provocó una respuesta de opción firme y clara, opción preferencial por los pobres hacia la liberación (ídem).

- b. **Una opción por la liberación integral**, con todo lo que compone al ser humano en su totalidad y al ser pobre en concreto, “el que pretenda ser integral quiere decir que pretende ser liberación económica, política, pedagógica, etc., no sólo liberación espiritual del pecado y de los impulsos de odio y de venganza” (Boff, 1986b:38). Es una exigencia que se vive desde el plan de salvación, pues, como se expresa en Medellín, *Justicia* 4 “en la Historia de la Salvación la obra divina es una acción de liberación integral y de promoción del hombre en toda su dimensión, que tiene como único móvil el amor” Episcopado Latinoamericano (1993:87).
- c. **Una opción por una organización popular desde las Comunidades Eclesiales de Base** (Boof, 1986b: 22)³. También aquí la Iglesia acompaña el proceso de liberación con su opción pastoral a favor de dichas comunidades, como se plantea en Puebla, “expresión del amor preferente de la Iglesia por el pueblo sencillo” Episcopado Latinoamericano (1993:643).
- d. **Una opción que centra la teología en torno a los derechos humanos** (Boof, 1986b: 39). Tal como lo propuso la Iglesia en Medellín, el compromiso es “defender, según el mandato evangélico, los derechos de los pobres y oprimidos” Episcopado Latinoamericano (1993:22). En Puebla se enfatiza: “El hombre que lucha, sufre y, a veces, desespera, no se desanima jamás y quiere, sobre todo, vivir el sentido pleno de su filiación divina. Por eso, es importante que sus derechos sean reconocidos; que su vida no sea una especie de abominación; que la naturaleza, obra de Dios, no sea devastada contra sus legítimas aspiraciones” (ídem).

3 Para un estudio más amplio de dichas organizaciones, ver Boff, Leonardo (1986a).

- e. **Una opción por los jóvenes** (Boff, 1986b: 39-40 y Episcopado Latinoamericano, 1993:22). Igualmente, en Puebla, Episcopado Latinoamericano, 1993: 1186-1187), esta atención por los jóvenes encuentra eco en la Iglesia, pues se trata de un verdadero potencial para el presente y el futuro. Es una fuerza dinamizadora. Es así como:

se ha elaborado una teología de la vida, en contra de los mecanismos de un sistema capitalista que produce muerte para millones de personas sometidas a graves formas de explotación; de una teología de la tierra, dado que millones de latinoamericanos se ven arrojados del suelo que les ha visto nacer y andan buscando un pedazo de tierra en el que poder vivir y trabajar; una teología de las culturas y las razas dominadas (indígenas y negros), con el consiguiente derecho a una asimilación del Evangelio dentro del marco de su manera de percibir el mundo (encarnación del mensaje)[...] (Boff, 1986b:40-41).

Por otro lado, nuestro autor está convencido de que la teología no puede ser un sistema cerrado; por el contrario, está siempre en transformación. Él mismo afirma: “Al hacer una rápida retrospectiva de mi propio recorrido teológico, me siento bajo el signo de la transformación” Boff (2001:173). Y, puesto que no solo gritan los pobres, sino también la tierra, reclamando su derecho a ser respetada y amada, asegura el autor que “en la opción por los pobres contra la pobreza debe estar incluida la tierra como el Gran Pobre al que hay que liberar. Una teología de la liberación integral debe ser una teología ecológica de la liberación” (p.177).⁴ No deja

4 Se puede leer en Boff (2012:18-25) su testimonio: “Nosotros los teólogos de la liberación en 40 años de reflexión hemos intentado explorar las dimensiones económicas, sociales, antropológicas y espirituales como respuesta a las opresiones específicas. En el contexto de la crisis ecológica generalizada estamos intentando esta visión cosmológica. Ella nos obliga a romper el paradigma convencional con el cual organizábamos nuestras reflexiones, ligadas todavía a la cosmología mecanicista y estática. La nueva cosmología ve el universo de una manera diferente, como un proceso incommensurable de evolución, expresión, creación que envuelve todo lo que pasa en su interior, también la conciencia y la sociedad. En término del principio cosmológico, li-

ninguna duda de su influencia espiritual de aquel santo italiano que alaba a Dios en el canto a las criaturas, por el hermano Sol y por la hermana Luna. Esta gritería humano-terrena se torna protesta que denuncia una situación inhumana que amenaza destrucción y muerte. Desde la interpretación de esta realidad, desarrolla su pensamiento sobre la ética y la ecología. Pues, está convencido de que nuestro tiempo es la era de la ética, “la nueva era será de la ética o no será” Boff (2004c:30).

La ética de esta era

Sobre el tema de la ética, central para nuestro trabajo, nos apoyaremos en la obra *Ética y moral* de Boff (2004a), donde nos presenta los fundamentos de su pensamiento. Su lectura de la realidad lo lleva a reconocer los peligros de la humanidad, pero también a lograr encontrar el camino de salvación y expresarlo en sus obras. No se trata de ingenua esperanza, sino del convencimiento de una transformación de la conciencia humana, porque, para él, “cuanto mayor es el riesgo, tanto mayor es la salvación” (p. 7). Porque si bien es verdad que “nuestra generación ha caído en la cuenta de que tiene condiciones y medios para poner fin a la especie humana y herir de muerte a la biosfera” (p.8), también tiene capacidad y conciencia para responder con dinamismo a la grave cuestión que interroga los espíritus: “¿Qué ética y qué moral pondrán freno a ese poder avasallador?” (Ídem).

