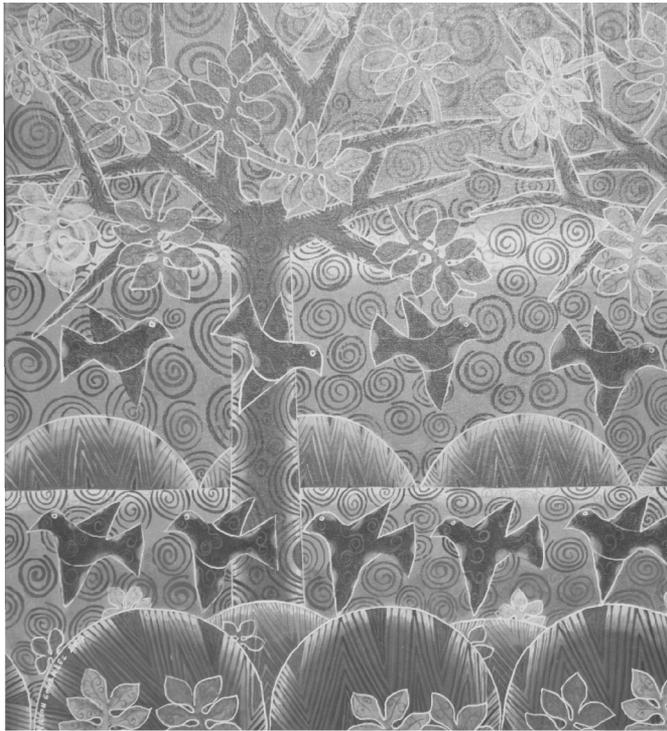


Revista de Artes y Humanidades

UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Año 13 | ^{Nº} 34 | 2012
Mayo - Agosto



UNICA

© 2012. **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)3006890

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://revenicyt.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

David Enrique Finol, Dobrila Djukich de Nery y José Enrique Finol

La fotografía etnográfica: otredad, encuentro y relato

Ethnographic Photography: Otherness, Encounters and Storytelling 13

Mariana Alvarado

Una praxis de lectura-escritura sobre el krausismo pedagógico
de Carlos Norberto Vergara

*A Reading-Writing Practice on the Pedagogical Krausism of Carlos
Norberto Vergara* 34

Ricardo J. Román

Juan Vicente Gómez: sociedad, literatura y petróleo

Juan Vicente Gómez: Society, Literature and Petroleum 55

José Sánchez Carreño, Milena Bravo de Romero y Eglis Ortega de Pérez

La evaluación educativa en el contexto actual

Scholastic Assessment in Today's Context 72

Leonardo Osorio y Dilian Ferrer

Entre errores y aciertos: la Ley de Espera en la provincia
de Maracaibo (1849-1850)

*Between Mistakes and Successes: The Waiting Act in the Province
of Maracaibo 1849-1850* 91

Lucía Soto Rincón

Una mirada filosófica hacia las problemáticas y logros
de los pueblos indígenas en la actualidad

*A Philosophical Look into the Problems and Achievements
of Indigenous Peoples Today* 108

Marhilde Sánchez de Gallardo, Marisela Árraga y Ligia Pirela de Faría

Rendimiento académico. Efectos de intervención psicológica
dirigida a docentes en las calificaciones de los estudiantes

*Academic Performance. Effects of a Psychological Intervention
Aimed at Teachers on Student Scores* 125

Sonia Durán

Calidad de vida como eje fundamental para lograr altos niveles de rendimiento estudiantil en el sistema presencial de las universidades privadas

Quality of Life as a Fundamental Axis for Achieving High Levels of Student Performance in the Presencial Private University System 147

Javier Martín Rafael Meneses Linares

Hipertexto: una herramienta interactiva e integradora para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la Universidad del Zulia

Hypertext: An Interactive, Integrating Implement for Significant Reading and Writing Learning at the University of Zulia 165

Amelia Sánchez Bracho y Tomás Fontaines Ruiz

Percepción de inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Perception of Multiple Intelligences and Academic Yield in Students at the Catholic University Cecilio Acosta 184

Ensayo

César David Maríñez Sánchez

Una mirada sistémica a la confianza institucional en el contexto venezolano actual 211

Varia Lecion

Ángel Lombardi

Convocados a la sacralidad de la amistad

Discurso con motivo de la clausura del Homenaje Nacional al Dr. Ángel Lombardi Universidad Católica Cecilio Acosta.

4 de noviembre de 2011 223

Normas para la presentación de trabajos

Presentación

La Revista de Artes y Humanidades UNICA presenta en esta ocasión los resultados de diez investigaciones, realizadas en campos del conocimiento tan diversos como la semiótica, la filosofía, la historia, las ciencias políticas y las ciencias de la educación.

En su trabajo, *La fotografía etnográfica: otredad, encuentro y relato*, David Finol, Dobrila Djukich de Nery y José Enrique Finol señalan el valor de la fotografía como medio de registro en las investigaciones etnográficas, especialmente en las relacionadas con la documentación de ritos religiosos y seculares, entendidos estos como complejos procesos semióticos que hoy exigen el registro fotográfico, la construcción de una memoria y su preservación contra el tiempo.

En *Una praxis de lectura-escritura sobre el krausismo pedagógico de Carlos Norberto Vergara*, Mariana Alvarado presenta un comentario sobre su tesis doctoral en Filosofía, titulada *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859-1929)*. Sobre las bases teóricas aportadas por Gaos, Roig, Barthes y Kristeva, articula las nociones que animaron la indagación con insumos provenientes de la revisión teórico-metodológica emprendida desde la historia de las ideas y la teoría del discurso.

Con su investigación, *Juan Vicente Gómez: sociedad, literatura y petróleo*, Ricardo J. Román indaga en la historia y la sociedad del periodo gomecista para analizar los valores morales y estéticos que sirvieron de apoyo e inspiración a los escritores del siglo XX y su vinculación con la historia petrolera y la literatura.

En *La evaluación educativa en el contexto actual*, José Sánchez Carreño, Milena Bravo de Romero y Eglis Ortega de Pérez conciben la evaluación como un acto democrático en el cual, de manera colectiva, con la participación del estudiante, el docente y la comunidad, se descubren y construyen nuevos aprendizajes, y

además se producen oportunidades para reforzar actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los demás.

En su trabajo *Entre errores y aciertos: la Ley de Espera en la provincia de Maracaibo (1849-1850)*, Leonardo Osorio y Dilian Ferrer estudian las repercusiones sociales y económicas de una de las leyes crediticias implementadas por el presidente José Tadeo Monagas durante la etapa inicial de formación de la república venezolana. Concluyen los autores que, aunque la Ley de Espera de 1949 tuvo una duración efímera, provocó conflictos de poder entre los acreedores y los deudores en el país.

Destacar la relevancia que hoy tiene el movimiento indígena latinoamericano dentro del concierto político continental es uno de los objetivos de la investigación titulada *Una mirada filosófica hacia las problemáticas y logros de los pueblos indígenas en la actualidad*, de Lucia Soto Rincón. En su estudio, la autora examina tanto la particular situación de exclusión y discriminación a la que han sido sometidos estos pueblos durante cinco siglos, como los objetivos que han venido alcanzando en los últimos años: la redacción de nuevas constituciones políticas que los reconocen como sujetos de derechos y la coordinación de sus esfuerzos en la región con el fin de coordinar sus luchas de forma unitaria.

Cierran la sección de *Investigaciones* cuatro artículos dedicados al estudio de los factores que inciden sobre el rendimiento académico y los aprendizajes en diferentes niveles de la educación en Venezuela.

El primero de ellos, *Rendimiento académico. Efectos de intervención psicológica dirigida a docentes en las calificaciones de los estudiantes*, presenta los resultados de un estudio aplicado a 264 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado y los 9 profesores que los atienden en una Escuela Básica de Avanzada ubicada en Maracaibo. En este trabajo, Marhilde Sánchez de Gallardo, Marisela Árraga y Ligia Pirela de Faría concluyen que la aplicación de un programa de capacitación a los docentes sobre motivación al logro, autoeficacia y comunicación no fue efectivo para mejorar el rendimiento de sus estudiantes, negando con ello las tesis según la cual fomentar el desa-

rollo personal de los profesores y una actitud más positiva hacia sus alumnos incrementaría el rendimiento académico.

El segundo artículo, *Calidad de vida como eje fundamental para lograr altos niveles de rendimiento estudiantil en el sistema presencial de las universidades privadas*, de Sonia Durán, es una investigación que confirma la enorme influencia que ejercen el medio ambiente social y la familia sobre el rendimiento académico de los estudiantes y sobre los factores individuales que lo determinan en primera instancia, como la disposición, las habilidades, las actitudes y las capacidades personales.

En el tercer trabajo, referido a la enseñanza de la lecto-escritura, Javier Meneses aboga por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En su escrito *Hipertexto: una herramienta interactiva e integradora para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la Universidad del Zulia*, el autor concluye que el uso de páginas hipertextuales provoca en el alumno un interés mayor por la lectura, lo cual repercute en un mayor crecimiento de información y de construcción del discurso, todo ello mediante una herramienta novedosa caracterizada por ser amigable, personalizada, contentiva de información, música, autoevaluaciones, color e imagen, entre otras ventajas.

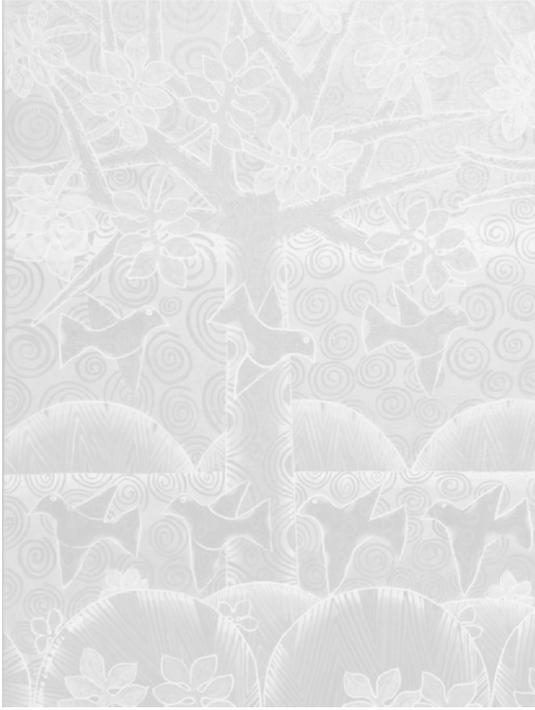
Finalmente, Amelia Sánchez Bracho y Tomás Fontaines Ruiz presentan los resultados de su investigación *Percepción de inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Sobre la base de las teorías de Gardner (1995) y Narváez (1998) los autores estudiaron las inteligencias múltiples desde ocho dimensiones de análisis (lingüística, lógico-matemática, naturalista, musical, espacial, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal) y las relacionaron con el rendimiento académico de 35 estudiantes del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta. Como resultado final se obtuvo la correlación sustancial entre la inteligencia interpersonal y los ejes de formación básica profesional, formación específica profesional y prácticas profesionales, encontrando congruencia con lo propuesto por el autor de la teoría de las inteligencias múltiples.

Además de estos diez artículos, la presente edición incluye un ensayo y un discurso. En el ensayo, *Una mirada sistémica a la confianza institucional en el contexto venezolano actual*, el investigador César Maríñez Sánchez busca determinar si el reforzamiento ideológico (Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI) ejecutado por el actual gobierno posibilita o dificulta la construcción de confianza institucional en Venezuela. Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, analiza las Misiones Sociales para determinar el modo en que a través de ellas el gobierno bolivariano ha logrado adquirir disponibilidad de recursos para producir confianza en el contexto venezolano.

Convocados a la sacralidad de la amistad es el título del discurso, que recoge las palabras de agradecimiento pronunciadas por el rector de la Universidad Católica Cecilio Acosta, Ángel Lombardi, el 4 de noviembre de 2011, durante el acto de clausura del homenaje nacional organizado en su honor.

Convencidos del efecto multiplicador que siempre tiene la difusión del resultado de las investigaciones, esperamos que esta edición ejerza en el lector que la sostiene en sus manos el influjo convocado por la famosa frase del escritor y filósofo Umberto Eco: “Los libros no están hechos para pensar, sino para ser sometidos a investigación”.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



La fotografía etnográfica: otredad, encuentro y relato

FINOL, David Enrique¹
DJUKICH DE NERY, Dobrila²
FINOL, José Enrique²

¹Universidad Católica Cecilio Acosta

²Universidad del Zulia

divadnolif@hotmail.com, dobrila@interlink.net.ve,

joseenriquefinol@gmail.com

Maracaibo, Venezuela

Resumen

El presente artículo recoge los resultados de una investigación sobre la fotografía etnográfica, basada en las investigaciones de Crow, Bourdieu y Bourdieu, Silva, Finol y Sontag. El artículo propone el valor de la fotografía como medio de registro en las investigaciones etnográficas, su lazo con los ritos y su protagonismo como parte del rito en sí. Para el análisis se compara la fotografía etnográfica con otros géneros discursivos propios de la fotografía y se la caracteriza según los criterios de registro, reconocimiento, presentación y jerarquía. Se concluye que la fotografía es una valiosa herramienta en la investigación etnográfica, es parte de los ritos y forma sus propios ritos.

Palabras clave: Fotografía, Semiótica, Etnografía, rito, fotografía etnográfica.

Ethnographic Photography: Otherness, Encounters and Storytelling

Abstract

The following article presents the results of an investigation on ethnophotography, based on the research of Crow, Bourdieu and

Bourdieu, Silva, Finol, and Sontag. The article proposes the value of photography as a means of recording ethnographic research, its connection with rituals and its role as part of ritual in itself. For the analysis, ethnographic photography is compared to other genres of photographic discourse and is characterized according to the following criteria: registry, recognition, presentation and hierarchy. Conclusions are that photography is a valuable resource in ethnographic research, is part of the rites and forms its own rituals.

Key words: Photography, semiotics, ethnography, rituals, ethnography.



Grupo de indígenas mapuche. Circa, 1890.
Archivo fotográfico del Museo Nacional de Historia Natural, Santiago de Chile, Chile.

¿Por qué otro motivo tendría
tanta dificultad la fotografía etnográfica
para ser aceptada como un texto
antropológico confiable e independiente?

Darryn Crowe (2003)

Introducción

Si bien la fotografía etnográfica podría considerarse un capítulo de la fotografía científica, hemos reservado este último nombre para aquellos textos-tipo que se refieren a objetos de la realidad

biológica, física o química. En razón de lo anterior, la fotografía etnográfica, a pesar de su evidente carácter científico, está reservada para las investigaciones sobre las culturas de los distintos grupos humanos, sobre sus prácticas, concepciones, creencias y organización social y cultural.

En tal sentido, la fotografía etnográfica, dentro de la cual se hará énfasis en la fotografía ritual, tiene como característica fundamental la representación de grupos humanos y de sus prácticas en tanto ‘otro’, en tanto ‘diferente’; se trata de un acercamiento visual que privilegia el carácter documental y referencial del discurso fotográfico, una capacidad que, por ejemplo, escapa a la representación corporal hecha con maniqués pues estos carecen de la capacidad de la fotografía que, como afirmaba Barthes, “es como si siempre llevara consigo su referente” (citado por Paakspuu, 2007: 57). Incluso cuando se la compara con representaciones fotográficas como las postales, vemos que estas carecen del poder representacional, documental y científico de la fotografía etnográfica. Las postales de indios, al entrar en el circuito de comunicación turística, privilegian la cualidad exótica de lo representado en detrimento de su capacidad referencial y documental¹, un fenómeno muy evidente cuando la fotografía del indio entra en el mercado ya no como objeto científico y etnográfico, sino como mercancía. Como veremos, la fotografía etnográfica se relaciona mejor con la factografía², un término que ha estado asociado con la fotografía política.

1. La fotografía etnográfica como encuentro de culturas

Uno de los roles principales que la fotografía tuvo en sus primeros tiempos fue el registro de los encuentros entre culturas dia-

1 Para un estudio de la representación del indígena en postales, ver Masotta (2008).

2 La factografía nace en la Unión Soviética a partir de 1936, con teóricos como Sergei Tretyakov, quien propone un tipo de fotografía descriptiva, objetiva, centrada sobre la vida cotidiana de la clase obrera y difundida a través de los medios impresos. Se trata de un movimiento vinculado a las corrientes políticas de la época.

metralmente opuestas, a menudo colonizadores o ex colonizadores y colonizados o ex colonizados. Como apunta Crowe, la fotografía etnográfica muestra el encuentro entre dos culturas, encuentro en el que *una* observa a la *otra* con intenciones de su descripción, análisis y comprensión, lo que, por contraste, contribuirá a una mejor comprensión de la primera:

Independientemente de su predisposición o comprensión de la comunidad que se fotografía o de las estructuras de desarrollo que rodean a la comunidad o de la percepción que el fotógrafo tenga de su responsabilidad etnográfica, la fotografía indica un proceso de una cultura observando a otra (Crowe, 2003: 482).

Ahora bien, la fotografía etnográfica, además de lo ya señalado, deriva su carácter particular del encuentro entre fotógrafo y fotografiado: no son solo dos individuos que se miran uno a otro, sino también dos mundos que se miran uno a otro, un proceso de interacción donde la presencia de la cámara no es el componente menos significativo. En ese mutuo mirar, el fotógrafo es quien, finalmente, se queda con ese mundo y esa persona que él fotografía, tal como lo apunta Saramago: “Apenas rehecho del susto, el fotografiado suspira creyéndose libre, mientras el fotógrafo se aparta pensando en los *trocitos del alma* que lleva dentro de la caja” (2002: 131. Subrayados nuestros). Es por ello que la fotografía tiene esa enorme capacidad para *observar* y *documentar* que tanto fascina a los antropólogos:

Argumentaré que de muchas maneras los textos fotográficos son reproducciones de experiencias etnográficas más válidas que el texto o la película. A pesar de que la fotografía implica un proceso selectivo, una vez que son capturadas hay muy poca oportunidad de editar las imágenes. Adicionalmente, la cámara posee la habilidad de observar y documentar al mismo tiempo información tanto cualitativa como cuantitativa, y la cámara, como un instrumento etnográfico se adapta a un formato estructural que presenta una suerte de foro universal para la exploración y representación de procesos comunicativos y descubrimientos (Crowe, 2003: 483).

Ese encuentro entre dos mundos es lo que más tarde Paakspuu, en su estudio sobre las fotografías del cacique Lakota, Nube Roja, llama *fotografía transcultural*, un fenómeno que “no es nunca neutral puesto que el fotógrafo y el sujeto que se encuentran provienen de mundos claramente diferentes para participar en un disputado intercambio” (2007: 48).

La fotografía etnográfica se identifica con lo que Smith llamó la foto ensayo (*photo essay*), a la que le atribuye características como “observación participante, trabajos de ciclo largo, libertad creativa, conciencia de la función activa del receptor, unión de emociones y reflexión” (citado por Vásquez, 2011: 302). De acuerdo con Vásquez, en el *ensayo fotográfico* se exponen “los pensamientos, reflexiones y hallazgos del fotógrafo sobre un asunto al que ha dedicado un tiempo en su investigación” (2011: 303).

Sin embargo, a diferencia del *ensayo fotográfico*, la fotografía etnográfica es una construcción sistemática de la otredad como diferencia, es una indagación expresada en una escritura visual que no es solo testimonio ni documento, sino también hipótesis e interpretación pues revelan organizaciones de la realidad de una manera mucho más objetiva y precisa que las descripciones en textos lingüísticos. A su vez, los textos lingüísticos permiten la descripción de los elementos no-visibles, intangibles, de la realidad social y cultural, lo que en definitiva conduce a establecer entre texto e imagen una relación de complementariedad antes que de mutua exclusión.

Algunas de las características principales de la fotografía etnográfica, tal como se la practicaba en sus primeros tiempos, eran el anonimato, la diferenciación de géneros y el énfasis en representaciones del cuerpo (Manyozo, 2002). Pero hoy día la fotografía etnográfica ya no se limita a la representación de los indígenas, puesto que la Antropología, la Semiótica y la Sociología, para mencionar algunas, ocupan escenarios de estudio diversos en nuestras propias culturas; se trata de un esfuerzo para mirar ya no sólo en el entorno de los otros, sino en nuestro propio entorno, pero siempre con una mirada crítica, analítica, interpretativa.