La crisis de la humanidad nos invita a la reflexión seria sobre los fundamentos: “Es la oportunidad de revisar la experiencia seminal y originaria que hizo nacer en otros tiempos y hace brotar todavía hoy lo que llamamos *ética y moral*” (Ídem). En primer lugar, se pregunta por la enfermedad y por sus remedios. El mismo diagnóstico nos trae a la luz que señala el camino que debemos seguir con responsabilidad. Es la actividad humana la que está destruyen-

beración personal significa liberarse de amarras para sentirse en comunión con todos los seres y con el universo”.

do los ecosistemas. Así lo ha expresado, con el dramatismo que desgraciadamente merece, “La Carta de la Tierra” (14/03/2000) asumida por la UNESCO; la existencia humana parece tener límite muy cercano. Advierte este documento que:

los modelos dominantes de producción y consumo están causando una gran devastación ambiental, un agotamiento de los recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente, y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables (Boff, 2004a:8).

De la misma manera, el ser humano es el responsable de cuidar la vida. Según Boff (2004a), la disyuntiva es el cuidar o desaparecer; los humanos tenemos la responsabilidad. ¿Qué pretendieron los sueños revolucionarios modernos? Las revoluciones industriales, científicas, tecnológicas e informáticas ¿pensaron en el ser humano? ¿Se basaron en la ética? Ciertamente, el humano de la modernidad ha modificado la faz de la Tierra con sus inobjetables logros a favor de los progresos en el campo de la técnica, la ciencia y la cultura. Sin embargo, solo fue, como lo denuncia, “el sueño de la propiedad material que había que conseguir por el poder-dominación sobre la naturaleza y sus recursos, sobre la mujer, sobre los pueblos y sus riquezas, y sobre la explotación de la fuerza de trabajo de las personas” (p. 14).

En este sentido, nuestro teólogo latinoamericano desarrolla su teoría de la ética sobre la dialéctica de una revolución o cambio radical de paradigmas. Solo así podemos cambiar de un progreso predominantemente materialista por un verdadero progreso humano con el predominio de lo que integra la totalidad del ser, incluyendo la Tierra. Una visión holística de la humanidad. Eso que integra al ser humano son los valores (la ética) y el espíritu (la espiri-

tualidad). Aquí, podemos decir, tenemos que cambiar los antagonismos entre las fuerzas espirituales, como “la fuerza de autoafirmación y la fuerza de integración” (Boff, 2004a:15), por el equilibrio justo que rompa con el dualismo o los monismos mortales de la humanidad.

Una autoafirmación exageradamente promovida por un movimiento pseudopsicológico que lanza cursos de autoestimas sosteniendo que el más importante del mundo es el ser individual, liberándolo, según ellos, de preocupaciones ajenas, nos ha llevado a negarnos al reconocimiento del otro con respeto y amor. Claro, la identidad personal de cada ser humano debe ser reafirmada. Cuando me reconozco a mí mismo como ser humano con mi propia identidad, con valores y limitaciones, debo equilibrarlo con la fuerza integradora que me invita a salir de mí mismo, a encontrarme con los otros para ofrecerles mis valores y gozar de los suyos.⁵ Porque, lo enseña Boff (2004a:16):

si el ser humano se auto-afirma sin integrarse, se aísla y se enemista con los demás, y entonces vive amenazado o tiene que usar cada vez más fuerza para defender-se. Si se integra en el todo sin auto-afirmarse, pierde la identidad y acaba desapareciendo, asimilado en el todo. La sabia lógica de la naturaleza hace que las dos fuerzas de auto-afirmación y de integración funcionen siempre en un sutil equilibrio y en una medida justa para que los seres no destruyan la armonía del todo y, al mismo tiempo, conserven su singularidad.

Dentro de esta revolución de paradigmas, nuestro autor propone otro cambio donde el equilibrio vuelve a ser la respuesta más lógica del ser humano. Explica que ante la afirmación del ser humano como parte de la naturaleza y, por tanto, enraizado en el cos-

5 Vaticano II, *Constitución pastoral Gaudium et spes* 31: La libertad se vigoriza cuando el hombre acepta las inevitables obligaciones de la vida social, toma sobre sí las multiformes exigencias de la convivencia humana y se obliga al servicio de la comunidad en que vive. En el mismo sentido, este documento conciliar en el numeral 30 invita a superar la ética individualista.

mos, existe en el espacio-temporal en una relación con la misma naturaleza y el mundo material, con los demás seres humanos y con el Absoluto que lo ha creado a su imagen. Esta idea la ha desarrollado antes en un ensayo antropológico en clave de vocación humana en el año 1975, titulado *El destino del hombre y del mundo*. La cuestión de esa obra es: “¿Cómo deberá vivir el hombre en la historia, y dentro de la historia de modo que no pierda su destino futuro y eterno?” (Boff, 1975:39). Porque, sin duda, “la primera vocación del hombre sobre la tierra es ser hombre” (ídem). Para ello está llamado a dominar la naturaleza hasta ser su señor y dueño. Pero, además, está llamado a convivir con los otros seres humanos y llamado a una trascendencia en su relación con Dios.