En consecuencia, hoy es más apropiado hablar de la fotografía etnográfica a partir de sus características antro-po-semióticas, entre las cuales destacan sus capacidades de *registro*, *conservación*, *fidelidad*, *condensación* y *representación*, lo que le permite actuar como articuladora de un discurso que va más allá de la fotografía turística, de la postal, de lo decorativo y estético e, incluso, de lo retratístico. Como *registro* la fotografía etnográfica reúne, entre otros, personajes, objetos, lugares, circunstancias; ello permite, a su vez, *conservar* elementos que por su naturaleza no son repetibles y construir así una memoria. Así mismo, gracias a su fuerte lazo referencial, ese instrumento tiene mayores posibilidades de comunicar con *fidelidad* rasgos de una cultura cuya descripción se vería muy limitada si solo dependiesen de su representación verbal. La capacidad de *condensación* fotográfica se deriva de su función referencial, pero también de la posibilidad de contener, en un pequeño espacio visual, una gran cantidad de elementos (lugar, actores, tiempo, vestimenta, gestos, colores, etc.) y de las relaciones sintácticas que ellos contraen. Finalmente, la fotografía etnográfica es capaz de transmitir una gran cantidad de información, una característica que si bien es propia de toda fotografía, en este caso muestra no sólo unos actores y objetos, unos espacios y tiempos, sino también una *representación* a la vez particular y prototípica de una cultura.

2. La fotografía ritual



Si uno acepta, junto a Durkheim (1995),
que la función de los festivales es
revivir el grupo, uno entiende por qué
la fotografía se debe relacionar con ellos,
ya que provee un medio para
eternizar y hacer solemne estos
momentos cúspides de la vida social
donde el grupo reafirma su unión

P. Bourdieu y M.-C. Bourdieu (2004)

Bajo la denominación de fotografía ritual incluiremos todos aquellos registros fotográficos que tienen que ver con la realización de ritos religiosos, antiguos y modernos, tales como matrimonios, bautizos; y ritos seculares, tales como cumpleaños, graduaciones, etc.; se trata, como se verá, de complejos procesos semióticos que hoy exigen el registro fotográfico, la construcción de una memoria y su preservación contra el tiempo. Hoy no hay rito³ que no implique, necesariamente, bien sea la contratación de un fotógrafo profesional o, al menos, la de un familiar provisto de cámara y *flash* que debe asumir la responsabilidad de tomar las fotografías de rigor.

La realización de estos ritos es hoy uno de los escenarios principales donde la fotografía es invitada permanente y donde la presencia del fotógrafo está naturalizada, lo que ha generado una pequeña industria de fotografía profesional que se anuncia en revistas, carteles y periódicos. Ya no se trata de una práctica fotográfica marginal, sino de una especialización que nutre una actividad económica cada vez más importante.

3 Existen muchas definiciones de rito. Reproducimos aquí una definición fundada en investigaciones semióticas: “Un conjunto codificado de acciones simbólicas, articuladas en un espacio y un tiempo específicos, con un soporte corporal, que expresan valores y creencias de un grupo o comunidad, y cuyo propósito es crear y/o reforzar el sentido de identidad y pertenencia y renovar la cohesión y solidaridad social” (Finol, 2009: 55).

3. La imagen del grupo

En su estudio sobre fotografía etnográfica, Bourdieu y Bourdieu apuntan que “las ceremonias pueden ser fotografiadas porque toman lugar fuera de la rutina cotidiana, y deben ser fotografiadas porque materializan la imagen que el grupo intenta presentar de sí mismo” (2004: 606), lo que evidencia que la fotografía ritual transita entre los intereses del grupo familiar, el modo en que desean presentarse ante la sociedad en la cual viven y la autorepresentación que, a su vez, los invitados y familiares quieren que permanezca para la memoria familiar. Tal como asevera uno de los informantes de los Bourdieu, en la aldea de Béarn, Francia, el fotógrafo se desplazaba durante la celebración para preguntar quiénes deseaban comprar una foto de la boda, con el grupo, solicitud que “ninguno se atrevía a rechazar (...) La fotografía grupal era obligatoria, quien no la comprara quedaría como un miserable” (Bourdieu y Bourdieu, 2004: 604).

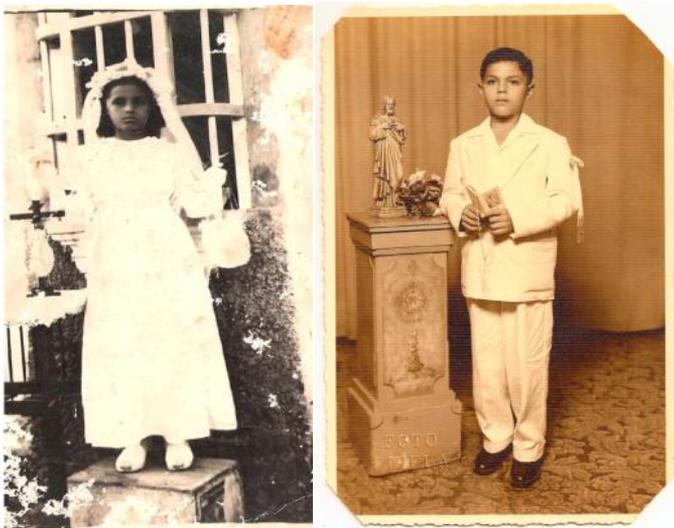
Pero paralelamente la fotografía compulsivamente adquirida por la presión social se convertirá para los fotografiados en una suerte de testimonio documental no solo de la compra en sí misma, sino también de la *presencia* social, de la *condición de invitado*, una condición de la cual se deriva un cierto prestigio: “Para cada invitado, la fotografía es una suerte de trofeo, un signo y una fuente de significancia social (‘Usted está orgulloso de mostrar que estaba en el matrimonio’, dice J. L.)” (Bourdieu y Bourdieu, 2004: 605). O, dicho de otra manera, “ser parte de una fotografía es testimoniar nuestra presencia, lo que es una contraparte obligatoria por haber sido invitado; ella testifica que uno valora el honor de haber sido invitado a tomar parte en la boda y que también uno participa para honrar” (Bourdieu y Bourdieu, 2004: 611).

Como puede verse, la fotografía ritual se inscribe en una lectura social, a diferencia de la lectura individual o familiar, mucho más constreñida a una comunicación entre círculos más cerrados, pues sus registros van de lo personal o de la pareja hasta lo familiar (padres, hijos). Pero por otra parte, este tipo de fotografía, cuando se trata de un investigador, un antropólogo, un semiótico, un soció-

logo, exige una participación en la que el fin de la fotografía cambia: mientras el fotógrafo profesional ha sido contratado para el registro de la memoria en un álbum impreso o electrónico, el investigador busca recabar y registrar datos que van más allá del momento y de la circunstancia: busca registrar su carácter cultural, simbólico, social, y si bien esa fotografía etnográfica es también memoria, su objetivo final es el estudio, análisis e interpretación. Tales fines implican estrategias fotográficas, ángulos, poses, disposición sintáctica, direccionalidades, diferentes a las del registro hecho meramente como memoria y recuerdo.

4. Fotografía del rito y rito de la fotografía

Sin embargo, la fotografía documental
como arte y retórica se rehúsa
a despojarse de su estatus ritual
Gregory Starret (2003)



Izquierda: primera comunión de Carmen Odila Fossi Fuenmayor, c. 1945. Cortesía de Roosevelt Fernández. Derecha: primera comunión de Jesús “Chucho” Medina, tomada en 1956 en Foto Pirela, el más famoso estudio fotográfico de Maracaibo, Venezuela. Cortesía de Guillermo Medina.

Hay, al menos, dos aspectos dominantes en el análisis de lo que hemos denominado fotografía ritual. Por un lado, está la fotografía que se toma de la realización de un rito y, por el otro, la toma de fotografías como ritual en sí misma. Al referirse al álbum de familia, Silva llama “registro de una ceremonia social” al primero de estos dos aspectos, y sobre el segundo, el rito de la toma fotográfica propiamente dicha, señala que este se caracteriza porque el álbum de familia “produce distintas reglas y modos de ser armado, visto, leído o guardado, y en esto consiste, precisamente, su condición de libro sagrado de familia” (Silva, 1998: 170). Una visión que sintetiza así: “*El mismo álbum es de por sí ritual ya que muestra ritos, aunque también los impone*” (1998: 169. Cursivas en el texto).

4.1. La fotografía de la realización de un rito

La conmemoración de los logros de los individuos en tanto miembros de una familia es el primer uso popular de la fotografía

Susan Sontag (2006)



Tomira del Carmen del Castillo Martínez y su prima Valentina Martínez del Castillo, el día de su comunión. Foto tomada c. 1920. Cortesía de Roosevelt Fernández.

En su estudio sobre el álbum de familia en Colombia, Silva encontró que en las tres ciudades estudiadas –Medellín, Bogotá y Santa Marta–, los ritos más representados fueron, en orden descendente, primera comunión católica, matrimonio, quince años, bautizo, embarazo, confirmación y funerales.

Como puede notarse, todos son *ritos de paso*, lo que una vez más confirma su peso decisivo en las organizaciones sociales. Bourdieu y Bourdieu, en cambio, señalan que, según los testimonios recogidos en la aldea de Béarn, la fotografía matrimonial fue introducida en 1903, mientras que no es sino hasta 1930 cuando las fotografías de primera comunión comenzaron a tomarse en esa localidad. En efecto, como señala Sontag, “durante un siglo al menos, la fotografía de bodas ha formado parte de la ceremonia tanto como las fórmulas verbales prescritas” (2006: 22).



Fotografía matrimonial de principios del siglo veinte en los Estados Unidos, en la que aparece todo el cortejo completo incluido el padrino, sentado a la izquierda. Fotógrafo desconocido. Foto tomada de: <http://www.lisarigbyphotography.com>.

Pero la característica fundamental de la fotografía de ritos es que ha adaptado sus estrategias de representación a la organización ritual. En efecto, los ritos se caracterizan por una enorme densidad simbólica, con complejas estructuras espaciales y temporales⁴; se trata de procesos semióticos cargados con el enorme peso de la tradición, de lo que se deriva su capacidad para condensar (Turner, 1992) significados y valores de una enorme influencia en la vida social y cultural de grupos y sociedades.

En virtud de lo anterior, la fotografía ritual desarrolla estrategias semióticas que le permiten poner de relieve los significados y los valores que el rito encapsula y expresa, sin violentar el papel que desempeñan los símbolos en él utilizados ni el rol que los actores deben cumplir. Un proceso similar ocurre con los espacios donde los actores y objetos se articulan, a menudo para formar una organización jerárquica. Esta organización puede observarse, por ejemplo, en la fotografía siguiente, tomada a la orillas del lago Titicaca, en Copacabana, Bolivia, en 2008, durante la ceremonia de conjuro de automóviles, una práctica que busca evitar los accidentes, desperfectos y robos de vehículos. Allí puede observarse al oficiante encabezando la agrupación de actores, pero mientras el primero se coloca de frente al objeto del rito (el automóvil), los feligreses, propietarios del automóvil, lo hacen a los costados, lo que crea una estructura triangular en la que el oficiante ocupa el vértice. Ahora bien, esta estructura triangular tiene un claro carácter jerárquico, gracias al cual el sentido de la comunicación ritual y del poder simbólico que en ella se expresa tiene una orientación que va del vértice del triángulo hacia su base o, desde el punto de vista del fotógrafo y del lector de la fotografía, de izquierda a derecha. Como puede deducirse, es esta estructura triangular la que *determina* las operaciones que el fotógrafo realiza.

4 Para un análisis detallado de la compleja estructura temporal de los ritos, ver el análisis de Finol (2009), quien señala que en el rito es posible identificar un tiempo interno, un tiempo externo y un tiempo múltiple, para lo cual parte de un marco temporal en el que se distinguen la cotidianidad (temporal), la ritualización (para-temporal) y la experiencia mística (a-temporal).



Rito de conjuro de un automóvil realizado frente a la catedral de Copacabana, Bolivia, a las orillas del lago Titicaca. Obsérvese la distribución triangular de los actores y la ubicación central del objeto de rito. Octubre de 2007. Foto: José Enrique Finol.

Así mismo, la organización factual del *espacio ritual* que se va a fotografiar determina sus estrategias de representación. Así, en nuestro ejemplo, el ángulo que el fotógrafo toma está determinado por la organización factual: si se hubiese colocado con la iglesia a sus espaldas habría dejado fuera, justamente, ese monumento cuya influencia es determinante en el análisis e interpretación de la fotografía. En tal sentido, pues, el espacio eclesial no solo es el fondo de la fotografía y un factor simbólico de una gran densidad, sino también un significante *determinante* en la operabilidad fotográfica en la que, más allá de lo factográfico, predomina lo ritual.

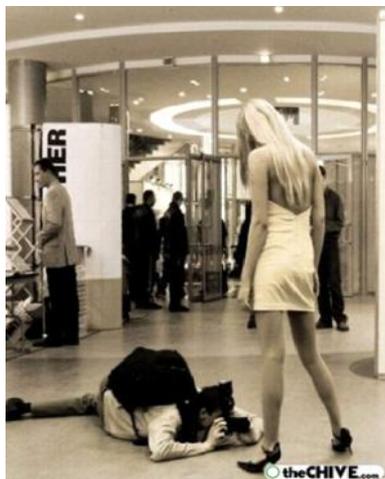
Si bien se podría argumentar que todo escenario fotográfico influye sobre las operaciones sintácticas y paradigmáticas que el fotógrafo realiza, no es menos cierto que en el caso de los ritos, debido a su enorme peso simbólico y social, cultural e histórico, constriñen con mucha más fuerza el trabajo fotográfico, un trabajo que debe protegerlos de cualquier ángulo, efecto o manipulación que viole los códigos rituales y que pueda constituirse, de este modo, en irrespeto u ofensa de las creencias de los feligreses o practicantes. Así, para señalar un ejemplo extremo, en el caso que

se analiza el fotógrafo no podría subirse en el techo del vehículo bautizado, ni siquiera so pretexto de tomar un mejor ángulo del oficiante, una actitud que sería tolerable en otros escenarios menos rituales, menos “tocados” por lo sagrado.



Rito de primera comunión en Bogotá, Colombia (1953). Foto Estudios Preciado. En la imagen: Yolanda de Sierra y Gloria de Moreno. *The family Photo Album: The Image of Ourselves*, UMI, California, 1996. Cortesía de Armando Silva. La foto aparece también en la portada del libro de Silva, *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos* (1998).

4.2. El ritual fotográfico



Pero las acciones que configuran el rol del fotógrafo, como ya se ha sugerido antes, no son, como podría pensarse, “inocentes” desde el punto de vista semiótico: toda su conducta, su vestimenta, los objetos que porta (cámara, trípodes, luces, cables, etc.) ordenan un conjunto coherente, repetitivo, estandarizado, simbólico e, inevitablemente,... ritualístico. Ello se deriva de que, como apunta Sontag, “hacer imágenes es un acontecimiento en sí mismo” (2006: 26), un acontecimiento que entra en un proceso de ritualización; es decir, se balancea entre la conducta pragmática y la conducta ritual, y allí se carga de valores simbólicos más allá de la mera operación técnica. Numerosos autores han señalado este ritual fotográfico que no sólo incluye al fotógrafo mismo, sino también, obviamente, a los actores objeto de la fotografía.



Esta fotografía, tomada de *TheChive.com*, muestra, por un lado, al fotógrafo siendo fotografiado y, por el otro, una de las tantas poses que el fotógrafo toma en busca de ángulos, luces, jerarquías y órdenes que le permitan mostrar sesgos visuales novedosos. Ese conjunto de estrategias es lo que transforma un acto meramente técnico-pragmático en un complejo ritualístico en el que el actor líder se convierte en una suerte de oficiante.

En cuanto a estos últimos, Vásquez señala que “el acto de retratarse, se convierte en algo sacramental. En un ritual cargado de simbolismo para asegurar el anclaje del retratado como individuo o como colectivo” (2005: 36). En el caso del álbum de familia, Vásquez afirma: “De cualquier forma, fotografiar a la familia y armar el álbum ha sido una forma de ritualizar la vida social del grupo” (2005: 149).

En cuanto al actor-fotógrafo, este asume en no pocas ocasiones una función *quasi* celebrante, pues debe dirigir a las personas objeto de la fotografía, de modo que estas asuman el orden jerárquico, las precedencias y la distribución espacial, horizontal y vertical, de manera adecuada, es decir, conforme con las reglas de la tradición ritual. Otra vez el testimonio de uno de los informantes de los Bourdieu viene a ejemplificar esta función oficiante del fotógrafo:

El fotógrafo hizo que cada uno tomara su lugar en las escalinatas de la iglesia, ahí, y algunos estaban sentados y otros estaban parados detrás de ellos. Él había arreglado así las cosas, con bancas, con cobertores, de manera que no se ensuciaran la ropa (Bourdieu y Bourdieu, 2004: 603).

Así, convertido en oficiante, el fotógrafo construye su propio rito fotográfico en el que, como en todo rito, deben preservarse unos valores, un orden y una secuencialidad; debe generarse una simbología propia que comienza con la semi-sacralidad de la cámara, ese objeto mágico que es capaz de “captar la realidad tal como es”.

5. La fotografía ritual como relato

Finalmente, es importante destacar que la fotografía ritual no solo es memoria familiar, recuerdo y prestigio social, es también la organización de un relato, una característica que comparte con la fotografía familiar. La fotografía ritual permite a los adultos, a través del registro fotográfico de los *ritos de paso* donde ellos han participado, mostrar una historia familiar en la que al bautizo sucede la comunión y a esta, la confirmación, la graduación, el matrimonio y la muerte. Tanto para quien controla, administra y cuenta la sucesión fotográfica de ritos de paso como para quien la vea y escuche, la fotografía se encadena en una sucesión fílmica, donde la historia verbal detalla y complementa la documentalidad fotográfica.

Esta narrativización está dotada de una secuencialidad temporal no siempre lineal, pues cada historia se bifurca siempre en otras historias: la de los padres con las de los tíos y sobrinos, la de

los familiares por consanguinidad con las de los familiares por afinidad, etc.; así, esa narrativización se superpone a la estructura del grupo familiar, tanto al nuclear como al extendido, lo contextualiza y le da no solo un sentido temporal sino también espacial, pues todos esos *ritos de paso* que articulan el relato se realizan en lugares dotados de sentidos que son, también, patrimonio de los miembros de la familia. Como puede apreciarse, en esta narrativización de la historia familiar, las funciones de la fotografía ritual se solapan con las de la fotografía familiar, pues ambas sirven para crear una historia del grupo, de sus integrantes y de las relaciones que estos contraen entre sí.

6. Predominio de las jerarquías

En virtud de lo que se ha discutido hasta ahora, puede afirmarse que la fotografía ritual, parte fundamental de la fotografía etnográfica, tiene un registro semicerrado, pues pertenece a un ámbito de una intimidad media: si bien algunos de los rituales se realizan en escenarios relativamente abiertos, como las graduaciones, por ejemplo, otros se realizan en escenarios en su mayoría cerrados; tal es el caso de los bautizos. No obstante, el reconocimiento de este particular texto-tipo es grupal, mientras que la presentación puede ser mixta. Los rituales, en general, son extremadamente posados, pues cada uno de los actores tiene unas reglas fijas que determinan el cumplimiento de su rol: el espacio que debe ocupar, el momento en que debe intervenir, las ropas que debe llevar, el discurso que debe decir. Hemos visto también que en ocasiones el fotógrafo actúa como oficiante, lo que se observa, por ejemplo, en las instrucciones que da a los fotografiados y en las razones que él aduce y por las cuales determinadas poses y determinado orden y distribución son necesarios, es decir, aceptados en los códigos visuales y jerárquicos propios del rito.

Pero quizás la característica dominante de la fotografía ritual se deriva de la propia condición del objeto fotografiado. En efecto, hemos visto que el enorme peso social y cultural, familiar y grupal, que tienen los ritos determina que la fotografía se adapte a sus par-

ticularidades, siga sus normas, respete sus tiempos, espacios y actores, de modo que los valores, formalidades y jerarquías del rito no se vean trastocados por la intervención del fotógrafo, de las cámaras o las luces. Así pues, la fotografía ritual es extremadamente jerárquica y hierática, una condición que a veces contagia con procesos de ritualización otros corpus fotográficos, como pareciera ser el caso de la fotografía familiar. Como afirma Starret, “la fotografía documental es un objeto que motiva la identificación con, o reacción contra, su sujeto y sus patrocinadores al mostrar y evocar poderosos estados emocionales internos. En este sentido, puede actuar como un mediador en los rituales, ‘permitiendo evocar, mantener o recrear ciertos estados mentales de los grupos’ (Durkheim 1995: 9)” (Starret, 2003: 419).