El ser humano habita en la naturaleza como perteneciente a ella, pero con la superioridad de ser creador con el Creador, para dominarla. Frente al mundo natural y material se realiza como señor. Más aún, “el hombre sirve a Dios conquistando el mundo de forma que se haga señor de él y no esclavo” (p.40). Así mismo, para su plena realización humana, debe afirmarse como hermano de los demás seres humano e hijo de Dios:

El hombre perfecto e integrado es el que realiza estas tres dimensiones sin omitir ninguna. En esto consiste su fundamento vocacional terrestre: en vivir estas tres dimensiones a cada momento. Esta vocación está llena de tensiones difíciles. El hombre está colocado entre Dios y el mundo. Frente al mundo, señor; frente al otro, hermano; frente a Dios, hijo (Boff, 1975:41).

Sin embargo, en su desarrollo y renovación de su pensamiento —que el mismo Boff (2001:173) dice que está siempre abierto y en continua transformación, que no quiere decir contradicción—, hoy nos enseña que se debe cambiar el paradigma de la dominación y de la conquista. Ciertamente, la afirmación del ser humano como superior a todos los demás seres de la naturaleza, enraizado cósmicamente y biológicamente en ella, no se puede negar. Pues el ser humano “se eleva sobre la naturaleza e interviene en ella, creando cultura y cosas que la evolución nunca crearía sin

él” (Boff, 2004a:18-19). Pero es el momento urgente de superar el paradigma de la dominación que se ha ejercido en una relación de conquista, como si estuviese obligado a conquistar con fuerza dominante para poder crear su hábitat en el mundo. El nuevo paradigma revolucionario es el cuidado.

Este paradigma del cuidado se va a convertir en el tema fundamental de la ética ecológica de Boff (2009). Vale afirmar que toda ética debe progresar necesariamente hacia una bioética, en el sentido de que la ética está, por su misma naturaleza, al servicio de la vida en su integración, incluyendo la Tierra⁶. Se trata de cuidar la Tierra por ser la casa común⁷. Partiendo de esta convicción, se hace urgente una ética centrada en la unidad de la vida en todas sus manifestaciones, ética de la corresponsabilidad y la ética de una praxis liberadora por los que sufren, incluyendo la Tierra.

En la misma línea, el cuidado es una actitud que corresponde tanto a la ética como a la espiritualidad. Valores y espíritu son las bases del nuevo paradigma, el cuidado. Este tema será tratado especialmente en Boff (2002). En síntesis, se refiere al cuidado como el *ethos* de lo humano. Además, en Boff (2006a; 2007b; 2007c) se va a desarrollar con maestría la manera como realizar el cuidado: con la ética (virtudes) y la espiritualidad (espíritu). El autor afirma que la destrucción que denuncia la realidad actual se evita si orientamos nuestra praxis en función de las virtudes de la hospitalidad, la convivencia, la tolerancia, el respeto a la diferencia, la comensalidad y la cultura de la paz. Estas nos conducen al cuidado de la creación, a la necesaria corresponsabilidad, la cooperación y la reverencia.

6 Según Boff (2003b:24-25) Nuestra misión es cuidar de los seres, ser los guardianes del patrimonio natural y cultural común, haciendo que la biosfera siga siendo un bien de toda vida y no sólo nuestro. Gracias al *ethos* que se responsabiliza, veneramos cada ser y cada forma de vida.

7 Según Boff (2007a:25-26), en el conjunto de los seres, el ser humano tiene la misión de ser el jardinero y el cuidador de la vida.

Virtudes y espíritu

Para seguir es importante lo que el pensador latinoamericano nos ofrece en la extraordinaria obra que hemos citado al final del apartado anterior de este trabajo. Vivir juntos, unidos en comunión y en armónica paz, respetando las diversidades, en la misma tierra como la casa común, es el ideal de este pensamiento ético-ecológico. Lo lograremos siempre que le demos un rostro humano al fenómeno de la globalización que caracteriza nuestra época. Nos situamos “dentro del proceso evolutivo, de la biogénesis, la antropogénesis y la planetogénesis” (Boff, 2006a:11). De esta forma, se une a la propuesta de un proyecto planetario humano⁸:

Nuestro empeño teórico y práctico consiste en rescatar la ética y la espiritualidad como base sobre la cual pueda construir un ensayo civilizador planetario sostenible y con un futuro que merezca la pena, tanto para la biosfera como para la comunidad de vida y para la humanidad en su conjunto (p.13).

Este es su esfuerzo al insistir en la vivencia de cuatro virtudes centrales de su pensamiento ético: la hospitalidad, la convivencia, la tolerancia y la comensalidad. Todas están como englobadas en la actitud del “cuidado” como componente ontológico del ser humano, pues “sin cuidado, deja de ser humano” (Boff, 2002:30). Comienza con una nueva revolución paradigmática. Es decir, un cambio del paradigma reinante del enemigo y de la confrontación a un nuevo paradigma del huésped y de la alianza. A nuestro juicio, esta propuesta es de una urgencia extraordinaria.