No obstante, la fotografía etnográfica no es solo mediador ritual, no es solo instrumento del rito, sino que ella misma es también rito cumplido, un fenómeno simbólico con el cual comparte su capacidad de memoria y repetición.

Conclusiones

A propósito de sus múltiples usos etnográficos, a la fotografía se le podrían objetar las limitaciones que se derivan de las manipulaciones de las cuales puede ser objeto para deformar la realidad y tergiversar la información y adaptarla, así, a los intereses del investigador. Tales limitaciones, mayores aún en el caso del lenguaje verbal, no demeritan el valor heurístico de la fotografía, cuya capacidad de registro, conservación, fidelidad, condensación y transmisión de información es comparable solamente con la del video.

Al final, como es sabido, toda mirada sobre la realidad, cualquiera que esta sea, está marcada por quien mira y por sus propias circunstancias, y poco importa si la información recogida por esa mirada se expresa en un discurso verbal o visual. De allí que uno de los mayores esfuerzos de la ciencia y del investigador esté orientado hacia el control y reducción de los sesgos personales –políticos, religiosos, sociales, etc.–, lo que permite una ma-

yor imparcialidad, coherencia y validez de los resultados de la investigación⁵.

Como ha demostrado Harper, incluso esas limitaciones pueden ser controladas y reducidas para incrementar la rentabilidad heurística de la fotografía etnográfica, en particular gracias a la comparación visual entre objetos presentados, el encuadre y las leyendas o pies de fotos (Harper, 2003). Así mismo, todo proceso de análisis e interpretación, incluso en el caso de la fotografía, debe estar regido por reglas metodológicas claras que controlen y reduzcan, hasta donde ello sea posible, las subjetividades. En tal sentido, Sáez de Urabayen (2007) propone que el análisis sea *crítico* y *multidisciplinar*, mientras que Finol (2010) propone nueve niveles de análisis fotográfico (técnico, morfológico, sintáctico, secuencial, histórico, tecnológico, referencial, intertextual y simbólico).

La fotografía etnográfica, como se ha visto, es el instrumento y la expresión de un encuentro entre dos mundos en el cual cada uno intenta aproximarse, analizar, interpretar y comprender al otro aunque cada uno lo haga a partir de ópticas, intereses e inquietudes distintas. Para el trabajo etnográfico, la fotografía representó y aún representa no solo un instrumento de documentación y registro, sino también una organización discursiva eficaz que complementa, potencia y fecunda el discurso verbal.

Referecias bibliográficas

- BOURDIEU, P. y BOURDIEU, M.-C. (2004). The peasant and photography. *Ethnography*, vol. 5(4): 601-616.
- CROWE, D. (2003). Objectivity, Photography, and Ethnography. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 3: 470-485.

5 No se trata aquí de replantear el viejo problema de “verdad fotográfica” (Swanson, 1991; Mullen, 1998; Walden, 2006), sino del innegable hecho de similitud, incluso por muy limitada y parcial que esta sea, entre la representación fotográfica y lo representado, similitud que permite establecer la relación entre objeto, representamen e interpretante (Peirce).

- FINOL, D. E. (2010). *Semiótica del discurso fotográfico: Propuesta de categorías teóricas*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Comunicación. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- FINOL, J. E. (2009). Tiempo, cotidianidad y evento en la estructura del rito. En Finol, J. E., Mosquera, A. y García de Molero, I. (Editores). *Semióticas del Rito. Colección de Semiótica Latinoamericana*, núm. 6: 53-72. Maracaibo: Universidad del Zulia / Asociación Venezolana de Semiótica.
- HARPER, D. (2003). Framing Photographic Ethnography: A case study. *Ethnography*, vol. 2, núm. 4: 241-266.
- MASOTTA, C. (2008). Una investigación sobre postales de indios en Argentina. Hoja de ruta. Obtenida en diciembre 1, 2011, de www.revistaalambre.com.
- MAYONZO, L. (2002). Reading Modern Ethnographic Photography: A Semiotic Analysis of Kalhary Bushmen Photographs by Paul Weinberg and Sian Dunn. Tesis de Maestría, Universidad de Natal, Durban, África del Sur. Obtenida en diciembre 07, 2011, de <http://ccms.ukzn.ac.za/index>.
- MULLEN, L. (1998). Truth in Photography: Perception, Myth and Reality in the Postmodern World. Tesis de Maestría en Artes en Ciencias de la Comunicación Masiva. Obtenida en enero 23, 2011, de www.citeseerx.ist.psu.edu.
- PAAKSPUU, K. (2007). Winning or loosing the West: The Photographic Act. *Bulletin of Science, Technology & Society*, vol. 7, núm. 1: 48-58.
- SÁEZ de URABAYEN, A. (2007). La mujer semidesnuda. Una mirada metodológica a la fotografía. *Zer*, núm. 22: 323-339.
- SARAMAGO, J. (2002). *Cuadernos de Lanzarote II*. México: Alfaguara.
- SILVA, A. (1998). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- SONTAG, S. (2006[1973]). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- STARRET, G. (2003). Violence and the Rhetoric of Images. *Cultural Anthropology*, 18(3): 398-428.
- SWANSON, G. (1991). On Notions of Truth in Photography: Semiotics and the Stereograph. Obtenida en enero 2, 2011, de www.gunnars-wanson.com.
- TURNER, V. (1969). *The Ritual Process*. Ithaca, Cornell University Press.

- VÁSQUEZ, A. (2005). *Retrato Fotográfico, Autorretrato y Representación*. Maracaibo: Ediciones Astrodata.
- VÁSQUEZ, A. (2011). El ensayo fotográfico, otra manera de narrar. *Quorum Académico*. vol. 8, núm. 16: 301-314.
- WALDEN, S. (2006). Truth in Photography. Obtenida en enero 16, 2011, de <https://files.nyu.edu/sw17/public/tip.pdf>.



Una praxis de lectura-escritura sobre el krausismo pedagógico de Carlos Norberto Vergara

ALVARADO, Mariana

*CONICET/UNCuyo, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en la Escuela
Instituto de Filosofía Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
marianaalvarado@yahoo.com, <http://alvaradomarianablogspot.com>
Ciudad Mendoza, Argentina*

Resumen

El escrito es un comentario sobre la tesis doctoral en Filosofía titulada *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara* (Mendoza, 1859-1929). Como criterio organizador utiliza las herramientas teórico-metodológicas con las que la tesista emprendió su praxis de lectura-escritura. Con José Gaos, Arturo Andrés Roig, Roland Barthes y Julia Kristeva articula las nociones de “cuerpo de expresión”, “estereografía”, “incidentes”, “ensayo gestual” en los momentos “doxográficos” y “etiológicos” que animaron la indagación con insumos provenientes de la revisión teórico-metodológica emprendida desde la historia de las ideas y la teoría del discurso. Así, presenta –siguiendo la sugerencia de José Gaos en pugna con la europeización categorial y su imperialismo– “categorías conectivas” y “categorías propias” del pedagogo mendocino para describir el movimiento diádico en el que se resuelve prácticamente la problemática de la diversidad en una dialéctica abierta y solidaria.

Palabras clave: Krausismo pedagógico, Carlos Norberto Vergara, cuerpos de expresión, incidentes vitales, ensayo gestual, dialéctica diádica.

A Reading-Writing Practice on the Pedagogical Krausism of Carlos Norberto Vergara

Abstract

This work is a commentary on the doctoral thesis in philosophy entitled: *Philosophical Foundations and Pedagogical Projections in Discursive Productions in Argentina during the XXth Century. The Place of Diversity in the Thought of Carlos Norberto Vergara* (Mendoza, 1859-1929). The theoretical and methodological tools of José Gaos, Arturo A. Roig, Julia Kristeva and Roland Barthes are used as organizing criteria to combine the notions of body of expression, stereography, incidents and gestural experiment in the doxographical and etiological moments that inspire the research with contributions from the theoretical-methodological review undertaken based on the history of ideas and discourse theory. According to the suggestion of Jose Gaos, in contrast with categorical Europeanization and its imperialism, connective categories and categories belonging to the pedagogue from Mendoza are presented to describe the diadic movement in which the problem of diversity is resolved practically in an open, solid dialectic.

Key words: Pedagogical Krausism, Carlos Norberto Vergara, bodies of expression, critical incidents, gestural experiment, dual dialectic.

1. Tema, problema, hipótesis y objetivos

El título de la tesis contiene el tema y el objeto de nuestra práctica de lectura-escritura. Se trata en líneas generales de rastrear los fundamentos filosóficos e inferir las proyecciones pedagógicas en las producciones discursivas de fines del siglo XIX y principios del XX en la República Argentina. En ese marco hemos situado el pensamiento del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara (1859-1929) en un momento clave de la historia argentina como es el de la organización del Estado nacional y la gestación del sistema educativo.

La tesis emerge en el campo de tres ámbitos de fronteras móviles: filosofía práctica, historia de las ideas y pensamiento argentino. Campos heterodoxos sostenidos por fuentes heterodoxas cuyos contornos están en constante definición y cuyas herramientas metodológicas se encuentran en permanente revisión y ampliación. Se trata de un aporte al tejido intelectual argentino y, especí-

ficamente, mendocino, que trama un mapa regional descentrado de las dinámicas intelectuales rioplatenses. Un trabajo arqueológico que explora la producción discursiva y práctica de un pensamiento emergente que pudo constituirse en movimiento. Hilvana una red en la que sería posible armar una cosmogonía sobre la educación argentina alternativa. Confiere el marco para circunscribir ambientes, prácticas, luchas, debates, en las encrucijadas que despliegan los vínculos entre filosofía y educación. Lejos de reducir el pensamiento de C. N. Vergara al de un graduado normalista positivista, amplía las posibilidades de pensar su propuesta política-pedagógica desde las fuentes del krausismo.

La pregunta que anima la indagación surge en plena transformación del sistema educativo argentino a inicios del siglo XXI. Por un lado, una paradoja: el alto grado de especialización y rigor teórico en lo que concernía a la filosofía argentina y latinoamericana en sus diversas direcciones y el escaso o nulo lugar concedido social e institucionalmente a su función formadora y educativa. Por otro, un contrasentido: frente al escaso espacio institucional asignado a la filosofía en el sistema educativo, se implementaron prácticas alternativas, educativas aunque no formales –cafés filosóficos, filosofía y cine, desayunos filosóficos, olimpiadas de filosofía, las comunidades de cuestionamiento e indagación filosófica, las experiencias de pensamiento, etc.– y se apeló a diversos formatos para acercar la filosofía a los más jóvenes. Los primeros cuestionamientos surgen frente a la posibilidad de los vínculos entre filosofía, pedagogía y política en el marco de formas no convencionales para el enseñar y el aprender. Afín con estas cuestiones se instala la pregunta respecto de los procesos de inclusión e integración de propuestas educativas cuya elección e implementación, a principios del siglo XXI, derivaban en una reflexión hacia el interior de la institución educativa que muchas veces requería de reformas en la disciplina escolar, en las planificaciones, en las denominaciones de los espacios curriculares, en la distribución del mobiliario en el interior del aula, en la práctica áulica, en la circulación de la palabra y los tiempos de escucha en el interior de la institución toda, entre otras transformaciones que parecían hacer estallar a la escuela y que por ello despiertan las más profundas resistencias.

Si bien existen antecedentes importantes en nuestra historia acerca del valor de la filosofía y sus significaciones en la educación, son radicales aquellos intentos pasados que sostuvieron la urgencia de encarar filosóficamente la educación. Revisar el pasado desde un cuestionamiento que aparece en el presente requiere acometer ese pasado en diversas formas discursivas que, en el caso de esta tesis, dicen sobre lo cotidiano, sobre la vida escolar, sobre las relaciones que sostiene determinada institución educativa y, específicamente, sobre la racionalidad que anima las prácticas. La tarea no permanece en la indagación de las influencias y en la determinación de las corrientes, sino que quiere señalar la función que aquella filosofía había ejercido respecto de la realidad social. Retrospectiva y prospectiva crítica que no elude el momento biográfico y autobiográfico del pensar en el que se compromete la propia producción con la vida. Situar un pensamiento espacio-temporalmente supone reconocer no solo la historicidad de las ideas y su función social, sino además la puesta en valor de lo propio, de lo peculiar, en una historia común que, además de original, se quiere crítica y emancipadora.

La hipótesis adquiere forma: “Es posible preguntarnos por el lugar de la filosofía, por su importancia y por el sentido de su enseñanza en la producción discursiva de Carlos Vergara, con el fin de determinar el modo en el que juegan las categorías de inclusión-exclusión, integración-asimilación”. Se dimensiona en un objetivo general: “Analizar las concepciones de filosofía y los fundamentos de su enseñanza en el discurso de un pensador argentino representante de la coyuntura de los siglos XIX y XX, Carlos Vergara, teniendo como eje transversal la problemática de la diversidad en el marco dicotómico inclusión-exclusión, asimilación-integración”, que pudo desagregarse en al menos siete objetivos específicos que serán el hilo transversal del comentario: determinar categorías filosóficas y pedagógicas; identificar fuentes en las que abrevan ideas; profundizar los conceptos de escuela y educación; dimensionar el lugar de la inclusión/exclusión y de la asimilación/integración; contribuir al esclarecimiento de sus aportes originales; arribar a conclusiones que contribuyan a la enseñanza de la filosofía.

2. El texto y sus partes

La exposición de la tesis está organizada en tres momentos: una introducción, dos apartados en los que se presenta el cuerpo de la tesis y un anexo.

Primer momento: introduce el marco teórico metodológico que sitúa la tesis doctoral en la encrucijada entre filosofía práctica, historia de las ideas y pensamiento argentino. Presenta los lineamientos teóricos y metodológicos de José Gaos, Arturo Andrés Roig, Roland Barthes y Julia Kristeva para delimitar la práctica de lectura-escritura. El recorrido académico permite, por un lado, nombrar el problema en torno al cual se ha formulado la hipótesis y los objetivos y, por otro, instalar la cuestión de que una pregunta filosófica es una pregunta personal que emerge en contexto.

Segundo momento: articula el cuerpo de la tesis en dos partes. La *primera parte* despliega tres capítulos. En el primero, aborda los procesos en los que se asentó la constitución del sistema educativo argentino de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Sigue un rastreo diacrónico que apela a prácticas y discursos plasmados en cuerpos legales, articulados en instituciones para justificar, con insumos provenientes de la historia de la educación, tres periodos: 1880 a 1916; 1916 a 1930; 1930 a 1945, los cuales permiten emplazar el discurso y la praxis de Carlos Norberto Vergara como una alternativa a la dificultosa invención de la educación argentina que se consolida y termina por imponerse hegemónicamente. En el segundo capítulo de esta primera parte, analiza el desarrollo de la vida intelectual argentina a fines del siglo XIX y principios del XX, con la extensión del espiritualismo que pudo expresarse como eclecticismo, racionalismo, panteísmo, pesimismo, krausismo; tendencias vinculadas con cierto romanticismo y con el liberalismo doctrinario. Comenta el modo en que circuló el krausismo en Europa y en Iberoamérica: la filosofía de Karl Christian Friedrich Krause divulgada en Bélgica, Holanda y España, así como en Argentina. Contextualiza el krausismo español cuando pasó de ser un movimiento filosófico adherido a las ideas de Krause a constituirse en una práctica de renovación educativa y ética en

el Instituto Libre de Enseñanza. Presenta, siguiendo la tesis de Arturo Andrés Roig, el krausismo argentino en clave jurídica, política y pedagógica en las figuras de Wenceslao Escalante, Hipólito Yrigoyen y Carlos Norberto Vergara, respectivamente. Señaladas las tendencias de las que el krausismo fue una de las manifestaciones que pudo mantenerse sin interrupción hasta las tres primeras décadas del siglo XX, enmarca el pensamiento filosófico y el discurso pedagógico de Carlos Norberto Vergara como krauso-positivista. En el tercer capítulo de esta primera parte hace una periodización del ideario vital del pedagogo y pensador mendocino. Este primer acercamiento a sus obras permite, ya en la segunda parte, extraer los conceptos krauso-positivistas a partir de los cuales Vergara formula una praxis pedagógica, una filosofía de la educación y una teoría política. Una lectura cronológica y genealogía de su vida y sus discursos permiten insertar la praxis de Carlos Norberto Vergara en lo que Adriana Arpini ha denominado “ensayo gestual”. Mostrar localizaciones críticas en su itinerario intelectual bajo la consideración de algunas coordenadas biográficas, articuladas con el magisterio predominante antes de terminar el siglo XIX, da lugar a una periodización de su ideario en tres momentos: “campaña pedagógica krausista”, “experiencia de la reforma” y “revolución desde los libros”, sostenidos por su praxis pedagógica revolucionaria así como por el uso público de la palabra en la prensa normalista y la formación de formadores.

La *segunda parte* del cuerpo de la tesis se articula en tres capítulos. Recorre el núcleo filosófico fundante de la praxis y el discurso pedagógico de Carlos Norberto Vergara en sus “desbordes”: K. C. Friedrich Krause, Georg Hegel, Herbert Spencer. Identifica y extrae “categorías conectivas” krauso-positivistas desde donde re-significa las categorías de reconocimiento, diversidad e integración acoplados a los fundamentos propios de la institución educativa en clave vergariana, así como los que articularon su teoría política y del Estado en clara sintonía krauso-positivista. En el segundo capítulo transita el krausismo pedagógico español en la Institución Libre de Enseñanza y reconstruye la experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes para sistematizar lo que se presentó

como el krausismo pedagógico latinoamericano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En el último capítulo conforma un “tejido textual” que admite contrastar algunas sentencias socráticas con las nociones prácticas de conocimiento, cuidado, autogobierno y autoaprendizaje.

Tercer momento: proyecta una metodología para la praxis pedagógica en el enclave de la didáctica vergariana ampliada en la posibilidad de una práctica áulica desde “guiones de lectura”, “guiones de escritura”, “guiones de diálogo” hacia “guiones conjeturales”. El anexo reúne tres trabajos elaborados en el marco de la tesis como insumos para ella. El primero, “Naturaleza infantil, educación para la libertad y escuela de acción libre en un texto de Carlos Norberto Vergara”, fue publicado como presentación de un texto inédito de Carlos Norberto Vergara titulado “El libro de los niños y de los que a ellos se parecen”, en la revista *Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana* (Alvarado, 2009: 247-252). El segundo reúne una selección de textos sobre Vergara y una selección de textos de Vergara junto a una propuesta de mediación pedagógica para su incorporación en la formación docente, todo ello acompañado de una fundamentación metodológica. El tercer apartado del anexo, “Carlos Norberto Vergara en la escuela”, reproduce parte de un recorrido mayor, realizado en co-autoría con algunos miembros del Centro Interdisciplinario de Filosofía en la Escuela (UNCuyo, FFyL, IFAA), que fue publicado bajo el título “Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela” en el volumen 2 de la colección *Diversidad e integración en nuestra América* (Arpini, 2011).

3. Las “metódicas” de una práctica de lectura-escritura

La tesis se presenta como una práctica inescindible de lectura-escritura en el entramado de un diálogo con el texto desde un presente que confiere sentido al pasado que interpela. Procede a la división y conceptualización de las fuentes como una instancia de invención de textos y de transformación del pensamiento que conlleva luego, tal y como lo sugiere José Gaos, un momento de análisis

e interpretación. Rastrear, encontrar, seleccionar y recortar las fuentes requirió de viajes a la Biblioteca Nacional en Buenos Aires y del acceso –previa tramitación de permisos especiales– a la sección en la que se acopian textos de fines del siglo XIX, además de la conformación de un archivo digital de imágenes/fotos. Por tratarse de textos antiquísimos es imposible llevarlos a casa o fotocopiarlos o escanearlos. Todo lo cual explicita un lugar de privilegio: el haber contado con la beca que otorga el CONICET para el desarrollo de estudios de posgrado.

La tesis presenta “fuentes documentales” y “monumentales” desde las que se apropia de las recomendaciones gaussianas para sostener una noción ampliada de “texto” como “cuerpo de expresión”, es decir, aquello que atañe a toda expresión que pueda historizarse en sus muy variadas formas. Incorpora notas, documentos, leyes, referencias, experiencias, registros, cartas, imágenes, artículos periodísticos, en toda su heterodoxia.