Aquí se confronta con Karl Schmitt (1888-1985), para quien la política se caracteriza por este paradigma del ver al otro u opuesto como el enemigo a quien hay que destruir. Igualmente contra Samuel P. Huntington, para quien es importante la identificación

8 Esta propuesta de una ética universal o mundial, como prefieren llamarla, es expresada por autores como Küng (1995), nacido en el año 1928. Su tesis la podemos expresar en pocas palabras: “Sin un talante ético mundial, no hay orden mundial” (p.52) o “No hay supervivencia sin una ética mundial” (p.15).

del enemigo. Ciertamente, como lo hizo notar el filósofo cristiano fundador del movimiento humanista del siglo XX denominado “Personalismo”, Mounier (2002), refutando también al teórico del nacionalsocialismo Schmitt: para el cristiano, en política no se busca al enemigo, sino al prójimo, para unirse a él como hermano (p. 582), pensamiento para el que busca fundamento en la parábola evangélica del buen samaritano⁹. Este nuevo paradigma de la ética latinoamericana que alimenta la fe dinámica por un mundo distinto y mejor es posible si lo construimos sobre las bases de las virtudes (ética) y del espíritu (espiritualidad).

La pregunta ética es: “¿Cómo podemos hoy considerar a los otros como enemigos a los que hay que combatir, cuando nos vemos obligados a convivir en este pequeño espacio que es el planeta Tierra?” Mounier (2002:21). Aquí también se encuentra una identificación de este paradigma que debemos superar como lo que ha sido la conducta de los diversos fundamentalismos. Por el contrario, la esencia del ser humano reside en su capacidad de relacionarse. Lo ha escrito Boff (2008), el ser humano:

[...] sólo se realiza cuando activa continuamente su panrelacionalidad, con el universo, con la naturaleza, con la sociedad, con las personas, con su propio corazón y con Dios. Esa relación con lo diferente le permite el intercambio, el enriquecimiento y la transformación. La felicidad o infelicidad nace de este juego de relaciones en proporción a la calidad de estas. Fuera de la relación no hay felicidad posible (12-15).

Esto quiere decir que la verdadera esencia de la política, antes que identificar al enemigo para destruirlo, es, como lo indica la

9 Del Evangelio según San Lucas, 10,30-37, escribe Boff (2004d:15-17): Para consolidar este nuevo paradigma es importante superar el fundamentalismo de la cultura occidental, hoy mundializada, que pretende tener la única visión de las cosas, válida para todos. La realidad, sin embargo, desborda de todas las representaciones, pues está llena de infinitas virtualidades que pueden realizarse bajo otras formas no-occidentales.

parábola evangélica que hemos referido, encontrar al hermano para cuidarlo¹⁰.

Así pues, tenemos una urgente misión de construir el mundo futuro donde podamos vivir unidos en la casa común que es la Tierra. Nada está totalmente acabado, todo está por hacer. Reconstruir lo caído y seguir creando con responsabilidad, libertad y justicia es tarea de la familia humana del siglo XXI. Los medios fundamentales son éticos (humanos), que abarcan la totalidad de la existencia y su historia. A esta transformación no se escapa ninguna dimensión de la vida personal y social. Es posible si nos orientamos hacia el bien común, donde “la economía se somete a la política, la política se rija por la ética, y la ética se inspire en una espiritualidad, es decir, en una nueva óptica acerca del universo, del lugar que el ser humano ocupa en él y del misterio de la existencia” (Boff, 2006a:13).

Todas estas realidades humanas que constituyen el ser en relación, como la economía, la política, la ética, la ciencia, la educación, incluso la religión, están dirigidas a un objetivo superior: el bien común, que, a nuestro entender, significa la hospitalidad mutua en la casa común, el planeta Tierra. Etimológicamente, economía es un término compuesto de dos palabras de origen griego: *oikos* = casa y *nemo* = administrar, con lo que se quiere significar que es un servicio humano, en el sentido exacto de administrar (cuidar) la casa (nuestra Tierra). Igual podemos decir de la política, que según el significado del término griego, nos refiere al ordenamiento del lugar común de los seres humanos, o, en su sentido correcto de la palabra, al bien común. Mientras que la ética, también de origen griego, tiene el sentido amplio del comportamiento de los humanos, con responsabilidad y libertad, en la casa en la que todos habi-

10 Según Boff (2006a) El ser humano puede ser cooperativo con sus semejantes haciéndolos aliados, amigos, hermanos y hermanas... Las tensiones y los conflictos naturales son resueltos por el diálogo, por la negociación y por la capacidad de cada uno para asumir compromisos que lo responsabilizan y comprometen con todos los demás. Dar primacía al paradigma del cuidado y mantener bajo severa vigilancia el de la conquista hará posible la paz y la concordia entre las personas y en la sociedad mundial.

tamos. Es decir, toda actividad humana tiene como fin el bien común, la convivencia ordenada armónicamente en comunión.

En este sentido, entendemos la tesis que sostiene Boff, en el sentido de que solo podemos construir el mundo posible del futuro sobre la base de la ética y la espiritualidad, con las virtudes de la hospitalidad, la convivencia, la tolerancia y la comensalidad, porque sin ellas, “ninguna relación entre personas es verdaderamente humana y ninguna globalización es benéfica y portadora de promesa” (Aranguren, 1979: 19). A continuación, vamos a tratar cada una de estas virtudes que constituyen la ética propuesta por Boff (2004b), para abordar luego el contenido de su espiritualidad, siguiendo, para esto último, su obra *La crisis como oportunidad de crecimiento, vida según el Espíritu*.

El paradigma nuevo se expresa como huésped y alianza que exige una revolución de la conciencia humana. Esto significa una nueva forma de percibir la realidad, “con unos nuevos valores, unos nuevos sueños, una nueva forma de organizar arquitectónicamente los conocimientos, un nuevo tipo de relación social, una nueva manera de diálogo con la naturaleza, un nuevo modo de experimentar la Realidad Última y una nueva forma de entendernos a nosotros mismos y de definir nuestro lugar en el conjunto de los seres” (Boff, 2006a:25-26).

La hospitalidad comprende los derechos y los deberes de todos. En realidad, Boff (2006a) hace un extenso estudio sobre esta virtud, partiendo siempre de la presente realidad. Pues nuestra historia actual está viviendo la fase planetaria. Esto exige un cambio en la manera de percibir la vida, convertirnos a los valores superiores que trasciendan nuestro individualismo, para que nuestras relaciones hagan nacer la posibilidad de un orden social más humano, en convivencia. Esto nos hace persuadir de que el planeta Tierra es la “pequeña casa” donde todos los seres humanos habitamos y convivimos en relación fraterna. Así como también convivimos con la cosas de la naturaleza. Hospitalidad mutua, es decir, acogernos entre sí y respetarnos en tolerancia. Aunque, a nuestro juicio, la tolerancia, término usado por nuestro pensador, tiene una carga

de sentido negativo, pensamos que esta virtud puede llamarse respeto, en vez de tolerancia. De cualquier modo, para Boff no se trata simplemente de aguantar lo malo de la sociedad, sino el aceptarnos con todas nuestras limitaciones y ser hospitalario para una convivencia pacífica.

Por otro lado, debemos reconocer que todos tenemos un mismo origen y un mismo destino. Sí, somos una gran familia que caminamos unidos en este mismo planeta. La cuestión es: “¿Cuál es la función de cada persona humana, de la cultura, de las naciones y de las religiones?” (Boff, 2006a:18). Todos ordenados a acogernos con respeto para convivir en paz y felicidad.

Esto está íntimamente relacionado con la virtud de la convivencia, que implica respeto y tolerancia, expuesto por Boff (2007a). Si “la hospitalidad abre la puerta y acoge, la convivencia permite sentarse juntos, coexistir y dialogar” (p.7). La convivencia es posible si nos acogemos en la misma casa, la hospitalidad. La cuestión es “¿Por qué convivir? ¿Cómo convivir?” (p. 8). Nuestro autor lo explica con una serie de ejemplos de la vida y concluye con la parábola del buen *samaritano* del Evangelio de Jesús. Convivir es acercarse, hacerse próximo, ver, compadecerse (padecer con el otro) y, sobre todo, curar y cuidar. De modo que, reconociéndonos como hermanos, nuestra existencia desarrolla la vocación en convivencia, vivir en comunión. Esto nos conduce a la superación de todo fundamentalismo y fanatismo.

Pasa, entra a mi casa porque es también la tuya, y yo entro en tu casa porque también es mía. Esta es la dinámica de la convivencia fundada en el misterio mismo del Dios cristiano, comunión de amor en tres personas distintas. También Dios hizo de nuestra casa (el planeta Tierra) su casa, con la encarnación del Hijo y la venida del Espíritu Santo; para que también nosotros podamos habitar en la de Él.¹¹ Pero además de vivir juntos, la convivencia se completa

11 Evangelio de San Juan 14,2: “En la casa de mi Padre hay muchos lugares donde vivir... voy a prepararles un lugar”.

cuando somos capaces de comer en la misma mesa. Aquí también Dios se hace nuestro comensal.¹² La comensalidad hace plena la convivencia. Significa comer y beber juntos en la misma mesa, es decir, compartir la vida para lograr la paz.

Boff (2007b:15-23) concluye estas ideas con la proclamación de lo que titula *las bienaventuranzas de las virtudes*: el futuro feliz es la vivencia de las virtudes que hacen posible convertir la Tierra en el lugar de convivencia donde el cuidado es realización de nuestro propio ser.

Antes de concluir este trabajo, quisiéramos hacer una breve referencia a un tema que da sentido trascendente a la ética ecológica propuesta por Boff. El ser humano se realiza como persona y hace posible un futuro en armonía y paz, en el cuidado, por medio de la vivencia de las virtudes que constituyen la esencia de la ética. Pero esto es posible gracias a una espiritualidad, que, para el teólogo, es vida según el Espíritu Santo que habita en cada uno de nosotros y hace progresar la Tierra. Para ello, Boff (2004b) nos ofrece otra de su obra: *La crisis como oportunidad de crecimiento. Vida según el Espíritu*. En la primera parte, como es su método, escruta la realidad y la califica de crisis y oportunidad. En la segunda parte afirma que la espiritualidad es la respuesta a esta crisis. Tiene dos partes más que concreta en la vida vocacional de cada ser humano, como religioso o religiosa y como político.

La realidad es que “la Tierra está enferma, muy enferma. Y puesto que, como humanos, también somos Tierra (hombre viene de *humus* = tierra fértil), todos nos sentimos de alguna manera enfermos” (p. 13). Por tanto, la crisis es mortal para la humanidad y se expresa en la falta de convivencia pacífica. Pero si somos capaces de entender y asumir la crisis, esta se abre a grandes posibilidades que dinamiza la existencia hacia la construcción de una casa común, hospitalaria y acogedora, donde vivir y compartir la misma mesa. La respuesta es la espiritualidad. La visión de espiritualidad que nos

12 Apocalipsis 3, 20.

presenta es holística, es decir, en la articulación del ser humano de las dimensiones fundamentales: la exterioridad, la interioridad y la profundidad.¹³

La exterioridad humana es el cuerpo. Somos seres cósmicos, lo que nos permite la interrelación que se expresa en la cultura. En este sentido dice Boff (2004b:55): “Entiendo el *cuerpo* como el ser humano todo entero, vivo, dotado de inteligencia, de sentimiento, de compasión, de amor y de éxtasis cuando se relaciona hacia fuera y más allá de sí mismo, con la totalidad de su mundo exterior”.