Un criterio para periodizar y analizar los distintos momentos de la obra vergariana surge de considerar el pasaje de un formato textual a otro. En este sentido se advierte inmediatamente un momento netamente periodístico, otro en el que prevalece el folleto y otro en el que cobra envergadura el libro y que pueden ser agrupados de acuerdo a lo que sigue:

Libros: *La mamá. Libro primario de lectura y escritura simultánea* (1902); *Revolución pacífica* (1911); *Nuevo Mundo Moral* (1913); *Filosofía de la educación* (1916); *Evología* (1921); *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen* (1921); *Solidarismo* (1924).

Periódicos normalistas o revistas pedagógicas: *El Instructor Popular* (1883-1885); *La Educación* (1885-1887).

Folleto: *Principios del gobierno propio escolar* (1909); *Sufragio universal* (1911); *Principios de sociología y de filosofía de la educación* (1913); *Programa radical de gobierno. Nociones de instrucción moral y cívica* (1915); *Evangelio pedagógico* (1915); *Proyecto de ley nacional de educación* (1915).

Esta primera división de las fuentes da lugar a una descripción, narración y reseña para su composición historiográfica que luego se complementa con un segundo momento, denominado por Gaos, “etiología”. Se trata de un momento eminentemente hermenéutico en el que tiene lugar la “compresión conjetural” y que radicaliza, en la línea de Gaos, el perspectivismo orteguiano y da lugar a interpretaciones como conjeturas que no significan lo mismo para el autor que para el lector. Así, toda expresión es susceptible de tantas interpretaciones como diálogos suscite el texto.

Tanto Gaos como Roland Barthes amplían la noción de texto. Hay texto –dirá Barthes– en los textos, pero también en las imágenes, en los objetos, en los tonos de la voz. El texto por tanto es más que un objeto constituido por la institución, la sobrepasa, no se detiene en ella, la desborda. El texto es producción. Un discurrir, un fluir, un discurso y más que eso, un proceso no acabado. El texto es discurso dicho, pero también posible; no es producto, sino productividad. Tiene huecos por donde se cuele la voz de otros, así como fisuras en las que aparece la voz del lector capaz de desplazar al autor e incluso de desplazarse con él. El texto como paso y travesía no depende de una interpretación, sino de una explosión, de una diseminación de sentidos. En términos barthesianos, se trata de una “pluralidad estereográfica de los significantes que lo tejen”. Una praxis de escritura que no puede ser escindida de la praxis de lectura que produce sentidos nuevos que emergen de las posibilidades del texto y de las significaciones que el lector produce con su propia intervención. Así, el texto, no es leído, no es consumido, no es usado, sino más bien actuado, jugado, ejecutado tal y como los músicos ejecutan/interpretan una pieza. La tarea del lector es la de actuar la diferencia. Leer no es consumir. Leer es actuar. El texto solicita del lector una colaboración práctica: actuar la diferencia, ejecutar la pieza, jugar al texto.

Barthes equipara la tarea del lector a la de un paseante. El lector –dice– se pasea por el texto como un paseante desocupado lo hace en la ladera de un valle. Lo que percibe es múltiple. Incidentes apenas identificables. Códigos que provienen de lo conocido, de la cotidianidad, de la vida, pero su combinatoria es única. Fun-

damenta el paseo en una diferencia que no volverá a repetirse más que como diferencia.

Actuar el texto. Texto quiere decir tejido. (Barthes, R., 2008: 84). Actuar el texto como una *hifología* (*hifos*: tejido y tela de la araña). Las ideas se tejen para escribir libros. Y los libros se escriben por “incidentes”. Así, los incidentes dan lugar a una productividad narrativa: el libro. Entonces, ¿cuáles fueron los incidentes que en Carlos Norberto Vergara dieron lugar a un “cuerpo de expresiones” que emerge en la República Argentina de fines del siglo XIX? Los encontramos dispersos en toda la “obra” de Vergara, situados como contexto de producción en la reseña de cada escrito. Podría ligeramente transcribir algunos:

- la insuficiente creación de escuelas;
- el acrecentamiento del número de analfabetos;
- los procedimientos que se aplicaban en las escuelas, traídos por Sarmiento de Estados Unidos medio siglo antes;
- los procedimientos de enseñanza que dejaban la práctica y abordaban solo la teoría;
- los profesores que profesaban ideas pre-determinadas y pretendían que los alumnos efectuaran un trabajo exclusivamente deductivo;
- la transmisión vertical de las ideas y reglas;
- el libro obligatorio de consulta;
- la inculcación de modelos;
- la reproducción a-crítica;
- la memorización;

Otros incidentes –los que leo como “memorias” para reconstruir su biografía–, tales como los lugares que ocupa como egresado paranaense –fundador, editor, redactor–, inspector nacional de la superintendencia de escuelas de instrucción primaria de Mendoza, inspector técnico de escuelas de Bs.As., así como la reforma radical que emprende (1887-1890) en lo político-estructural, en lo pedagógico-metodológico y en lo político-disciplinar, con la experiencia de la Escuela Normal Mixta de Mercedes y, fi-

nalmente, su expulsión oficial del sistema y la obtención del título de abogado por la Universidad de La Plata (1900), me permiten ejecutar el texto vergariano y hacer la diferencia en una periodización vital: campaña pedagógica krausista (1878-1886); una experiencia de reformas (1887-1899); revolución desde los libros (1900-1929).

En este sentido, la tesis no solo es un aporte a la historia de las ideas en cuanto reconstruye las tramas intelectuales de C. N. Vergara y la biografía del pensador, sino que, además, sugiere una periodización de sus obras atravesada por sus intereses vitales. Lo cual requirió como esfuerzo investigativo de una nueva división; de una “invención” de las fuentes en sentido gaoseano. Lo más importante de su producción escritural tiene lugar luego de iniciada su campaña pedagógica krausista —que atraviesa los tiempos de *El Instructor Popular* y de *La educación*— y de haber concluido con *la experiencia de reforma* en la Normal de Mercedes. Estos dos episodios se caracterizan por situarse en sus años de juventud, de formación, de intensa preocupación política, de una profunda inquietud por conocer y denunciar la situación de las escuelas, de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país, desde 1878 hasta 1902. Si en una primera etapa, la de la campaña pedagógica, desde 1884 hasta 1887, el ensayo periodístico era el formato en el que circulaban sus ideas en *El Instructor Popular*, desde 1887 hasta 1890 no solo se amplía el espectro de circulación a nivel nacional, sino que además tiene lugar la tarea de educador transformador. Un tercer momento, animado por la idea de revolución pacífica, se inicia hacia 1911 cuando concibió que los cambios en educación repercutían en todos los ámbitos, que la reforma radical de la enseñanza era indisoluble de una reforma radical de la organización social y política.

Periodizar la obra vergariana atendiendo a las prácticas discursivas como a las no discursivas permitió señalar tres momentos: uno que va desde 1878 a 1886, otro desde 1887 a 1899 y un tercer momento, de 1900 al 1929. Si solouviésemos en consideración las obras que lo constituyen como autor asignándole esa función, habríamos de atender solo al último periodo. Mas este último

momento de su itinerario vital no podría comprenderse sin el proceso de construcción y de-construcción de Carlos Norberto Vergara como autor en el que “la experiencia de reformas” se postula como bisagra entre la “campaña pedagógica krausista” y la “revolución desde los libros”.

“La experiencia de reformas” es el momento en el itinerario vital en el que Vergara traslada la palabra a la acción y hace experiencia de su pensamiento al “hacer escuela”. En los discursos vergarianos aparecen elementos de la cotidianidad escolar que conceptualizo como “manifestaciones conductuales significantes”. Un breve texto extraído de *La Educación* instala la potencia de ese pensamiento (Vergara, 1889):

- se iniciará la clase tratando los puntos que los alumnos conozcan en el ramo;
- se avivarán las nociones aportadas por los alumnos como para hacer evidente la necesidad de adquirir cierto saber al respecto;
- se empleará algún tiempo para comparar las consultas que los alumnos y el profesor hayan hecho en libros sobre los puntos trabajados días previos;
- no habrá libro obligatorio;
- los alumnos podrán aportar lecturas e incluso leer en clase lo que quieran compartir;
- se incorporarán asuntos nuevos, propuestos por la clase.
- se continuará de esta manera empezando por comparar las consultas hechas en los libros, sobre el asunto nuevo del día anterior y continuando con otro asunto a elección de la clase.”

En ese recorte es identificable la magnitud de las transformaciones que Vergara proponía introducir en la institución escolar. En primer lugar, *La Educación* fue una revista pedagógica que circuló a inicios del siglo XX por todos los niveles de la educación; en este sentido, el recorte que transcribimos se presenta como recomendaciones para modificar las prácticas, como metodología de la ense-

ñanza. Sin embargo, tiene un destinatario específico: los docentes de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. A ellos se dirige indirectamente Vergara indicando el modo en el que se iniciará el ciclo lectivo en esa institución. El destinatario directo de este artículo es el presidente del Consejo de Educación a quien informa por este medio que con estas “manifestaciones conductuales” modificará el Programa Oficial Nacional. La dimensión de la transformación cobra radicalidad si atendemos a las cursivas que hemos señalado en el texto y que evidencian un espacio en el que los infantes y los jóvenes tienen la voz; en el que tienen lugar los conocimientos previos; en el que se valoran los saberes propios; en el que aprenden unos con/de otros; en el que se sabe lo que no se sabe porque el saber y el no saber se vuelve tarea de todos; en el que el conocimiento es una producción colectiva en la que intervienen múltiples voces; en el que los infantes, los jóvenes, son los protagonistas, los actores, los gestores de sus propios aprendizajes, de allí que se dispongan a elegir los asuntos sobre los que quieren dialogar, conjeturar, problematizar, indagar, saber y el modo en el que quieren hacerlo.

Entre otros, rescato la siguiente selección de 1916 de *Filosofía de la educación*:

“Un estudiante llevará a sus condiscípulos *sus observaciones* de lo que *sintió* y *vio* antes o durante un hecho, después de haber expuesto su vida para salvar la de un anciano mendigo, sucio y miserable [...] otro estudioso *dirá* a sus condiscípulos lo que *sintió* al pasar cuarenta y ocho horas, sin otro alimento que pan y frutas secas, porque sus recursos y su alimento de costumbre lo dio a una madre con seis o más hijos [...] Y este discípulo *dirá*, quizás, que en esos días se *sintió* más fuerte y ágil de cuerpo y alma, hecho que constituirá *interesante problema* para los *amantes de la filosofía*. Algunos *presentarán las pruebas del hecho*, mil veces repetido, de que, encontrándose en el peligro más cierto, y cuando ya parecía imposible auxilio alguno, un suceso que nadie podría prever se producía y lo salvaba”.

Con él quiero ver en la palabra de Vergara, el discurso contrario y el posible. Es en el mismo texto en el que las “manifestaciones con-

ductuales” confieren sentido. Desde el texto es visible el contexto. Es posible reconstruir el entramado de relaciones provinciales y regionales: aparecen las figuras de Scalabrini y Torres; de Basi, Mercante y Ferreira; Zubiaur, Pizurno y Escobar; todo ello si atendemos a determinados cortes en los incidentes vitales: como alumno y/o graduado de la Escuela Normal de Paraná, así como representante del periodismo normalista. Instar conexiones discursivas y prácticas con “la escuela de la libertad” de Scalabrini en Argentina y con el Instituto Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos en España. Elaborar un panorama comparativo entre la experiencia llevada a cabo en la ILE y el ensayo en la Escuela Normal Mixta de Mercedes. Hilar la trama desde las experiencias vergarianas como director de una institución hacia las observaciones de experiencias que puso en valor como inspector provincial y nacional. Sustener relaciones intertextuales entre discursos aludidos y eludidos, actuales y posibles para valorar las “locuras de Mercedes” como el núcleo fundante de un movimiento continental que tendría parangón en el proyecto de María Montessori, en el de Parker, en el de las Escuelas Dalton y cuyos ecos pueden encontrarse en lo que ha sido conocido como Escuela Nueva, concretamente, en las propuestas de Angélica Mendoza, Olga Cossettini y Florencia Fossati.

Uno más entre otros –indica el texto– presenta un problema, una pregunta, una contradicción. Se abre un espacio de diálogo para reflexionar críticamente sobre las cuestiones de la vida. La selección arroja la posibilidad de pensar la materialidad de la existencia a partir de las necesidades del infante, del anciano, de la mujer, de los desfavorecidos y del lugar que cada uno ocupa en relación con los otros. Instala la filosofía como un saber terreno, útil, de/para la vida. Una filosofía que es un filosofar siervo de lo humano. Una filosofía como práctica del pensamiento. Un filosofar vinculado a la pobreza, a la opresión, a la desgracia, a la debilidad. El pensamiento como herramienta emancipadora que emancipa en la acción.

Descentra a la escuela. Derriba los ejes que desde los inicios de su gestación la han sostenido: la escritura y la lectura, para instalarla en el ámbito de las afecciones y los padecimientos. De lo que se trata es de producir habla respecto de lo que “nos” pasa. No

de lo que “pasa” en general, sino de lo que padecemos como individuos humanos en relación. Pero Vergara lleva la vida a la escuela para luego salir a la vida. No se trata solo de un discurrir entre muchos sobre lo que “me” pasa, sino, además, de salir al encuentro del otro bajo la forma del “hacer con”.

De allí que una escuela de la acción solidaria no podría tener como dispositivos de control “informes de lecturas” o “exámenes”. Una escuela de la acción solidaria no puede ir a leer en libros lo que hay que practicar en la vida. En este punto Vergara amplía la noción de texto. Lo que es dado a leer es el medio, el contexto, la coyuntura en la que se instala la institución educativa. En ese entramado histórico-político-social emergen los “impulsos creativos” que pueden, en todo caso, ponerse en valor con “pruebas de capacidad” en las que la medida es el bien que cada uno hubiese realizado en beneficio de sí, de la familia, de la comunidad. La institución y el maestro se incorporan al movimiento de la “acción espontánea” entregándose a sí mismos y a sus alumnos a la actividad en la que aprenden a desenvolverse sin programas, ni horarios, ni libro monolito, ni división disciplinar más que los señalados por la colectividad escolar. Este “hacer escuela” requiere de otras formas de elaboración, administración e implementación de programas, planes, currícula y acreditaciones. El sistema educativo que por entonces comenzaba a gestarse priorizaba la teoría en desmedro de la práctica, anulaba la espontaneidad priorizando la imposición de ideas, doctrinas, reglamentos, programas que terminaban por anular las disposiciones naturales de los individuos humanos inhibiendo la posibilidad de pensar por sí mismo, de ser autónomos.

“Manifestaciones conductuales significantes”, con las que Vergara hace escuela, leo desde la historiadora de las ideas, Adriana Arpini. Un tipo de escuela que se aparta de prácticas memorísticas, enciclopédicas, homogeneizadoras, unificadoras, jerárquicas. Los discursos de Vergara se traducen en gestos cargados de sentidos que contrarían los tiempos, los espacios, los saberes, las divisiones escolares para gestar otra institución en el marco de otros órdenes y sostenida por otras dinámicas. El discurso deja de ser el producto de un escritor para instalarse como acto productivo entre

lo lícito y lo ilícito, lo aceptado y lo no aceptado, lo oficial y lo alternativo y producir un gesto cargado de riesgos. El gesto hace estallar códigos introduciendo marcas semánticas no codificadas en estructuras ya conocidas. Así, el autor se contornea en los límites de la “obra” y es producido por ella. Carlos Norberto Vergara emerge en toda su potencialidad de “la” obra cuando es atravesado por un conjunto de operaciones que le atribuyen a ciertos discursos un lugar, un tiempo y un quién desde donde se proyectan y producen narrativa. La institucionalización de ese gesto, sostenemos, es la experiencia de la Normal Mixta de Mercedes en Buenos Aires: el ensayo pedagógico que aprende provisoria y fragmentariamente sobre lo provisorio y lo fragmentario.

Vergara pone en cuestión las condiciones de producción y de reproducción de las esferas sociales centrándose en las disposiciones naturales del individuo humano. Su propuesta ha sido conocida tal y como él la denominó: “comuna escolar”, “ciudad escolar”, “gobierno escolar” o “república escolar”. Una “escuela de y para la libertad” en la que el maestro es un facilitador que dispone el medio para el desenvolvimiento espontáneo al tiempo que el educando desarrolla la voz de la conciencia y obra conforme a sí mismo. El único programa son los deseos, los gestos, las aspiraciones de niños y jóvenes que leerán lo que quieran, a la hora que quieran, con quienes quieran, estimulados por el ambiente y condicionados por el medio. Una autoeducación individual y colectiva que se vuelve un factor de progreso para sí y los otros.

Si una dimensión del programa a seguir yace en el individuo humano, la otra parte de ese programa está en el medio social y en las acciones que ese medio exija. La escuela se desborda hacia las fábricas, los talleres y laboratorios que se abren a la comunidad como espacios de aprendizaje. La práctica de la enseñanza supone producir conocimientos en espacios colaborativos desde la “acción propia” en el marco de las propias intervenciones motivadas por el contexto. De la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Un movimiento que no se interrumpe y que supone transformaciones e intervenciones tanto en la producción del conocimiento que

se gesta en la praxis como en la acción que procura cambios concretos dentro y fuera de la institución educativa.

El individuo humano en su singularidad tiende al desarrollo de su existencia y para ello necesita de la cooperación de los demás. En su singularidad, el individuo humano se vuelve un factor de progreso de sí y para otros. En la heterogeneidad creciente que despliega la materialidad de la existencia y que Vergara nombra, por ejemplo, en figuras de la infancia: los abandonados, los huérfanos, los vendedores ambulantes, denuncia la situación de los menores a fines del siglo XIX en la República Argentina y contribuye a la creación de un campo axiológico en el que cobra radicalidad la dignidad del infante en su derecho a participar como individuo humano en todas las esferas colectivas del organismo social.

Aparece entonces en el entramado textual vergariano, siguiendo las líneas metodológicas gaussianas, la posibilidad de identificar “categorías conectivas” y “categorías propias” que permiten ligar su pensamiento a las fuentes del krauso-positivismo. Entre las conectivas, es decir, aquellas categorías desde las que es posible evidenciar su filiación al krausismo y al positivismo, podemos transcribir las siguientes duplas: armonía/organización; ideal/variación; acción/progreso; cambio/adaptación; revolución/evolución; unidad-variación/medio-herencia. Entre las categorías propias de Vergara, las que perfilan su originalidad frente a la “colonización categorial” o “importación de categorías europeas”, podemos mencionar: “evología”; cooperación; “solidarismo”; “equilibración”; acción colectiva; acción solidaria; complementariedad; coexistencia; autoeducación; gobierno propio.

Estas categorías se ponen en juego en una dialéctica diádica, abierta y solidaria que leemos en clave krausista. Momentos provisionales de emergencia y de armonía se tensionan movilizándolo formas de integración en las que coexisten elementos diversos y recursos de asimilación no-excluyentes que tienden a la complementariedad espontánea en una constante interacción que prioriza al individuo sobre los procesos. Los momentos de armonía se sostienen en instancias en las que se efectiviza el reconocimiento de la

dignidad humana y el auto-conocimiento como condición para ese reconocimiento. La armonía es el a-priori moral que se tensiona en instancias de emergencia como ideal a alcanzar en el desenvolvimiento espontáneo de los impulsos naturales que emergen como impulso creativo.

El problema de la diversidad se resuelve como praxis social en las reformulaciones constantes atravesadas por aquellos momentos provisionales que mueven de la idea al ideal, de la teoría a la práctica, de la filosofía a la política. El individuo empírico, libre, consciente, administra voluntariamente las instituciones sin ser subsumido por ellas en una dinámica que tiende a la des-centralización. Cada esfera del organismo social –amor, amistad, pueblo, Estado, pueblos unidos, nuevo mundo americano– es definida en cuanto a la fuerza y autonomía propia y consustancial a cada una de ellas. Su desarrollo consiste en su expresión espontánea como órgano de un todo en el que cada parte colabora con el todo sin perderse ni disolverse en él. En permanente renovación, transformación, mutación, evolución, se renuevan e incluso gestan asociaciones nuevas. El derecho, el trabajo y la educación, así como la religión y la ciencia, son mediaciones que sustentan y regulan el organismo. El derecho, específicamente, regula las autonomías de cada uno en relación con los otros, de cada asociación en co-existencia. Modera las esferas de acción individual y colectiva, así como regula los vínculos entre los pueblos en un estado plurinacional que Vergara denomina nuevo mundo americano, regido por una política solidaria en la que los argentinos se reconocen hermanos de los hombres americanos. Así, los derechos de cada autonomía y de sus vínculos se regulan por un mismo sistema de principios del cual todos y todas son gestores, participantes y guardianes. Las mediaciones son condición del desarrollo del individuo –como sujeto y no como resultado del proceso– para la acción fecunda, solidaria, colectiva y la marcha progresiva hacia la armonía.