La interioridad humana es la *mente*. Al respecto afirma que “la interioridad del ser humano está constituida por todo cuanto está hacia dentro y hace referencia al universo interior, tan complejo como el universo exterior. Además de ser seres vivos, somos seres complejos, en los que han irrumpido la consciencia y la espiritualidad, con lo cual nos hemos convertidos en seres responsables y éticos” (p.55). Finalmente, la profundidad del humano es el *espíritu*, que nos permite trascendernos a nosotros mismo y mirar las profundidades de los seres y las cosas, de relacionarnos con los demás y con el absoluto. De esta manera, la espiritualidad, que es la vida en el espíritu, no es una parte del ser humano, sino que lo constituye como un todo integrado.

Conclusión

Todo pensamiento que nos motive al trabajo libre y responsable en la construcción de un mundo más humano, es bienvenido para ser escuchado y valorado. Eso es lo que hemos hecho. Ha sido un reencuentro con uno de los movimientos más significativos de América Latina de la segunda mitad del siglo XX, la teología de la liberación. Fue un pensamiento cristiano que movilizó a multitudes a la organización como Iglesia hacia un examen críti-

13 Para Boff (2004b:54) esta consideración holística nos propicia una visión más integrada de la espiritualidad, la cual, antes que una expresión de las religiones o de los caminos espirituales instituidos, es una dimensión de todo ser humano que surge como derivación de una antropología enriquecida y más adecuada a la complejidad humana.

co de la realidad socio-política de los pueblos sometidos al yugo de la explotación de sistemas capitalistas, destrucción del humano y del planeta.

Específicamente, es un reencuentro con uno de sus representantes más preclaros, polémicos y debatientes y con una excelente lucidez para expresar su pensamiento, Leonardo Boff. Dejamos fuera las diferencias con muchas de sus posturas, especialmente las que se refieren a las cuestiones institucionales de la Iglesia. Hemos preferido enfocarnos en lo fundamental de sus ideas y actuaciones más actuales a favor de una ética ecológica y, con ella, en comunicar un deseo de transformar las conciencias hacia un mundo posible, más humano, donde somos cuidadores de la vida humana en la convivencia fraterna en la Tierra, que él cataloga como la casa de todos.

Este movimiento teológico de liberación no se conforma con la observación objetiva, sino que experimentó el compromiso de la inserción o, en término de fe, la encarnación en los lugares donde los seres humanos, con su situación inhumana, gritan liberación. Escuchando estos gritos de la misma forma en que Dios escuchó el gemido del Israel esclavizado bajo el régimen absoluto del Faraón egipcio, y encarnándose como lo hizo Cristo, Dios humanado, sufriendo las consecuencias del pecado. Este es el sentido de un pensamiento cristiano que da respuesta de liberación en la reflexión intelectual teológica. Se trata de una teología que despertó, sin escapar de las persecuciones y hasta el martirio, la conciencia de justicia, libertad y paz, propio del Evangelio de Jesús. Boff sigue activo en su actividad académica, sigue pensando y enseñando. Un pensador así no concluye.

Referencias bibliográficas

- ARANGUREN, José Luis (1979). *Ética*. Madrid: Alianza.
- BOFF, Leonardo (1975). *El destino del hombre y del mundo, ensayo sobre la vocación humana*. Bogotá: Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR).
- BOFF, Leonardo (1986a). *Eclesiogénesis. Las comunidades de base reinventan la Iglesia*. Santander: Sal Terrae, Colección Presencia Teológica 2.

BRAVO HENRÍQUEZ, José Andrés

- BOFF, Leonardo (1986b). *Teología desde el lugar del pobre*. Santander: Sal Terrae, Presencia Teológica 26.
- BOFF, Leonardo (2001). “Teología bajo el signo de la transformación”, en Tamayo, Juan-José y Bosch, Juan (Eds.), *Panorama de la teología latinoamericana*. Navarra: Verbo Divino
- BOFF, Leonardo (2002). *El Cuidado Esencial, Ética de lo Humano, Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- BOFF, Leonardo (2003a). *Fundamentalismo. La globalización y el futuro de la humanidad*. Santander: Sal Terrae.
- BOFF, Leonardo (2003b). El ethos que se solidariza. En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 025. 08-08-2003. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=025>. Recuperado el 10/05/2012.
- BOFF, Leonardo (2004a). *Ética y moral*. Santander: Sal Terrae.
- BOFF, Leonardo (2004b). *La crisis como oportunidad de crecimiento, vida según el Espíritu*. Santander: Sal Terrae.
- BOFF, Leonardo (2004c). La era de la ética. En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 067. 03-06-2004. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=067>. Recuperado el 10/05/2012.
- BOFF, Leonardo (2004d). *Paradigma planetario*. En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 070. 25-06-2004. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=070>. Recuperado el día 8/6/2012.
- BOFF, Leonardo. (2006a). *Virtudes para otro mundo posible*. Tomo I. Santander: Sal Terrae.
- BOFF, Leonardo (2006b). La construcción de la paz. En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 200. 29-12-2006. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=200>. Recuperado el 10/05/2012.
- BOFF, Leonardo (2007a). Espíritu, materia y vida: Eras de lo humano. En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 212. 23-03-2007. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=212>. Recuperado el 10/05/2012.
- BOFF, Leonardo (2007b). *Virtudes para otro mundo posible*, Tomo II. Santander: Sal Terrae.