La institución educativa, en todos los ciclos y niveles, se incorpora solidariamente –desde la perspectiva vergariana– a esa actividad humana. Por eso se instala como productiva y sugiere generar un espacio para una acción que no se diferencie de la vida a la

que apuestan los jóvenes una vez fuera de la institución. La escuela, entonces, es concebida como centro de producción que podría incluso costear la vida de los niños y jóvenes en ella con lo que ellos mismos producen.

Así, Carlos Norberto Vergara coloca a la educación a fines del siglo XIX en al menos una encrucijada: la que vincula la educación con la infancia y el trabajo, tensionada por la reproducción de un tipo de vida, la democrática.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1988). *Las ideas filosóficas que influyeron en la formación del Uruguay contemporáneo. Krause-Ahrens-Tiberghien. Estudios y selección de textos*. Ingenio. Uruguay, Montevideo.
- ALVARADO, M. (2009). "Naturaleza infantil, educación para la libertad y escuela de acción libre en un texto de Carlos Norberto Vergara". En: *Revista Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana. UNCuyo, Mendoza*. Vol. 25-26: 247-252.
- _____ (2010). "Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del siglo XIX: la interpretación de los sentidos políticos de la educación en Norberto Vergara". En: *Revista Surcos. Cuadernos del doctorado de filosofía*. FFyL. UNCuyo. Mendoza. Año 1, núm. 1. En línea en: http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/02_alvarado.pdf.
- _____ (2011). "Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos Norberto Vergara." En: *SOLAR, Revista de Filosofía iberoamericana*. Universidad Científica del Sur, Centro Cultural de España. Lima, Perú. Núm. 6, año 6. En línea en: <http://www.revistasolar.org/images/stories/solar6/SOLAR-6-5.pdf>.
- ARFUCH, Leonor. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- ARPINI, Adriana (2001). "Consideraciones para una historia de las ideas latinoamericanas del siglo XX". En: Guadarrama González, Pablo (Comp.) Volumen especial de la colección Casa de las Américas. Universidad Central de Las Villas. Santa Clara, Cuba.
- _____ (Comp.) (2003). *Otros discursos. Estudios de Historia de las ideas latinoamericanas*. Facultad de Ciencias Políticas. UNCuyo. Mendoza.

- BARTHES, R. (1983). *El grano de la voz*. Siglo XXI. México.
- _____ (1999). *Mitologías*. Siglo XXI. México.
- _____ (2003). *El grado cero de la escritura*. Nicolás Rosa (Trad.). Siglo XXI. Argentina.
- _____ (2005). *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Patricia Willson (Trad.). Siglo XXI. Argentina.
- _____ (2008). *El placer del texto y la lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del collage de France*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- BUENO SÁNCHEZ, G. (1999). “Historiografía del krausismo”. En: Ureña, E. M. y Pedro Álvarez Lázaro (eds.) *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*. Editorial Parteluz. Madrid. Obtenida en octubre 26, 2009, de <http://www.filosofia.org/mon/kra/index.htm>.
- DE LOS RÍOS, Francisco Giner (1927). “Ensayos menores sobre educación y enseñanza”. En *Obras Completas*. T. I, II y III. Espasa-Calpe. Madrid.
- GAOS, J. (1969). *Seminario de historia de las ideas*. El Colegio de México. México.
- _____ (1980). *En torno a la filosofía mexicana*. Alianza Editorial. México.
- HEGEL, G. W. F. (1993). *Fundamentos de la filosofía del derecho*. Carlos Díaz (Trad.). Editorial Libertarias. España.
- KRAUSE (1811) (1985). *Ideal de la humanidad para la vida*. Ediciones Orbis. España. (Traducción Sanz del Río).
- KRAUSE-AHRENS-TIBERGHEN (1988). *Estudios y selección de textos. Las ideas filosóficas que influyeron en la formación del Uruguay contemporáneo*. Fundación Prudencio Vázquez y Vega. Uruguay, Montevideo.
- KRISTEVA, Julia (1981). *Semiótica 1 y 2*. José Martín Arancibia (Trad.). Espiral. España.
- ROIG, Arturo A. y María Cristina Satlari (Comp.) (2007). *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias*. Ediciones Culturales de Mendoza. Mendoza.
- ROIG, Arturo. A. (1966). *Breve historia intelectual de Mendoza*. Ediciones del Terruño. Mendoza.
- _____ (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Universidad Santo Tomás. Colombia.

- _____ (1994). *El pensamiento y su aventura (II)*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- _____ (2006). *Los Krausistas Argentinos*. Ediciones El Andariego. Buenos Aires.
- _____ (2008). *Para una lectura filosófica de nuestro siglo XIX*. UNCU, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos Norberto (1902). *La mamá*. Libro primario de lectura y escritura simultánea. Ángel Estrada. Buenos Aires.
- _____ (1911). *Revolución pacífica*. Talleres Gráficos Juan Perrotti. Buenos Aires.
- _____ (1913). *Nuevo Mundo Moral*. Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco. Buenos Aires.
- _____ (1916). *Filosofía de la educación*. Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco. Buenos Aires.
- _____ (1921). *Evolución*. Imprenta de M. Cerbán Rivas. Buenos Aires.
- _____ (1921). *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*. S/e. Buenos Aires.
- _____ (1924). *Solidarismo*. La Elzeviriana. Córdoba.



Juan Vicente Gómez: sociedad, literatura y petróleo

ROMÁN, Ricardo J.

Universidad de Zulia
ricardoromanmarcano@hotmail.com

Resumen

Juan Vicente Gómez representa para la historia del siglo XX una de las figuras más representativas de Venezuela y Latinoamérica. Campesino y militar, sin proyectos o ambiciones políticas, llega al poder tras derrocar a su compadre Cipriano Castro, instaura una dictadura hegemónica y crea relaciones económicas con otros países para la exploración y explotación petrolera que sirvió para la transición de la Venezuela rural a la moderna. La presente investigación indaga en la historia y la sociedad, a manera de estrategia, para analizar los valores morales y estéticos que sirvieron de apoyo e inspiración a los escritores del siglo XX y su vinculación con la historia petrolera y la literatura.

Palabras clave: Historia, sociedad, literatura, petróleo.

Juan Vicente Gómez: Society, Literature and Petroleum

Abstract

For twentieth-century history, Juan Vicente Gómez is one of the most representative figures for Venezuela and Latin America. Farmer and soldier, without projects or political ambitions, he came to power after overcoming his comrade, Cipriano Castro. He established a hegemonic dictatorship and created economic relations with other countries for petroleum exploration and exploitation that led to the transition from a rural to a modern Venezuela. This research explores history and society as a strategy to analyze moral and aesthetic values that served as a support and inspiration for twentieth-century writers and their connection to the history of petroleum and literature.

Key words: History, society, literature, petroleum.

Introducción

El general Juan Vicente Gómez representa para la sociedad venezolana y latinoamericana la imagen de un personaje singular, con características que lo han convertido en uno de los dictadores modelos de América Latina. Su figura es expuesta siempre ante los ojos de la historia no solamente como un hombre enérgico, capaz de llegar al poder por medio de un golpe de Estado —como de hecho lo hizo, derrocando a su propio compadre y amigo, Cipriano Castro—, sino también como un hombre de una condición humana única —capaz de gobernarnos durante décadas, sin un proyecto político—, y a quien muchos historiadores y estudiosos de la nación y América Latina han coincidido en otorgarle el calificativo de dictador.

Juan Vicente Gómez nos servirá de punto de partida para un análisis profundo y sistemático del siglo XIX y XX. Gómez es, sin duda, el precursor del modernismo, “un hombre abierto a la modernidad”, aunque Castro haya sido quien diseñó el modelo político, social y económico que, de una u otra forma, Juan Vicente Gómez utilizaría para su gestión y administración de poder.

Pero no basta con resaltar la modernidad de Gómez como un hecho aislado, desarraigado de las costumbres que desde Bolívar empezaron a generarse en una sociedad agotada de guerras. En Venezuela, entonces, se necesitaba de una gestión próxima a la conformación de civilización. A partir de 1908 diría que la sociedad se despartaba de una época de guerras y conflictos ideológicos, para entrar en la era moderna.

A propósito de la llegada de Juan Vicente Gómez al poder, Segnini (1987: 32), en una conferencia que tituló *La intelectualidad del gomecismo*, expresó:

Juan Vicente Gómez, entonces, toma el poder haciéndose eco de ese clamor por paz y orden que resulte en condiciones propicias para el trabajo productivo que, a su vez, traiga como consecuencia el progreso económico, y por consiguiente el progreso del país, el cual se encontraba totalmente estancado.

Esa misma búsqueda de la producción y el progreso económico generó en Gómez la figura que hoy marca la historiografía venezolana en un antes y un después de Gómez, convirtiéndolo en una representación no solamente venezolana, sino latinoamericana. Reseñado por grandes escritores, como Gabriel García Márquez, en su novela *El otoño del patriarca*; Roa Bastos, en *Yo el Supremo*; o Rufino Blanco Fombona, en *El hombre de hierro*, por citar algunos, Gómez representa la figura del dictador latinoamericano, poseedor de características que Germán Carrera Damas (1987) expone en una conferencia titulada *Gómez, el hombre*, sobre los principales rasgos de Juan Vicente Gómez y su personalidad: la tenacidad, la adaptabilidad, la inteligencia esencial, entre otros.

Esa investigación de Carrera Damas sobre los rasgos de personalidad de Juan Vicente Gómez encierra algo importantísimo que debemos tomar en cuenta a lo largo del presente ensayo, ya que es un aspecto clave que me interesará abordar en un momento determinado, cuando hable sobre la sociedad y el individuo (1987: 168):

Mediante la reivindicación de una historia nueva, de procesos, hemos llegado a olvidar la presencia del individuo en esa cadena, y en consecuencia los modos de articulación del individuo con el grupo, con la clase y con la sociedad, no nos son muy conocidos. La explicación basada en la articulación clase sociedad sirve en principio para explicar el conjunto, pero todo el conjunto siempre y cuando lo hagamos en una forma meramente deductiva, porque cuando pasamos a la explicación de las conductas históricas concretas nos damos cuenta de que esa explicación global, general, básica, no es suficiente.

La historia que transcurre entre Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez, así como todo ese lapso del gomecismo que culmina con la muerte del dictador, revela diversos cambios o variaciones dentro de los cánones de modernización, considerando lo que Maza Zavala definió como una “sociedad de transición”, justamente cuando Venezuela comenzaba a crecer como sociedad capitalista y dependiente, a expensas de la explotación petrolera.

Sin embargo, este último aspecto del petróleo se considerará como un tema aparte, para los fines de este trabajo. Aunque vale la pena acotar que todo ese conjunto de progreso y modernización van de la mano con el rol asumido por Juan Vicente Gómez frente a la administración del país, y por ende, pienso que de no haber sido por él, la sociedad venezolana hubiera tardado muchos años más en “encarrilarse”.

Con esto no pretendo declararme de acuerdo con la gestión y administración de Juan Vicente Gómez, ni mucho menos con La Rotunda, pero quizá los procesos sistemáticos de manejo de poder y riqueza, de no haber existido un carácter sólido como el de Gómez, hubieran degenerado el sistema más rápido. Por ejemplo, Juan Vicente Gómez, según Carrera Damas (1987), “inyectó al país de miedos”, miedos que de una u otra forma hacían que las leyes, y ese proyecto político, se cumplieran a cabalidad.

1. Juan Vicente Gómez ante la sociedad

La sociedad en la época del gomecismo tendrá grandes alicientes, que podemos dividir en: Gómez y poder, Gómez y sociedad, Gómez y modo de vida. Este último vendría a ser ese legado gomecista que reinaría mucho más allá de la muerte de Juan Vicente Gómez, es decir, ese gomecismo que no termina de morir en la actualidad.

El gomecismo puede ser interpretado por etapas o procesos de modernización, procesos que están de alguna forma vinculados con el ejercicio de poder que Juan Vicente Gómez ejecutó durante su gobierno. Asimismo, son procesos que vale la pena estudiar. ¿Cómo Juan Vicente Gómez pudo gobernar un país durante 27 años, teniendo en cuenta que era un hombre hacendado, sin instrucción política, sin proyectos políticos, económicos y sociales? Bueno, sí, excelente militar. Pero no creo que eso sea suficiente para mantener al país bajo su mando.

En una serie de conferencias llamada *Gómez, gomecismo y antigomecismo* (1987), se recogen una serie de aspectos de ingente importancia para el estudio y confrontación de ideas a partir del

enfoque histórico sobre lo que ha sido y es el gomecismo en Venezuela. Una de esas conferencias, ya mencionada en la introducción y llamada *Gómez, el hombre*, fue dictada por Germán Carrera Damas (1987: 194). En esa conferencia, algún oyente, durante el ciclo de preguntas y respuestas, expresó:

La historia de Venezuela se proyecta a través de su hombre de Estado, es algo así como que Gómez significó un ejercicio de poder con una capacidad de racionalización ante el cuadro de un Gómez no benévolo que nos presentan, y una cierta capacidad de creatividad para solventar las situaciones medido por las limitaciones de los autores de su época, o sea que ninguna otra persona hubiera ejercido el poder tal cual lo ejerció Gómez.

En lo personal sostengo que Juan Vicente Gómez sí fue una persona con capacidad de romper paradigmas, de encarrilar una sociedad cansada de guerras, pero decir que tenía la capacidad de creatividad para solventar situaciones, no lo creo. Bastaría convenir en que era un hombre con un sentido del olfato muy agudo. Un hombre que llega al poder en el momento justo, con los hombres y las condiciones puestas sobre la mesa. Un hombre que no vacila ante la toma de decisiones; no le teme a sus enemigos (aunque muchos aseguren que en sus últimos años padeció de nervios y síntomas de persecución); un hombre capaz de enfrentarse a quien sea con el propósito de conseguir sus ideales. Como expresa Carrera Damas (1987: 195):

Gómez se interesaba por el poder, no lo compartía, no lo consultaba, lo ejercía a plenitud, pero si algo lo caracterizó al mismo tiempo, era el saber dejar en manos cuya capacidad crece con el tiempo, en líneas generales el manejo de la administración pública, sobre todo si lo comparamos con los gobiernos precedentes.

Juan Vicente Gómez no sería ni siquiera un autodidacta político ni tampoco un hombre de proyectos. Gómez fue un hombre como todos, que pensaba como vivía. Un hombre que consolida la economía de una sociedad entregándola al servicio de quienes se aprovechaban de extraer y gastar el jugo a la tierra venezolana

para sus propios intereses. Entonces, podemos decir que había un doble juego de intereses: un interés por parte de las compañías que exploraban y explotaban el petróleo, y otro interés de la casa por enriquecerse y crear un despotismo abigarrado de poder. Dice Carrera Damas (1987: 195): “Él (Gómez) no ejerce el gobierno sino que, digámoslo así, monopoliza el poder...”.

Ahora bien, sin adentrarnos en temas de psicología o antropología, hay ciertas dudas e inquietudes que se generan a partir de este punto que refleja Gómez ante el poder. Primero, esa relación de poder y vida social, y, segundo, su inicio dentro de la Revolución Restauradora, que le permite generar los suficientes dividendos, y la suficiente confianza, supongo, para que sus seguidores le sean fieles a él. Pienso que más allá de una relación de miedo en el poder, más bien surge la necesidad de mantenerlo allí. Se necesitaba tener a Gómez en el poder para crear intereses en el colectivo y crear así esa red de negocios que crecería aún más con la explotación petrolera.

Con respecto a Juan Vicente Gómez, Rosalba Méndez (1985: 29), en su ensayo *Gómez, ¿un período histórico?*, expresa lo siguiente: “Gómez fue un hombre astuto y discreto que hizo del Poder un ejercicio de posesión constante. Más y más tierras, más y más propiedades, más y más dinero”. Lo que acá resulta curioso son los adjetivos: astuto y discreto. ¿Por qué no inteligente? Eso, a mi entender, coloca en una posición de títtere al mismo Juan Vicente Gómez. Y no lo creo así. Una persona sin inteligencia, pero con mucha riqueza, no solamente puede ser obra de la astucia y la discreción, sino también de otro conjunto de rasgos personales: intuición aguda, carácter y dominio de situaciones. Recuérdese que Gómez fue un hombre que lo controlaba todo y era buen estratega militar. Su afán de poder llegaba hasta los rincones más insospechados. Gómez había recibido epístolas tan desconcertantes y asombrosas, como aquella que le escribe José Gil Fortoul, ministro, presidente encargado, diplomático, catedrático, teórico e historiador, el 6 de marzo de 1913, en Maracay: “El trabajo de los techos de la casa de la Trinidad quedará terminado el sábado. Sin esta reparación, los techos se hubieran caído el día menos pensado. El cemen-

to que están empleando en los corredores era muy malo... Yo quisiera regresar a Caracas el domingo o el lunes... Me llevaré los caballos y el coche para volverlos a traer el mes que viene”¹. Aquí reproduzco otra carta escrita por Fortoul, fechada el 3 de diciembre de 1916: “Últimamente me he acostumbrado a la mantequilla más blanca criolla. La acompaño con pancitos y resulta una delicia”².

Posiblemente esa misma situación de manejo de poder, influenciada también por ciertos temores, hacía que las cosas marcharan como el general quería que funcionaran. Thomas Rourke (1952: 64) dice lo siguiente: “Los peones decían que él (Gómez) conocía lo que ellos pensaban, y sus propios hermanos y hermanas tenían por él cierto temor reverente”. ¿Temor infligido por el respeto? Claro, debía conocer lo que ellos pensaban, ¿no era un hacendado también? Y debía tener dominio sobre todas las cosas para sentirse seguro. El hecho de recibir cartas y despachar órdenes inmediatas del general no era una cosa fortuita.

Como consecuencia de lo anterior, Manuel Caballero (1985: 18), en su ensayo *El hombre Gómez: un retrato enemigo*, expresa lo siguiente:

Pero el General Gómez no sabe de abstracciones: el disfrute del poder no significa nada por el poder mismo. Lo que Antonio Machado llama “la codicia campesina” lo domina, y ve tras el poder, el dinero: por sobre todo, el General Gómez es ladrón.

Es una aseveración bastante fuerte y contundente llamar a Gómez ladrón. Pero si analizamos superficialmente los acontecimientos: ¿acaso no lo fue? ¿No fue un robo y capricho, por demás, despojar a su propio compadre Cipriano Castro del poder? El manejo de la codicia entonces entraría en otra categoría de análisis. Una categoría en la que terminaría de pincelar ese retrato de Gómez y el poder.

1 Tomado del libro *Gómez, gomecismo y antigomecismo* (1987). Conferencia de Elías Pino Iturrieta (1987). *Gómez: El dueño de los secretos*. p. 132.

2 *Ídem*.

Ahora bien, Gómez fue uno de los primeros modernizadores (por no desacreditar la obra de Cipriano Castro, y constituirlo así como un primer capítulo de la dinastía andina, como algunos historiadores lo señalan). Aunque Gómez construye su política y administra el país a partir de los proyectos de Cipriano Castro, esto no quiere decir que aquello sea una labor solamente de él, y que Juan Vicente Gómez simplemente fuera su operador: existen cosas de parte y parte. Por un lado, Cipriano Castro, en 1899, trae a Caracas a su compadre Gómez, cuando “no existía una sola calle y menos una avenida con piso de cemento o adoquines. Calles empedradas, pero en el peor estado de conservación”³, con el propósito de formar la Revolución Restauradora. No obstante, Gómez se aprovechará de las circunstancias para deshacerse de Castro y tomar las riendas del país. ¿Por qué? En este caso, pienso, las cosas no siguen muy claras en la historiografía venezolana. Una situación que perfila varias interpretaciones: 1) abuso de confianza; 2) codicia y ambición de poder; 3) pretensión por parte de Gómez y sus seguidores, quienes pudieran considerar que Castro no estaba cumpliendo cabalmente (o como ellos pretendían) los proyectos de modernización. A esto último le agregaría el carácter imperante de Gómez, y resaltaría que una de las causas por las que Gómez se hace del poder es para presentarle de forma más acelerada y eficaz (desde la percepción gomecista, y aquí se trata de un gomecismo como tendencia política) lo que esperaba la sociedad del Gobierno: salir de tantos enfrentamientos y discusiones bizantinas y crear los suficientes espacios posibles para la realización de esa etapa de transición.

Dicho lo anterior, Luis Cipriano Rodríguez (1987: 78), señala:

...en los años iniciales del gobierno gomecista, vemos una tendencia que, aún cuando está marcada por algunos acuerdos con el capital extranjero, ofrece elementos que marcan

3 Tomado del libro Juan Vicente Gómez y su época. Ensayo de Rosalba Méndez, Gómez: ¿Un período histórico? p. 29.

cierta “moderación” relativa de Juan Vicente Gómez y del Gomecismo frente al fenómeno de la Dependencia sobre todo respecto de Estados Unidos, no obstante las cañoneras.

A propósito de la cita anterior, hay hechos dentro del Gobierno que la sociedad venezolana hoy padece, todavía en pleno siglo XXI. Ha pasado aproximadamente una centuria, pero los problemas de la deuda externa, el hambre, la insalubridad, falta de educación, se ven en franco retroceso. La sociedad del siglo XX creó una dependencia vital con los Estados Unidos, producto del petróleo y de las concesiones que años más tarde vendrían a ser elaboradas, así como también de la primera Ley de Hidrocarburos de 1920, que terminaría por ser el punto clave para mejorar el desarrollo de esa misma dependencia que Gómez y su gobierno estarían administrando. Aun pagando una deuda externa a costa del pueblo, a costa del paludismo, el hambre y todos los problemas antes mencionados, existía un gobierno apostando a la modernidad. Pero, ¿qué pasa con la Venezuela de hoy? ¿Acaso en el actual gobierno no sigue ocurriendo ese conflicto? Reconozco que no es imperante trasladar un hecho histórico como el de Gómez al presente, pero sí crear en este punto de la investigación ciertas conexiones relativas y pertinentes, porque el gomecismo para muchos muere con Gómez en el año 1935, para otros en el año 1947, pero creo que si se estudia en profundidad, el gomecismo, como lo señala Rosalba Méndez (1985: 30), “...es un estilo de acción política, basado en las características de Gómez”; entonces no se puede hablar de una muerte del gomecismo en la actualidad, cuando se siguen observando los mismos síntomas en la sociedad actual. El mismo desajuste dentro de una sociedad acostumbrada al facilismo. Obviamente, la sociedad de Gómez enfrentará la transición moderna, el cambio, la operatividad de un recurso como el petróleo del que no se tenía la menor idea. Juan Vicente Gómez creó las condiciones que fueron estableciendo una personalidad actuante, con resonancia en la sociedad, y creó un estilo en la historia nacional. Pero en la actualidad sigue siendo así con el gobierno de Hugo Chávez Frías. Claro, esto no quiere decir que Chávez sea gomecista, sino que dentro de su gestión puedan existir indicios del gomecismo.

Una cierta condición de hombre que enfoque otro sentido ante los roles de un individuo capaz de enfrentar ciertos conflictos, en el orden en que aparezcan reflejados en la sociedad. Veamos una breve analogía entre la época gomecista y la actual: cuando en 1920 se promulga la primera Ley de Hidrocarburos se hizo porque el ministro Torres percibió cómo las compañías norteamericanas e inglesas actuaban de una forma ambigua y confundían entonces la extracción de minerales con la de los hidrocarburos. Era un problema para el que la sociedad requería una urgente solución y que involucraba el dominio de sus riquezas. En el año 2002, Chávez necesitó crear las misiones bolivarianas para crecer en popularidad ante un pueblo que presentaba situaciones de tensión. ¿No son entonces éstas situaciones en las que se podría hilvanar la sociedad actual con la gomecista de 1908?

Antes de abandonar el tema de la sociedad del gomecismo de 1908 con la actual, se presenta un punto interesante, equivalente a las diversas formas de pensamiento, y cómo empieza a desarrollarse un estilo político a través de un conflicto determinado. Cuando Gómez consigue hacerse del poder, una de las razones por las que lo hace es su *fase de Causa* (cursivas mías), como lo determina Rosalba Méndez (1985: 33): necesario e imperante era el control militar y la paz; garantizar, así, la aceptación de sectores internos y un apoyo del capital internacional. La explotación petrolera simplemente consolida esas mismas necesidades. Ahora bien, Chávez llega al poder con un discurso que mueve masas, que lo sitúa en un punto estratégico, denigrando a los pasados gobiernos, y crea así una nueva fase de Causa: romper con los paradigmas que se habían hecho durante la historia pasada. Los errores de los movimientos de oposición son los que consolidan la permanencia de Chávez en el poder. ¿Alguna diferencia entonces entre una sociedad gomecista y la actual? Por supuesto, siempre habrá una fase de Causa para todo gobierno, pero también un aspecto primordial y necesario para la evolución de una civilización. Que si se cumple o no la fase de Causa, eso tendrían que evaluarlo los analistas políticos. Lo cierto es que siempre habrá algo que motive. ¿Se podría comparar, entonces, visto desde ese punto de vista, la situación entre el go-

bierno gomecista y el gobierno chavista? No, pero considero que el gomecismo está disfrazado, hasta cierto punto, en el chavismo. No es la ideología que sustenta al Gobierno, pero sí se evidencian ciertos aspectos en los que estaríamos todavía conviviendo en una sociedad donde el gomecismo se rehúsa a morir.

Al referirnos a Juan Vicente Gómez desde lo social, también hay que considerar el modo de vida, las razones fundamentales por las que se operaba de esa forma. Víctor Córdova (1987: 60), en *El gomecismo y el modo de vida del venezolano*, expresa lo siguiente:

...el modo de vida expresa “exactamente” en términos de praxis social, lo que ocurre en una sociedad cuando los factores digamos estructurales, los factores superestructurales, para utilizar esa terminología, se unen en una decisión que envuelve los problemas del sistema social, los problemas de la cultura, pero también los problemas de la decisión individual. ¿Qué quiere decir esto? Que el individuo no aparece aquí disuelto en las relaciones económicas, la eficacia de las relaciones que nacen de una sociedad, no se agotan en ellas mismas, el proyecto individual, todo lo que significa la aceptación y la relación del individuo consigo mismo y con respecto al mundo que lo rodea, no es una dimensión despreciable ni tampoco puede ser una dimensión desligada de la contextualidad que la produce.

Recuérdese que durante la época de Juan Vicente Gómez, luego de la explotación petrolera, empieza a existir la clase media. La clase media será el factor involucrado dentro de ese proceso económico, y dará nuevas expectativas de vida económica y social en Venezuela.

La clase media venezolana tiene una gran importancia dentro de los procesos socio-culturales. Con ella nace la figura del capitalismo, aparece el consumidor y el proletario. Por cierto, evidencia concreta del capitalismo se encuentra claramente expuesta en la novela *Mancha de aceite*, de César Uribe Piedrahita (2006), en la que se refleja el impacto ejercido por las compañías petroleras, el desgaste social que formó protestas y enfrentamientos; cuando el modo de vida del venezolano se resumía en realizar trabajos forzo-

sos entre semana y embriagarse los viernes, beber en algún bar, rodeado de meretrices.

Quizá Piedrahita fue uno de los escritores más acertados al describir la situación social de Venezuela durante la época de Juan Vicente Gómez en una novela. Incluso permite obtener una visión foránea de los conflictos venezolanos, pero logró, ciertamente, comunicar, por medio de la ficción y la literatura, un trozo de amargas vivencias, como también lo hicieron José Rafael Pocaterra, Gustavo Díaz Solís, Vitelio Reyes, entre otros.

Dicho lo anterior, sería conveniente situar primero el modo de vida de los venezolanos durante la época gomecista, descontextualizada de la literatura, para evitar disgregaciones. Sin embargo, hay que añadir que la narrativa venezolana ha aportado grandes novedades en el tema de la sociedad antes, durante y después del gomecismo. Los escritores, en su papel de autores comprometidos con la sociedad, se levantaron en plumas y alzaron la voz de protesta, reclamando, por medio de sus obras, lo justo para quienes vivían de cerca todos esos conflictos.

Con la época del gomecismo llega la etapa del progreso, el fenómeno urbanista, la construcción de carreteras, el ideario de civilización. Lo curioso es ver cómo los venezolanos se adaptaron a esos cambios. Convengo en que todos los venezolanos eran personas adaptables, no solamente Juan Vicente Gómez. Pienso que la adaptabilidad fue mucho más rápida en el siglo XX, que la ejercida durante el siglo XIX. Claro, habría que analizar a fondo la época de la emancipación, pero durante el siglo XX, los procesos se concibieron de una forma acelerada, y todavía el venezolano está consciente de ese proceso que todavía hoy se vive a regañadientes. Y digo a regañadientes porque los venezolanos dentro de su hábitat siguen siendo adaptables a las situaciones; si no, véase lo que ocurrió durante el paro petrolero de 2002: las personas hacían colas de días para conseguir gasolina, por ejemplo. No obstante, pienso, todavía siguen sin entenderse los procesos. El sistema corrompido también es uno de los factores que genera ese conformismo en los venezolanos. El facilismo. El clientelismo. Son vicios que han co-

rrompido, no solamente el sistema político, sino las formas de convivencia dentro de la sociedad.

¿Por qué Venezuela deja de ser un país agropecuario, por ejemplo, y se dedica a la explotación del petróleo, convirtiéndonos ahora en un país monoprodutor? ¿Por qué no se siguió con lo que tantas veces Arturo Uslar Pietri dijo de sembrar el petróleo? ¿Qué pasó con las plantaciones y la exportación de café y cacao? Si analizamos cada uno de los conflictos que se han dado durante los últimos doscientos años en Venezuela, empezariamos por comprenderlo. Tal vez sí, tal vez no. Sea como sea, en la época de Juan Vicente Gómez, la situación era diferente. No hablo de una sociedad feudal, ya que nunca hubo feudalismo en Venezuela, pero sí hubo retraso. Una inmensa ruralidad campesina y mental. La guerra se comió, durante casi cien años de enfrentamientos, los sueños de civilización y paz. Cuando otros países luchaban por la superación económica, social y política, aquí se luchaba por los ideales de Bolívar; se hablaba de revolución, pero no recuerdo que se hablara de modernización, ni mucho menos de una nación.

3. Gómez: literatura y petróleo

Los procesos socio-culturales que se han originado en Venezuela son el fruto de un sinfín de elementos que se han caracterizado por la búsqueda del desarrollo y el progreso. Un completo desarrollo que va desde lo económico hasta lo lingüístico, tomando en cuenta las diversas etapas que han marcado a la sociedad. Venezuela es uno de los países petroleros más importantes del mundo, que, durante años, ha sido fuente de inspiración para la historia y para quienes encuentran en ello una fuente de inspiración.

La explotación petrolera genera el desarrollo económico del país, pero debido a causas internas y externas de un país cuya memoria histórica padece de una fragilidad impresionante, sumada a la mala administración política, tal fenómeno ha sido convertido en un soborno y una ambición por quienes se lucran de este producto de nuestra tierra venezolana.

Si nos ubicamos en el período de Juan Vicente Gómez, la literatura nos revelará espacios imprescindibles para el desarrollo o la continuidad de la historia, desde otro punto de vista. Sería interesante analizar qué tipo de elementos se pueden añadir o desechar de la buena literatura venezolana para entender esos procesos socio-culturales, políticos, económicos que, durante la época gomecista (1908–1935), se gestaban en el país. Sobre todo si valoramos que la administración de Juan Vicente Gómez le abre las puertas a los países europeos y norteamericanos para formalizar una oleada de negociaciones, como lo expresa Carrera (2005: 39):

Ya puede decirse que los acontecimientos políticos nacionales giran en torno al petróleo; que la dictadura de Juan Vicente Gómez se afianza a la sombra de las grandes compañías petroleras; que la política internacional venezolana está determinada por los intereses de los grandes trust petroleros mundiales, fundados sobre capitales ingleses, holandeses y norteamericanos.

Por supuesto, cuando revisamos nuestra literatura, vemos que la exploración y explotación petrolera no solo trajo consigo negociaciones y bienestar social, sino conflictos, huelgas, muertes, que se ven reflejados en nuestra literatura como un acto bárbaro, despiadado, durante la dictadura. Es decir, se hace entonces necesario, a través de las letras, dibujar el panorama que representaba tales ambiciones –que no solo favorecían a los otros países–, sino también a Venezuela, en especial, al gobierno de Juan Vicente Gómez (el Benemérito, como se le conocía en Mancha de Aceite)⁴, extendiéndose así una serie de acontecimientos que han marcado la historia contemporánea.

De acuerdo con lo que expresa Miguel Ángel Campos (2005: 7): “Nuestra época del siglo XX es el petróleo, redimirla significa incorporarla a la interpretación de una experiencia compleja y tortuosa, sería una manera de superar la ajenidad de un origen social-

4 4Novela de César Uribe Piedrahita. Publicada por la Rectoría de la UNICA, 2005.

mente técnico (el *driller* extranjero y su mundo)”. Y eso es precisamente lo que hace la literatura, redimir esa etapa en la que todos nos vemos involucrados por muchas razones. Sospechar es una de las claves de la literatura.

Existen muchas obras en nuestra literatura nacional y extranjera para hacer un análisis profundo sobre la literatura petrolera en el período gomecista. Entre ellas podemos encontrar: *Sobre la misma tierra*, la novela de Rómulo Gallegos que escoge el tema del amor y la querencia de la tierra con un escenario petrolero de fondo. En *La novela del petróleo*, Gustavo L. Carrera (2005: 75) expresa: “...Gallegos destaca el desequilibrio existente en materia de salarios y que beneficia al trabajador yanqui en perjuicio del criollo...”, ya que no existe igualdad de condiciones. Asimismo existe otra novela, *Casandra*, de Ramón Díaz Sánchez, que persigue la misma línea de Rómulo Gallegos, no enfocándose en el petróleo, pero sí en la meditación sobre Venezuela, su sentido y su futuro, e incluye una serie de escenas en las que se evidencia el maltrato hacia los sectores criollos. En su otra novela, *Mene*, sí existen vínculos con esa transformación y ese sentido de modernidad en el que muchos servían de facilitadores de la invasión petrolera de los entreguistas de tierra.

Otros trabajos de esa misma envergadura e importancia para el estudio de la historia a través de la literatura pertenecen a José Rafael Pocaterra, quien consigue escribir *Tierra del sol amada*, como una experiencia vivida y testificada a través de una visión que no solo se concentra en el tema petrolero como tal, sino en lo que ocurre en la ya avanzada Primera Guerra Mundial. En lo personal, con esas únicas dos o tres páginas en las que Pocaterra recoge evidencia sobre el nuevo “conquistador”, haciendo énfasis entre el inglés y el castellano, se podría empezar a tallar una categoría que para este estudio del tema petrolero y la época de Juan Vicente Gómez será vital: la neocolonización.

Sin embargo, podemos hacer un repaso extenso por cada una de las novelas escritas sobre temas petroleros y en casi todas encontraremos los mismos temas: abandono, codicia, desigualdad,

maltrato, espionaje, luchas, confrontaciones, manejo de poder, neocolonización. Todo bajo la mirada de la modernidad. Incluso, algo que llama poderosamente la atención es el manejo de la situación indígena dentro del proceso petrolero, cosa que César U. Piedrahita describe muy bien, y en el que se podría desarrollar todo el tema de la neocolonización, justo cuando hacen presencia los empresarios gringos en las comunidades indígenas para expropiar las tierras y ocurre un saqueo de reliquias y objetos construidos con barro. Ese hecho, descrito por Piedrahita como un dolor ajeno, deja en evidencia mucho más que el maltrato y el manejo de poder; también se encuentra el tema del genocidio: “Si los criollos pueden ser explotados en tanto hombres inferiores, los indígenas pueden ser robados, pues son seres ausentes, niños extraviados” (Piedrahita, 2006: 11).

Un hecho curioso es que la historiografía y la misma literatura hayan desdeñado el género de la cuentística del petróleo, tratándose de uno de los géneros literarios de más accesibilidad de análisis, puesto que ayuda a conseguir los valores históricos que el cuento puede (debido a su extensión) percibir mejor y a determinar las consecuencias de lo que pudo ocurrir durante el gomecismo. Por otra parte, la cuentística puede evitar que los tratamientos del tema se dispersen como en las citadas novelas, en las que no se generaba solamente el conflicto petrolero, sino también el amor, la crisis, los valores, entre otros. Por ejemplo, el cuento de Vitelio Reyes, *Pueblo aparte*, en el que se ve claramente el sentido de pertenencia, confrontación y abuso de autoridad, no necesita de otra cosa, otro elemento que sea accesible para la construcción de la historia. *Pueblo aparte* es la historia de un criollo que desea trabajar sus tierras y vivir tranquilo, pero, por situaciones ajenas a él, se ve enfrentado a los capataces de las empresas petroleras, que tienen órdenes de expropiar lo que por derecho le pertenece y perforar el corazón de sus tierras para extraer el codiciado recurso. La situación que se presenta en *En el Lago*, de Adriano González León, es la misma, con la salvedad de que en ella se encuentra otra categoría que va ligada al tema petrolero: la noción de civilización y modernidad.

Rodolfo Quintero, miembro destacado de la Generación del 28, expresa: “La historia es algo vital, fundamental, es la columna vertebral de los estudios científicos...”. Y pregunto: ¿acaso la literatura no es también un género vital, fundamental, columna vertebral para los estudios pormenorizados que ayudan a echar las bases de una sociedad nueva con perspectivas de transformación?

Para concluir traigo a colación una última reflexión: toda sociedad que se mantenga en aras de la productividad, el progreso, la modernidad, la construcción de nacionalidad –que pienso que no se ha logrado desarrollar del todo en nuestro país– es el tipo de sociedad que puede garantizarse la paz sin guerras. Lamentablemente, se viven tiempos difíciles, pero no imposibles. La historia nos ha hecho ver que durante muchos años hemos confrontado luchas sin tregua, desencadenando rencillas y confrontaciones entre venezolanos, pero la justicia siempre prevalece victoriosa, incluso, hasta en los campos más minados.

Referencias bibliográficas

- CAMPOS, Miguel Ángel (2005). *Desagravio del mal*. Fundación Bigott. Caracas-Venezuela.
- CARRERA, Gustavo Luis (2005). *La novela del petróleo en Venezuela*. Publicaciones del Vicerrectorado Académico. Universidad de los Andes. Caracas-Venezuela.
- PINO ITURRIETA, Elías (coord.) (1985). *Juan Vicente Gómez y su época*. Monte Ávila Editores. Caracas-Venezuela.
- ROLKER, Thomas (1952). *Gómez, tirano de los Andes*. Ediciones EDIME. Madrid-Caracas.
- SEGNINI, Yolanda (1997). *Las luces del gomecismo*. Alfadil Ediciones, S.A. Caracas-Venezuela.
- SOSA y otros (1987). *Gómez, gomecismo y antigomecismo*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- URIBE PIEDRAHITA, César (2006). *Mancha de aceite*. Ediciones del Rectorado. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo-Venezuela.



La evaluación educativa en el contexto actual

SÁNCHEZ CARREÑO, José
BRAVO DE ROMERO, Milena
ORTEGA DE PÉREZ, Eglis

*Universidad de Oriente
jnsanchez@udo.edu.ve
Cumaná, Venezuela*

Resumen

Aunque la evaluación educativa se originó dentro de un paradigma eminentemente cuantitativo, como garantía de rigor y de objetividad, influenciada por la racionalidad tecno-instrumental, en las últimas décadas han surgido propuestas alternativas que buscan explorar las distintas formas de producción del conocimiento y la manera como los estudiantes se posicionan frente a él. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso de investigación que aporta evidencias continuas acerca de la participación del estudiante, el docente y la comunidad, lo que vendría a representar un acto democrático en el cual, de manera colectiva, se descubren y construyen nuevos aprendizajes, y además se producen oportunidades para reforzar actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los demás. Para ello, se requiere la utilización de procedimientos metodológicos variados y sensibles a la riqueza y diversidad de las interrelaciones que se producen en la realidad educativa.

Palabras clave: Evaluación tradicional, investigación, evaluación democrática.

Scholastic Assessment in Today's Context

Abstract

Although scholastic assessment originated within a prevalingly quantitative paradigm as a guarantee for rigor and objectivity, influenced by techno-instrumental rationality, in recent decades, alternative

proposals have arisen that seek to explore different forms of knowledge production and the position that students take regarding it. From this perspective, assessment is conceived as a research process that contributes continuous evidence about student, teacher and community participation; it represents a democratic action in which collectively, new learnings are discovered and constructed. Furthermore, opportunities are produced to reinforce attitudes of tolerance, solidarity and respect for others. To accomplish this, the use of varied methodological procedures is required, sensitive to the wealth and diversity of the interrelations produced in the educational milieu.