- BOFF, Leonardo (2007c). *Virtudes para otro mundo posible*, Tomo III. Santander: Sal Terrae.
- BOFF, Leonardo (2008). ¿Cuál es la felicidad posible? En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 285. 18-07-2008. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=285>. Recuperado el 10/05/2012.
- BOFF, Leonardo (2009). *Ética da vida. A nova centralidade*. Rio de Janeiro-Sao Paulo: Record.
- BOFF, Leonardo (2012). Nueva cosmología y liberación. En *La Columna Semanal de Leonardo Boff (2012-2003)*. N° 482. 04-06-2012. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=482>. Recuperado: 10/05/2012.
- BOFF, Leonardo y BOFF, Clodovis (1982). *Libertad y Liberación*. Salamanca: Sígueme, Col. Pedal 154.
- BOFF, Leonardo y Boff, Clodovis (1986). *Cómo hacer teología de la liberación*. Madrid: Paulinas.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2004). *Concilio Ecuménico Vaticano II*. Madrid: B.A.C.
- DUTILLEUX, Christian (1997). *Leonardo Boff. Memorias de un teólogo de liberación. Conversaciones con Christian Dutilleux*. Madrid: Espasa Calpe.
- EPISCOPADO LATINOAMERICANO (1993) *Conferencias generales: Río de Janeiro, Medellín, Puebla, Santo Domingo*. San Pablo, Santiago de Chile: Episcopado Latinoamericano.
- GIBELLINI, Rosino (1998). *La Teología del siglo XX*, Santander: Sal Terrae, Col. Presencia Teológica 94.
- KÜNG, Hans (1995). *Proyecto de una Ética mundial*. Madrid: Trotta.
- MOUNIER, Emmanuel (2002). *El Personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.



Varia Lecion



La investigación científica y el desarrollo humano

LOMBARDI, Ángel

Universidad Católica Cecilio Acosta
angel.lombardi@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela

*“Las ideas simples se encuentran sólo
en las mentes complejas”*
Remy de Gourmot

El epígrafe pudiera ser explicado con dos anécdotas: una, la de Alejandro y el nudo gordiano, problema que el conquistador resolvió de un tajo; y dos, la de Juan el Evangelista, a quien la gente le preguntaba sobre lo que decía el Maestro, y aquel respondía: “Ámense los unos a los otros”, ante el asombro de todos por la simpleza del mensaje. Apesadumbrado, el Evangelista replicaba: “¡Y les parece poco!”.

Así nos sucede con la realidad: se nos complica y la complicamos demasiado e innecesariamente, atrapados en nuestros intereses, prejuicios, teorías y paradigmas de rápida obsolescencia, especialmente en esta modalidad tardía que llamamos apresuradamente posmodernidad, de evidente aceleración histórica y cambios tecnológicos vertiginosos. La realidad siempre es racional, nos recuerda Hegel, y lo racional siempre es real; de allí que el reto de la “razón” siempre fue y es lo empírico y la experiencia a partir de la observación, descripción, experimentación e interrogación del “mundo”, incluidos, la naturaleza y lo humano.

La filosofía y la ciencia comienzan siendo una “física” y lo no demostrable, una “metafísica”. Todo comenzó de manera siste-

mática en el mundo griego, cuando una decena o centena de nombres fueron abandonando las explicaciones mágicas y míticas y empezaron a “razonar”, como dice Arnaldo Movigliano, y así hemos continuado, aunque las supersticiones, prejuicios y creencias de las más diversas índoles no nos abandonan. Jorge Luis Borges tiene razón cuando define la historia de la filosofía y, de alguna manera, la historia de las ciencias como un diálogo eterno entre Platón y Aristóteles, asumido esto como una metáfora del interrogar y el razonar desde el asombro y el no-conocimiento: “Sólo sé que no sé nada”, decía Sócrates. Solo somos conscientes de la realidad y podemos llegar a comprenderla desde la experiencia. Como muy bien lo expresó Kant: “La conciencia nunca excede la experiencia”, y el mismo Borges lo sabía muy bien cuando se lamentaba de que a su existencia le sobraban libros y le faltaba vida.

La razón también se extravía y puede producir monstruos cuando pierde el sentido de lo humano como valor trascendente, mediante el cual cada persona es portadora de libertad y dignidad en términos absolutos. Pero la realidad siempre está allí y por eso Karl Popper redujo la historia humana a tecno-ciencia. Es lo único real que produce cambios reales, en una u otra dirección, positiva o negativa; de allí la a-moralidad del cosmos, de la naturaleza, de la tecno-ciencia, que no hay que confundir con la “moralidad” necesaria e inevitable de las personas que “producen y usan” la ciencia y la técnica, que como actos humanos, son inseparables de la ética, es decir, de la libertad responsable.