Key words: Traditional assessment, research, democratic evaluation.

Introducción

La evaluación educativa es un proceso inherente a la práctica pedagógica que involucra la reflexión, el análisis, la valoración al estudiante, al grupo, al docente, al ambiente de aprendizaje, a los proyectos escolares, pero siempre atendiendo a criterios y propósitos que sirvan para reforzar las fortalezas y minimizar las debilidades.

Sin embargo, tradicionalmente la evaluación ha estado ligada al ejercicio del poder y a la autoridad, toda vez que deja en manos “del que sabe” la toma de decisiones relacionada con el proceso y, sobre todo, con los productos y resultados. De esta manera, se legitima institucionalmente cuánto sabe el estudiante. Esta práctica generalizada convierte el proceso evaluador en una acción autoritaria y de control, que no toma en cuenta el derecho a la participación y a la crítica por parte de los evaluados.

En este sentido, las reflexiones que se plantean en este trabajo, de tipo documental, parten metodológicamente del análisis histórico, haciendo un breve recorrido acerca de los orígenes de la evaluación, para situarnos en el examen como dispositivo distorsionador fundamental que transversa todo el proceso y, desde allí, asumir una práctica evaluativa más democrática, dialógica, participativa y con mayor sensibilidad entre los diferentes actores comprometidos con el quehacer educativo.

1. Contextualizando la situación

La génesis del proceso evaluativo como actividad práctica, aplicada de manera sistemática al campo educativo, tiene sus orígenes en las primeras décadas del siglo pasado, coincidiendo con el proceso de industrialización que se produjo en los Estados Unidos, el cual llevó a las instituciones escolares a adaptarse a los requerimientos del aparato productivo. Se enmarca, por tanto, dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del hombre.

Al respecto, Giroux (1991: 10) destaca:

En los primeros años del siglo XX, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a los términos de neutralidad técnica y a un razonamiento estricto de medios-fines.

Los estudios acerca del rendimiento de los obreros en las fábricas produjeron una amplia discusión acerca del aprendizaje de los estudiantes en términos de rendimiento académico y, como bien lo acota Casanova (1997: 19):

(...) la segmentación técnica del trabajo tuvo un reflejo en la segmentación de la actividad docente (aparecieron especialistas en currículo, planificación, organización, evaluación...); el control de tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos de aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos.

Otro elemento decisivo en la aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo fue la utilización masiva de los test psicológicos, que ofrecieron a los docentes el instrumento determinante para cuantificar científicamente el rendimiento de los alumnos, lo que produjo, consecuentemente, la incorporación de la estadística como método evaluativo a otras competencias del sistema educativo.

Según la hipótesis sostenida por Díaz Barriga (1994), en el escenario de la industrialización del capitalismo norteamericano, a finales del siglo XIX, los sistemas educativos masificados, como consecuencia de las necesidades de disciplinamiento social y de formación de mano de obra calificada, crean la evaluación educativa que, a partir del siglo XX, asumirá la forma de pruebas estandarizadas o test, como uno de los recursos para controlar grandes poblaciones estudiantiles a través de la calificación o asignación de notas. De esta manera, se vincula la evaluación como instrumento de ejercicio de poder y control.

Ese proceso de industrialización, además de transformar la organización social y la vida cultural de la sociedad norteamericana, influyó significativamente para que la institución escolar se adaptara a los requerimientos establecidos en el aparato productivo. Una de las características fundamentales de ese momento histórico fue la uniformidad. Así, la industrialización empezó a proyectar ese patrón uniformador en las costumbres, cotidianidad y en el funcionamiento de las instituciones sociales –entre ellas, la escuela– que a partir de entonces comenzaban a estar a su servicio.

Al respecto, Carlino (1999: 45) plantea que:

Entendida también como homogeneidad de criterios, esta uniformidad tendrá sus efectos en la evaluación escolar. Si bien, por una parte, la aplicación de criterios equivalentes a todos los miembros del universo evaluado, por diferentes que estos fueran, garantiza juicios más objetivos, por la otra, la uniformidad obliga a renunciar a la complejidad, a la diversidad, a las particularidades que caracterizan a cualquier realidad educativa evaluada.

Este es el contexto en el que surgió la evaluación educativa dentro de un paradigma numérico, como garantía de rigor y objetividad, de mentalidad tecnocrática, y por el cual se encuentra actualmente condicionada. Por ello, al hacer una revisión de la manera como se ha venido asumiendo la evaluación en nuestros espacios educativos, se evidencia que esta se ha caracterizado por el énfasis que se le ha dado tanto a la comprobación de los conocimientos

tos adquiridos (logros) como a la acreditación académica. En consecuencia, su función social es seleccionar a los mejores y excluir a los demás; la evaluación se ha convertido, de esta manera, en un instrumento de control, e incluso sancionador, que sirve para reforzar la distancia entre evaluador y evaluado.

La evaluación puede ser manejada como lo señala Santos Guerra (1995: 14):

Para servir a los intereses del evaluador, ya que este puede llamar “evaluación” a la operación que desea, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y –desde luego– para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje.

El poder que genera este proceso es tan amplio que puede ser utilizado para atribuir causalidades de manera arbitraria, valorar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades.

La evaluación viene a estar influenciada por la racionalidad tecno-instrumental, en la cual, si bien se demuestra la adquisición de algunos conocimientos básicos, la norma establecida garantiza la aplicación de un conjunto de mecanismos de control social sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la supuesta autonomía del docente para seleccionar experiencias de aprendizaje se encuentra sometida a un procedimiento que garantiza, más que el logro de conocimientos, la asunción de un conjunto de valores y actitudes en los que se concentra el ejercicio del poder.

De allí que muchos autores reconocen los efectos sociales que produce la evaluación y, por lo tanto, sostienen que esta actividad no puede ser entendida como una acción neutra, técnica y aséptica, sino que responde a factores sociales. Cuando los docentes evalúan, en la mayoría de los casos, no son conscientes de las repercusiones que esta genera en los sujetos evaluados y en la misma sociedad.

Al respecto, Díaz Barriga (1997: 153) afirma:

Por medio de la acción evaluativa, el maestro determina quiénes han aprobado el curso y les confiere un status diferente, ya que por esos resultados serán considerados por sus compañe-

ros, sus padres y los demás maestros como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados deficientes.

Significa, entonces, que para el evaluando no es fácil reflexionar acerca de su propio aprendizaje. Igualmente, crea el falso mito del número: la máxima calificación quiere decir que ha aprendido; la nota reprobatoria significa que no sabe, generando, en muchos casos, desaliento, desmotivación, ansiedades y complejos.

La evaluación es asumida como la vía más expedita para calificar el resultado que se logra al culminar un(os) objetivo(s). Esta práctica ha estado, por lo general, asociada a prescripciones estandarizadas; es básicamente la medición de conocimientos lo que sirve para certificar, en términos de promoción o sanción, la actuación del estudiante de acuerdo con los resultados obtenidos. Solo trata de medir hasta dónde los estudiantes han internalizado los saberes y pautas de comportamiento establecidos en el currículo.

Quizás uno de los principales problemas, y allí nos inscribimos, es que la práctica pedagógica ha girado en torno a la evaluación. La actividad en el aula se ha configurado en función de la acción evaluativa, transformándose esta última en el estímulo más importante para el aprendizaje. El docente centra su enseñanza en aquello que va a evaluar y el estudiante aprende porque el tema forma parte sustantiva de la evaluación.

En este sentido, Litwin (1998: 13) sostiene:

En las prácticas de enseñanza, la actividad evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor quien, cuando enseña un tema central de su campo, destaca su importancia diciendo qué será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación.

Esta forma de asumir la evaluación convierte a la práctica en una acción casi perversa. Los docentes preparan a los estudiantes solamente para responder de manera eficiente y estos, a su vez, solo se interesan por lo que les representa puntos (notas) para apro-

bar el examen. De allí que el docente actúe como un juez, como un operario que obvia las diferencias individuales, los intereses particulares, la significación y la relevancia de la información que se producen en el ambiente de aprendizaje.

2. El examen en el centro del debate evaluativo

La evaluación educativa, en el contexto actual, ha estado caracterizada por el énfasis en la comprobación de los conocimientos adquiridos, por ello es, básicamente, memorística, y el examen se ha convertido en su pieza fundamental.

Leonard y McLuhan (1972: 92) acotan, acertadamente, que en las escuelas “la ciencia de elaborar y administrar exámenes está dejando muy atrás el arte y la ciencia de enseñar, y eso a sabiendas de que las calificaciones están divorciadas del verdadero aprendizaje”.

El examen se ha ritualizado, ejerce poder al interior del aula y de la institución escolar; selecciona a los que saben y de paso “edifica la famosa pirámide de acceso a los cartones del bachillerato, dejando en los pisos más bajos a quienes en consideración de los entendidos, no presentan las mejores condiciones para ascender los escaños del aparato productivo” (Nieves Herrera, 1997: 39).

Foucault (1983:198) va más allá cuando plantea que “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza”. Esa normalidad representa la calificación, la clasificación, la vigilancia y el castigo. En consecuencia, producen un micropoder, haciendo creer, tanto a docentes como a estudiantes, que los resultados de su aplicación se conjugan con el saber y con la obtención de conocimiento.

Todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje están al servicio del examen, lo que genera una permanente presión en los estudiantes, que pierden de vista o no se percatan del verdadero sentido y significado de su aprendizaje (desarrollarse, formarse) para centrar su atención en “adivinar” o “acertar”, en muchos casos, lo que deben responder en cada prueba para obtener una buena calificación.

Es también importante acotar la situación de sorpresa que produce, en variadas oportunidades, la evaluación centrada en pruebas; este tipo de práctica, además de generar más estrés y tensión, lo que busca es analizar lo consolidado y no reconocer lo aprendido, lo que es ajeno a un ambiente natural donde se reconoce un verdadero aprendizaje o se fortalece su concreción.

Por otro lado, en la búsqueda de identificar procesos de cambio, muchas veces, las evaluaciones (exámenes) involucran exigencias de métodos que en ningún momento estuvieron presentes en los procesos de enseñanza. La evaluación, entonces, no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo.

En este contexto, vale la pena destacar los aportes de autores como Santos Guerra (1995) y Delgado (1998), quienes nos refieren las patologías y errores más comunes que desnaturalizan el proceso de evaluación y que, sin embargo, forman parte de la práctica evaluativa en las instituciones educativas de diferentes niveles.

Entre algunas de estas prácticas inadecuadas destacan:

- a. El predominio de la heteroevaluación. Por lo general, la evaluación se circunscribe solo a la iniciativa del docente; no suelen considerarse ni la evaluación que sobre su propio proceso realiza el estudiante ni la que se lleva a cabo entre estudiantes. Si esto es así, al estudiante se le examina siguiendo una temporalización establecida, se le dan los resultados prácticamente inapelables, emitidos solamente por el docente; resultados que no se sabe si son el producto de comparar las capacidades de los evaluados, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos o la suerte que han tenido.
- b. Ausencia de evaluación formativa. Es habitual considerar que cualquier evaluación de los aprendizajes debe expresarse como nota o puntaje definitivo. Solo interesan los resultados finales y no el proceso que conduce a esos resultados, como oportunidad para llevar a cabo las correcciones que sean necesarias. Dejar de lado la evaluación formativa significa que los aprendizajes se realizan como apreciación de resultados finales, calificando para certificar y clasificar a los estudiantes.

- c. Se evalúa de manera estereotipada. Los docentes insisten en repetir en forma reiterada sus estrategias de evaluación. Esto conduce a que los estudiantes averigüen, cada año, la forma de evaluar del docente, el cual de manera casi automática, reproduce los instrumentos evaluativos. De allí que el evaluador establezca siempre los mismos mecanismos de evaluación: momentos, formas y tipos, lo que convierte al proceso en una rutina reproductora.
- d. Tendencia a evaluar solamente la evocación. Esta es una deficiencia permanente a la hora de elaborar exámenes. Lo que interesa es, básicamente, determinar la capacidad que tienen los estudiantes para recordar nombres, fechas, etapas. Es posible que este tipo de pruebas sean las que predominan por ser más fáciles de elaborar, ya que precisan menos originalidad para formular planteamientos o situaciones que requieran el uso de habilidades intelectuales y no solo la reproducción de datos.
- e. Se evalúa competitivamente. El carácter positivo que se procura dar a la evaluación en algunos escenarios educativos se convierte, con frecuencia, en un estéril combate que se reduce a “saber más que”, “saber menos que”. La valoración de tipo eminentemente cuantitativa propicia esa comprobación que, por lo general, es arbitraria, por cuanto escasamente se parte de condiciones, medios, contexto y personas similares. Se desvía la atención del verdadero proceso de aprendizaje del alumno. Y si se puede pensar que “el ganador” se siente recompensado y “el perdedor” animado, no es menos cierto que el primero se puede sentir ridículamente orgulloso y el segundo, degradado.

Para cerrar esta parte, comentaremos brevemente lo señalado por Díaz Barriga (1994), quien analiza estas cuestiones refiriéndose a la evaluación como el lugar de las inversiones. Es el examen el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual para convertirse en un problema técnico. Son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento.

3. El sentido democrático de la evaluación

A pesar de que, como señalamos anteriormente, la evaluación educativa ha transitado por diferentes caminos en los que ha estado presente la concepción instrumental del conocimiento (tendencia orientada a garantizar la aplicación de un conjunto de mecanismos de control social sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje), en los últimos tiempos han surgido propuestas alternativas en las cuales se plantean procesos evaluativos más allá de las fronteras del conocimiento sobre lo real y se abocan a explorar las distintas formas como este se produce y como los estudiantes se posicionan frente a él.

En este contexto, Álvarez Méndez (2001) sostiene que debemos evaluar para conocer cuando corregimos constructiva y solidariamente con quién aprende el estudiante, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos y penalizar aprendizajes no adquiridos. La evaluación debe convertirse, entonces, en una oportunidad para demostrar lo que el estudiante sabe, pero, aún más importante, cómo lo sabe.

La evaluación debe valorar la praxis pedagógica que realizan tanto el docente como los estudiantes, debe acoger con sentido crítico y analítico los elementos inherentes a las experiencias de aprendizaje, con los cuales se instaura una red de relaciones: aciertos, potencialidades, debilidades, participación, integración grupal, responsabilidad, trabajos de investigación, etc. Esta valoración debe estar imbricada de manera natural en dicha práctica, alejada de la amenaza que produce el examen o del temor a una calificación. De esta manera, el estudiante la asume dentro de la misma dinámica de la clase y no como un requerimiento impuesto por el docente o por el propio sistema.

El propósito no es, entonces, reconocer al ganador y sancionar al fracasado, sino, por el contrario, reorientar el trabajo de ambos.

Al respecto, Murcia (1995: 117) expresa:

La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad.

Es allí donde el proceso de evaluación representa un acto de participación, en el cual, de manera colectiva, se descubren y construyen nuevos aprendizajes, además se generan oportunidades para reforzar actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los demás. Al compartir la evaluación mediante la interrelación entre los estudiantes y el docente, se estimula tanto la convivencia de los primeros al permitirles expresar sus opiniones basadas en la reflexión, como la actuación del docente para destacar los avances, logros, dificultades y carencias del grupo.

El proceso, entendido de esta manera, lleva a la democratización de la evaluación, en la cual la participación activa de los evaluados, mediante el diálogo, la discusión y la reflexión, contribuye a construir el conocimiento acerca de la realidad evaluada. Al respecto, Pérez Esclarín (2000: 81) destaca:

La evaluación debe ser un proceso motivador, permanente y sistemático; lo cual implica comprobar aciertos y reconocer esfuerzos, contemplar todo el proceso y no parte del mismo, superar la acción de llenar a los alumnos de conocimientos sin sentido y atender y respetar las diferencias individuales y los estilos de aprendizajes de cada uno.

Por otro lado, es importante acotar el papel fundamental que representan los padres en la formación de sus hijos. La escuela tradicional limita la función de la familia a recibir información acerca de los resultados parciales o finales de los estudiantes, mientras que en una escuela activa se privilegia la integración entre ella, la comunidad y los padres; esencial imbricación para que estos últimos actúen como sujetos promotores de su función y la de sus hijos, aún fuera de las aulas escolares.

La nueva concepción de la escuela facilita la unidad a fin de reconocer el compromiso y la participación de todos en los procesos de transformación que se producen en su entorno. Se genera, entonces, un diálogo e intercambio de saberes entre los distintos actores de la comunidad; de esta manera se comprometen con la escuela y con su proyecto educativo. Como lo señalan Pérez Luna y Sánchez Carreño (2004), la evaluación, de acuerdo con su lógica, debe ser democrática, por cuanto está basada en el diálogo permanente, en la constante interrelación entre estudiantes, docentes y participantes comunitarios. En conclusión, en esta relación deben intervenir los tres actores dinamizadores del proceso de formación: estudiantes, padres de familia y docentes. Por tanto, mientras más se reconozcan y se respeten mutuamente, mayor será el compromiso con una praxis educadora y transformadora mediante una verdadera integración dialógica que vendría a acrecentar la calidad educativa y humana.

Una evaluación entendida desde la óptica que estamos describiendo, debe tomar en cuenta las diferentes formas de participar en ella. La autoevaluación, como trabajo cotidiano en el aula, permitirá que el estudiante valore su propia labor y el grado de satisfacción que le produce, manifieste su interés hacia ella, se confronte con su propio proceso de aprendizaje y, a la vez, fortalezca su autonomía y autoestima. De allí, la necesidad de que el docente reoriente sus estrategias para ir mejorando, paulatinamente, las acciones educativas, a los fines de tomar decisiones oportunas y adecuadas.

La coevaluación, como proceso conjunto, descubre su lugar de encuentro entre docentes, estudiantes, estrategias empleadas, interés por el trabajo realizado, propósitos alcanzados, nivel de participación, intervenciones reflexivas para relacionar íntimamente la esencia creativa de los saberes, de la vida y de sus propios actores. En consecuencia, esta forma de participación evaluativa permite al docente y a los estudiantes una comunicación más fluida y una mayor sensibilidad entre ellos, en atención a lo que ocurre durante la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, trabajar por esa interacción es responsabilidad de la institución escolar. Este proceso también comprende la dinámica de la heteroevaluación o evaluación que realiza una persona sobre otra, la cual se hace interesante en la medida en que permita, por parte del evaluador, discutir y analizar los avances y los obstáculos ocurridos durante el aprendizaje, así como revisar los instrumentos, métodos y técnicas utilizadas durante el desarrollo de la práctica pedagógica. Bajo estas consideraciones, el docente debe provocar el conocimiento, invitar a la investigación, convocar a la exploración, al análisis, a la crítica, a descubrir ideas, que permitan transformar la evaluación en un verdadero proceso de diagnóstico, estimulación y diálogo.

Adoptar la evaluación desde esta perspectiva requiere del docente, según Serrano (2002: 252), “amplitud para apreciar con mirada crítica y reflexiva la actuación de los estudiantes durante su participación en el proceso de aprendizaje, requiere además de una actitud observadora de lo que sucede y de sensibilidad a todo lo que ocurre durante la actividad de enseñanza y aprendizaje”.

En resumidas cuentas, el docente debe tener capacidad para comprender en los estudiantes: las situaciones que generan y sus reacciones, los rasgos más relevantes en la ejecución de las actividades, las dificultades que van encontrando y el esfuerzo e interés que ponen durante el proceso.

Vista así, la evaluación representa un verdadero intento académico para que el estudiante despliegue sus potencialidades y analice sus temas y problemas de investigación de acuerdo con una práctica pedagógica democrática.

4. El carácter formativo de la evaluación

Entender el carácter formativo de la evaluación exige modificar, sustancialmente, los tradicionales procedimientos (pruebas y calificaciones), ya que como proceso involucra un conjunto de fases sucesivas, interconectadas, cuyo propósito es capturar la riqueza, la productividad, el dinamismo de lo que ocurre en el transcurso de la práctica educativa, lo que implica hacer énfasis en la metodología utiliza-

da, en los problemas detectados, en las relaciones interpersonales, en los apoyos recibidos. Por tanto, es una interacción continua.

En este orden de ideas, Stufflebeam (1990) señala que la evaluación formativa es capaz de proporcionar una ayuda preciosa tanto al docente como a los estudiantes en el sentido de clarificar sus propios problemas, hacer más comprensibles los puntos oscuros que pudieran tener, mostrar nuevos caminos más seguros y adecuados, conocer los obstáculos más importantes y, en definitiva, hacer más sólido y pertinente el complejo hecho educativo.