La modernidad o, si prefieren, “la edad de la razón”, como se denominó en algún momento en la tradición historiográfica occidental, entronca con el mundo clásico: greco-romano y helenístico, que incluye además toda la tradición mediterránea, judeo-cristiana y árabe-islámica, así como el Renacimiento como puente o enlace y todos los siglos subsiguientes, hasta llegar a este cruce de centurias y milenios que habitamos, llenos de incertidumbres, complejidades y preguntas sin respuestas. De teorías y paradigmas insuficientes o francamente obsoletos y un futuro convertido en presente, podemos acoger lo que dice Jacques Derrida: “Tomémonos nuestro tiempo, pero apresurémonos, porque el mañana ya es hoy”.

Acercarse a la modernidad o pos-modernidad de este germinal siglo XXI, globalizado desde la “realidad”, es todo un desafío intelectual estimulante, ya que nos obliga a “pensar” más allá de lo conocido. De allí que la historia de la “razón”, es decir, de las ciencias, no es tanto lo conocido, sino lo desconocido, un poco a la manera de lo que significó para Cristóbal Colón su viaje oceánico, que aunque experto y experimentado navegante, en su ruta a Occidente no sabía hacia dónde se dirigía ni los imprevistos que lo aguardaban.

La ciencia termina siendo un viaje a lo desconocido, aunque este horizonte pudiera ser anticipado de alguna manera, como ocurre con la actual conquista del espacio. Para seguir transitando el futuro se nos invita a adoptar esta actitud con todos los riesgos que ello implica, como es ir de lo conocido a lo desconocido, afrontando una experiencia nueva con sus amenazas y eventuales sorpresas.

Siempre los interrogantes y las novedades exceden las respuestas establecidas, especialmente cuando enfrentamos “nuevas realidades” que comienzan siendo nuevas en términos cuantitativos y terminan siendo diferentes en términos cualitativos. Dos ejemplos son la demografía y la geografía, es decir, el ecosistema desarrollado durante milenios en precario equilibrio y que hemos llamado desarrollo humano —en los últimos siglos, por cierto, lo resumimos en la “idea de progreso”—. Estos equilibrios están definitivamente desequilibrados, entre otras razones porque el número de habitantes desborda la Tierra. La naturaleza se nos presenta maltratada, degradada y en peligro, y un nuevo fenómeno nos reta: es la urbanización acelerada del planeta y las ingobernables megalópolis, simples datos empíricos que tienden a sobrepasar todas las teorías y todas las soluciones elaboradas hasta hoy. La exigencia de una nueva economía, de un nuevo sistema social y una redefinición de la política y del gobierno nos obliga a establecer nuevos paradigmas y a asumir creativamente los retos del futuro. El nudo gordiano vuelve a ser un símbolo adecuado para la época. ¿Estamos preparados o preparándonos para el tajo? Creo que sí; por lo menos es lo que nos dice la historia. Seguramente lo “nuevo” advendrá como siempre, con dolores de parto.



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. Teléfono: (58 0261) 3006845. 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.
Telephone: (58 0261) 3006845
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.

Revista de Artes y Humanidades UNICA, Año 14 N° 37

Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2013
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

Erick Quevedo



Título: Homenaje a Borjas
Técnica: Acrílico
Medidas: 1 X 1,20 cm
Procedencia: patrimonio
artístico de la UNICA
Fotógrafo: Fernando Bracho

El artista Erick Quevedo nació en 1979 en Maracaibo. Es diseñador gráfico, graduado en la Universidad del Zulia (LUZ), y artista plástico.

En el año 2001 participa en la VI Bienal de Pintura al Aire Libre de San José de La Matilla, evento en el que obtuvo el primer premio correspondiente a la categoría estudiante.

En el año 2003 participa en el II Encuentro de Artistas Plásticos con la obra "El puente y su lago", en el Complejo Cultural y Recreacional Conoce tu Puente, en Maracaibo.

En el año 2004 participa en el I Certamen Internacional de Pintura Miradas 2004, del Centro Médico de Ojos, en Maracaibo.

En el año 2006 participa en la exposición Arte Unido 10 en el Museo de Arte Contemporáneo del Estado Zulia (MACZUL).

En el año 2006 participa en el III Salón de Arte Digital Carpe Diem.



UNICA

Ángel DELGADO
Director

Diana Fuenmayor
Coordinadora

Comité Editorial

Ángel LOMBARDI	Universidad Católica Cecilio Acosta
Lilia BOSCÁN DE LOMBARDI	Universidad Católica Cecilio Acosta
Gerardo SALAS	Universidad Católica Cecilio Acosta
Freddy VARGAS	Universidad Católica Cecilio Acosta
Jesús MEDINA	Universidad del Zulia
Diana FUENMAYOR	Universidad Católica Cecilio Acosta
Sarita CHÁVEZ	Universidad Católica Cecilio Acosta
César MONSALVE	Universidad Católica Cecilio Acosta
Anny PAZ	Universidad Católica Cecilio Acosta- Universidad del Zulia
Donaldo GARCÍA	Universidad Católica Cecilio Acosta- Universidad del Zulia
Lorena PAZ	Universidad Católica Cecilio Acosta

Consejo Científico

Miguel Ángel CAMPOS
Ana Mireya UZCÁTEGUI
Manuel SUZZARINI
Marielsa ORTIZ
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. María Mercedes RODRÍGUEZ
Vicerrectora Académica
Mg. Carmelo CHAPERO
Vicerrector Administrativo
M.Sc. Jesús FUENMAYOR
Secretario

Coordinadora del Consejo Editorial
Lilia BOSCÁN DE LOMBARDI