Es evidente que la mayoría de los acontecimientos que ocurren en los ambientes de aprendizaje son de naturaleza formativa; en consecuencia, es necesario valorar de manera continua tanto el aprendizaje del estudiante como la enseñanza del docente. No hay dudas, entonces, en afirmar que es durante la interacción en el aula donde mejor se distinguen las ventajas de la evaluación formativa, por cuanto implica diálogo, reciprocidad, bidireccionalidad, entre los actores participantes.

La evaluación debe permitir investigar y reflexionar, de manera conjunta y constante, el trabajo diario; debe ser observación, indagación, disposición, actitud, valores, todo ello con el propósito de ofrecer retroalimentación permanente y tomar decisiones oportunas.

Este planteamiento revela el carácter histórico de la evaluación, lo que significa que esta no puede ser postergada para ser aplicada en un momento determinado, sino que se hace implícita al proceso mismo e involucra tanto a los actores como a las demás categorías presentes (metodología, estrategias, recursos).

Casanova (1997) subraya que hay que realizar la evaluación de forma paralela y simultánea a la actividad que se está realizando, ya que de esta manera se mejoran los procesos y resultados del aprendizaje. Esta concepción tiene un carácter más orientador que sancionador. En consonancia con Cerda (2000), la información que se recoge sirve más para tomar decisiones con el propósito de mejorar la enseñanza que para valorar y sancionar el trabajo realizado.

Por ello, es importante la utilización de técnicas e instrumentos tales como la observación participativa, los registros descripti-

vos, los diarios de clases, los cuales sirven para diseñar las estrategias que van a permitir mejorar los resultados obtenidos hasta ese momento, tomando como referencia las acciones y los compromisos propuestos en los proyectos escolares (de aula y de aprendizaje, de plantel). Estos vienen a ser los ejes dinamizadores de las propuestas de reformas educativas que se han venido implantando, desde inicios de la década de los noventa, en las instituciones escolares de la región latinoamericana.

Representa, entonces, el proyecto escolar, como bien lo acota Pulido (1997), una oportunidad para que el docente pueda crear y recrear su saber, pero además para construir una inteligencia del acto pedagógico, una intencionalidad, que le dé sentido a su trabajo y que haga del aula de clases un espacio de investigación, de producción, de encuentro de saberes con sus estudiantes, que propicie verdaderos procesos de comunicación y de conocimiento.

Entendida así, la planificación a través de los proyectos escolares le otorga a la evaluación formativa un valor estratégico, ya que permite que los propios actores confronten sus experiencias previas con lo que ocurre, con la realidad y con los puntos de vista de los demás, lo que vendría a garantizar el diálogo, el debate y la investigación de la propia realidad.

En consecuencia, la investigación será el elemento que va a permitir conocer la realidad para conectarla con las necesidades cognitivas de los estudiantes, ya no como simple referencia a un “contenido programático”, sino como una alternativa donde lo real formará lo vital del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso de investigación que aporta evidencias continuas acerca de la participación del estudiante, el docente, la comunidad y la operatividad de los proyectos escolares en el hecho educativo, lo que permite la observación e interpretación de las construcciones que realizan los diferentes actores en la búsqueda de un currículo abierto, crítico y flexible.

Resumiendo, la evaluación formativa está dirigida a mejorar el proyecto pedagógico en construcción y, por tanto, sujeta a revi-

sión para su mejora, por lo que se realiza durante toda la práctica pedagógica de forma tal que sirva para planificar las actividades necesarias que incentiven el proceso.

Las decisiones formativas, de acuerdo con Alves y Acevedo (2002), competen a quienes conciben y diseñan el proyecto escolar; por tanto, no pueden ser prescritas por agentes externos, y sus valoraciones son de uso inmediato y mediato. De esta manera, el proceso formativo vincula la evaluación de la enseñanza con la de los aprendizajes, ya que cuando se busca mejorar lo aprendido por los estudiantes, se revisan las estrategias, acciones, recursos y al propio docente como facilitador.

Camperos (1995) evidencia un conjunto de ventajas del carácter formativo de la evaluación, que se puede resumir en estos aspectos:

1. Permite el diagnóstico de dificultades y limitaciones que confrontan los estudiantes en la adquisición del aprendizaje para ofrecer retroalimentación apropiada.
2. Permite el refuerzo oportuno de aprendizajes logrados y estimula el interés para recuperar y lograr lo no aprendido.
3. Estimula el repaso y el estudio continuo. La atención sistemática y facilitadora del docente contribuye a formar hábitos de estudio.
4. Favorece la adquisición de aprendizajes consistentes y relevantes, ya que se exige el conocimiento de la estructura lógica del área de aprendizaje y, por tanto, se dan las oportunidades necesarias para demostrar su superación y los dominios alcanzados.
5. Proporciona retroalimentación al docente sobre la pertinencia de sus estrategias y materiales pedagógicos y permite la renovación de los estilos didácticos.
6. Brinda mayor seguridad y confianza al docente a la hora de valorar el aprendizaje del estudiante.
7. Emplea formas de evaluación no tradicionales, como la autoevaluación, la coevaluación y procedimientos de observación sistemática, además de propiciar la reflexión autocrítica del docente, indispensable para su superación.

Algunas conclusiones generales

- La evaluación desde la perspectiva eminentemente numérica, cuantitativa, contribuye, de alguna manera, a que el estudiante no tome conciencia acerca de sí mismo y de su propia actuación, por cuanto lo más importante es sobresalir, estar por encima de los demás y obtener la máxima calificación.
- De acuerdo con Santos Guerra (1998), este tipo de evaluación tradicional ha creado una cultura que se expresa de manera inadecuada de la siguiente forma: competitiva, porque promueve la rivalidad, sobre todo cuando se utiliza la selección para conseguir algún logro; reduccionista de la cuantificación, debido a que todo se simplifica a un número que equivale a excelente o deficiente, bueno o malo; simplista, ya que todo está reducido y aislado del contexto; e inmediata, por el éxito o fracaso que se le asigna a los resultados.
- La mayoría de los procesos que ocurren en esos ambientes de aprendizajes tan complejos (aulas) son de naturaleza formativa y, por ello, se insertan en el paradigma cualitativo, emergente. Si en algún momento del proceso o al final del mismo, señala Casanova (1997), resulta interesante aplicar algunas técnicas o instrumentos de corte cuantitativo, no se descarta su utilización siempre que no desvirtúe el planteamiento evaluador, llevándolo por vías inadecuadas o condicionando los procesos en sentido distinto, y hasta opuesto, al fin que se persigue.
- La evaluación debe ser convertida en un proceso de construcción e interpretación de significados, que a su vez se transforme en un permanente diálogo, en una reflexión conjunta en la cual los actores pueden cambiar y decidir en torno a la realidad. Se requiere un proceso de evaluación que privilegie la utilización de procedimientos metodológicos variados y sensibles a la riqueza y diversidad de las interrelaciones que se producen en la realidad educativa.

- La evaluación debe contribuir para que todos los involucrados encuentren un espacio teórico y ético para discutir y profundizar en la compleja, rica e interesante realidad socio-educativa. Su fundamento está en la participación del colectivo; es allí donde la enseñanza se repotencia como debate democrático y el aprendizaje se constituye a través de elaboraciones teórico-prácticas.
- La evaluación debe sustentarse en la investigación, ya que esta vincula la necesidad de conocimiento con la realidad, de tal manera que las construcciones que ocurren tanto dentro como fuera del aula se generen de las interacciones subjetivas, lo que convierte a la evaluación en un proceso de producción de conocimientos.

En resumen, la evaluación debe entenderse como la interconexión entre la planificación de la enseñanza, la concepción de objetos de investigación y el aprendizaje relevante. De esta forma, el proceso no queda postergado como un acto final y desconectado de lo que ocurre diariamente en el aula.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, R. y ALVES, E. (2002). *La evaluación cualitativa. Reflexiones para la transformación de la realidad educativa*. Petroglifo Producciones. Colombia.
- ÁLVAREZ MENDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para concluir*. Edic. Morata. Madrid.
- CAMPEROS, M. (1995). *La evaluación de los aprendizajes en las instituciones formadoras de docentes*. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Mineografiado. Caracas.
- CASANOVA, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Edit. La Muralla. Madrid.
- CARLINO, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Aique. Buenos Aires.
- DELGADO, K. (1998). *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados*. Edit. Magisterio. Colombia.

- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). "Una polémica en relación al examen". *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 5. OEA. Madrid.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Paidós Educador. México.
- FOUCAULT, M. (1983). *Vigilar y castigar*. Edit. Siglo XXI. México.
- GIROUX, H. (1991). *Ideología y cultura en los procesos escolares*. Edit. Fama. Londres.
- LEONARD y MCLUHAN (1972). *La cuestión hombre y mujer y otras provocaciones*. Edit. Extemporáneos, México.
- LITWIN, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias o paradojas o un buen lugar para la buena enseñanza". En: Camilloni y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- MURCIA, J. (1995). *Proceso pedagógico y evaluación*. Edic. Antropos. Colombia.
- NIEVES HERRERA, J. (1997). *Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo*. Edit. Magisterio. Colombia.
- PÉREZ ESCLARÍN, A. (2000). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Edit. Estudios. Caracas.
- PÉREZ LUNA, L. y SÁNCHEZ CARREÑO, J. (2004). "Evaluación, conocimiento y poder". *Encuentro Educacional*. Vol. 11, núm. 2. Universidad del Zulia. Venezuela.
- PULIDO, M. (1997). *El Proyecto Educativo. Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad*. Edit. Magisterio. Colombia.
- SANTOS GUERRA, M. (1995). *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Edit. Aljibe. España.
- SERRANO, S. (2002). "La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras". *Educere*. Año 6, núm.19. Universidad de los Andes. Venezuela.
- STUFFLEBEAM, D. (1990). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Edit. Paidós. Madrid.



Entre errores y aciertos: la Ley de Espera en la provincia de Maracaibo (1849-1850)*

OSORIO, Leonardo
FERRER, Dilian

*Universidad del Zulia, Centro de Estudios Históricos
leonardofavio87@hotmail.com, dilianferrer@gmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

La compleja realidad de Venezuela durante la etapa inicial de conformación republicana estuvo marcada por disímiles dificultades que debieron superarse. En este contexto, la reestructuración del poder político y la reorganización de las leyes crediticias implementadas por el presidente José Tadeo Monagas tuvieron importantes repercusiones para el país y la provincia de Maracaibo. En esta particular situación, se presentará una aproximación sobre la incidencia socioeconómica de la Ley de Espera aprobada en 1849 por el Congreso, revelando su impacto en la provincia durante el periodo de 1849 a 1850. Se ha pretendido interrelacionar las implicaciones sociales y sus conexiones con las políticas económicas desarrolladas por el gobierno central. Es importante considerar que la nueva Ley de Espera tuvo una efímera duración, pero provocó conflictos de poder entre los acreedores y los deudores en el país, asunto que se presentará en el caso de la Provincia de Maracaibo.

Palabras clave: Ley de Espera, política económica, deudores, poder económico.

- * El presente artículo constituye un avance de investigación del proyecto Ciudadanía y Democracia: Proceso de Transformaciones Sociopolíticas en el Occidente Venezolano (Siglos XIX-XX), adscrito al Centro de Estudios Históricos y financiado por el CONDES. A su vez forma parte de la investigación titulada Política económica y gestión pública en tiempos adversos. La provincia de Maracaibo entre 1847-1851, que desarrolla el Lic. Leonardo Osorio para optar al título de Magister en Historia, de la cual la Dra. Dilian Ferrer es su tutora.

Between Mistakes and Successes: The Waiting Act in the Province of Maracaibo 1849-1850

Abstract

The complex reality of Venezuela during the initial stage of the Republic was marked by diverse difficulties that had to be overcome. In this context, the restructuring of political and economic power and the reorganization of credit laws implemented by President José Tadeo Monagas, had important implications for the country and the province of Maracaibo. In this particular situation, an approach will be presented regarding the socio-economic effect of the Waiting Law passed in 1849 by Congress, revealing its impact on the province during the 1849 to 1850 period. This study has tried to inter-relate the social implications and their connections with economic policies developed by the central government. It is important to consider that the new Waiting Law had a short life, but provoked conflicts of power between creditors and debtors in the country, a situation presented in the case of the Province of Maracaibo.

Key words: Waiting Act, economic policy, debtors, economic power.

Introducción

El ascenso de José Tadeo Monagas a la presidencia de la República de Venezuela en 1847 significó posteriormente la llegada al poder de los representantes políticos vinculados a la tolda liberal. En este período de gobierno se desataron confrontaciones políticas y se aplicaron reformas que afectaron las alianzas logradas entre el poder central y las regiones. Desde 1848 se agudizaron las tensiones entre quienes se resistían a perder los espacios de poder conquistados y los intereses hegemónicos desatados por José Tadeo Monagas. La Provincia de Maracaibo por primera vez se comprometió activamente en un conflicto armado de gran magnitud contra el Gobierno central. Dentro de este contexto de crisis, se aportará una aproximación sobre la incidencia que tuvo la aprobación de la Ley de Espera promulgada en 1849 y su repercusión en la Provincia de Maracaibo.

El gobierno de José Tadeo Monagas asumió el reordenamiento de la política, y luego de los sucesos de enero de 1848 en el Congreso, proporcionó beneficios a nuevos sectores políticos y

económicos. La guerra desatada entre 1848 y 1849 ocasionó dificultades para la ejecución normal de las transacciones comerciales, por lo que era difícil tanto vender como comprar. De manera que los estragos ocasionados por la guerra debían ser mitigados. La crisis económica que se manifiesta obligaba a hacer ajustes y a tratar de aliviar la difícil situación de deudores y productores. Una alternativa era modificar las leyes crediticias. Particularmente con la Ley de Espera se intentaba salvaguardar las propiedades de los deudores, ya fueran cultivadores, comerciantes o artesanos.

El crédito agrícola, que era un constante reclamo, y la tensa situación presentada por la guerra que había envuelto al país desde febrero de 1848, definitivamente ocasionaron un importante debilitamiento económico, además de la escasez de efectivo y recursos. Esto hizo necesario implementar medidas como la derogación de la Ley de Libertad de Contratos aprobada el 10 de abril de 1834, así como la Ley de Espera y Quita de 1841. De manera que estas y otra serie de leyes que impedían reimpulsar la economía debieron ser desactivadas, todo con la intención inmediata de frenar la quiebra de un gran número de cultivadores e industriales. Esta decisión intentaba a su vez prevenir posibles revueltas sociales coordinadas por los grupos económicos que no pudieran salvaguardar sus negocios y propiedades. Pero no se consideró la dimensión real que podría tener la injerencia de los intereses extranjeros en las decisiones de la legislación de carácter económico.

Salir de la crisis era una obligante necesidad que el gobierno debía pretender alcanzar. Sin embargo, las políticas económicas¹ que se implementaron en esos instantes no perfilaron una superación definitiva de la situación crítica de los distintos sectores sociales. Redefinir el sentido de la economía era absolutamente imposible. Básicamente la administración monaguista se orientaría hacia un mayor proteccionismo económico, sin dejar de articularse

1 La política económica se define como las decisiones que toman las autoridades, orientadas y dirigidas hacia la consecución de fines o metas específicas para lograr el bienestar económico.

con el capitalismo internacional, ni desmontar la estructura del Estado liberal que había empezado a estructurarse desde la Constitución de 1811. La permanencia del estado liberal coexistiría con ciertas restricciones establecidas a conveniencia de los intereses hegemónicos de los Monagas.

Para atenuar la crisis del sector público, se incrementaron las cargas fiscales a la población. La aprobación de nuevos impuestos y empréstitos forzosos resultaban absolutamente necesarios para cumplir con los compromisos adquiridos por el Estado. Al mismo tiempo, se modificó la Ley de Libertad de Contratos y de Espera como alternativas proteccionistas para paliar la crisis.

En este escenario, se ha considerado importante ofrecer un análisis de la incidencia económica de la Ley de Espera, tomando en cuenta este contexto de dificultades sociopolíticas y el estado de precariedad económica de diversos sectores sociales.

1. Incidencia de la Ley de Espera

La administración de José Tadeo Monagas representó una nueva estructuración del poder político central que dispuso el definitivo distanciamiento con los sectores conservadores liderados por José Antonio Páez. En el ámbito político, la situación representó la fractura de pactos establecidos con los poderes regionales. Para la Provincia de Maracaibo representó además la violación de la autonomía provincial en favor del centralismo del Gobierno nacional, tras la pérdida de uno de sus representantes al Congreso, fallecido en los sucesos inducidos por José Tadeo Monagas el 24 de enero de 1848. La crisis política arrastró al país y a la provincia a una confrontación armada entre 1848 y 1849.

Para el occidente venezolano resultó altamente perjudicial la contienda bélica, sobre todo en el caso de las provincias de Maracaibo, Trujillo y Coro, que se rebelaron en contra del nuevo mandatario. Esta situación afectó negativamente a todos los sectores sociales, y lesionaría especialmente a los deudores.

La Provincia de Maracaibo vio afectada profundamente sus actividades mercantiles, ya que fue bloqueado su comercio durante el desenvolvimiento de la guerra, por lo cual su economía estuvo seriamente afectada. Pero finalmente, el triunfo de José Tadeo Monagas, al imponerse y sofocar a los rebeldes por medio de la fuerza militar, le permitió instalar un gobierno personalista, que luego sería dinástico al imponer a su hermano José Gregorio. La nueva rearticulación del poder central con las provincias definirá la estructura de nuevas redes de poder con grupos políticos que debían expresar su fidelidad. Esto permitió instituir la hegemonía del caudillo y mantener en el tiempo una tensa calma, que trasluciría las dificultades en cuanto a la gobernabilidad de los distintos espacios de la república.

Los costos de la guerra en términos económicos resultaron onerosos, tanto para los vencidos como para los vencedores, lo que lleva al gobierno central a contraer préstamos para cumplir con sus compromisos de pagos. La mayor parte del endeudamiento se estableció mediante la imposición de contribuciones forzosas y confiscaciones:

A medida que la situación política empeoró en los años cincuenta, y que la indigente tesorería se vio abrumada bajo el peso de tres rebeliones más, la administración encontró cada día más necesario volverse hacia los empréstitos, o préstamos forzosos, y hacia las confiscaciones “in situ” para poder financiar las expediciones contra los rebeldes. Mientras que gentes de todas las regiones eran obligadas a contribuir con dinero para la patriótica causa de restaurar el orden, sólo aquellos que podían satisfacer las necesidades inmediatas de las tropas (tales como caballos para el transporte y ganado para el aprovisionamiento) sufrían la confiscación (Matthews, 1976).

El incremento de las exacciones continuas a los pobladores resultaba inaceptable, pues creó un profundo malestar. Posteriormente la Ley de Espera contribuyó a apaciguar la situación para no agudizar aún más el declive económico.

Sin embargo, el ambiente sociopolítico permaneció tenso como resultado de las constantes amenazas de los opositores al régimen. Ante estas condiciones difíciles, las modificaciones económicas que se ejecutaron pretendían aminorar la crisis que afectaba la administración y asfixiaba a los deudores. Dentro del marco legal, la Constitución de 1830 estructuraba una república liberal que favorecía los intereses de los propietarios y, por tanto, era necesario otorgarles ciertas garantías a ese sector privilegiado. Así, con esta disposición no sólo resultaron favorecidos los grandes propietarios, sino también los medianos y pequeños poseedores de algún bien económico.

A su vez, estos exigían al Estado limitar el remate de sus propiedades. José Tadeo se vio obligado a intentar fomentar un menor desnivel entre los intereses de los prestamistas con los de sus deudores. Así, la Ley de Espera aprobada en abril de 1849 constituye una reforma de la Ley de Espera y Quita de 1841, y fue una de las más relevantes medidas que se instituyen para implementar un mayor proteccionismo por parte del gobierno para tratar de fomentar un mejor escenario para los deudores.

El Congreso de 1848 considerando que la libertad de contratos no debe dañar la igualdad que la ley protege en el ejercicio de todas las industrias decreta que: Los acreedores para el pago de sus acreencias podrán pactar con sus deudores que sus bienes puedan rematarse por la cantidad que se ofrezca en pública subasta el día y hora señalados, con tal que no baje la mitad de su valor... (Gil Fourtoul, 1964).

Pero como era de suponer, esta Ley de Espera resultó controversial, y ocasionó descontento dentro del sector extranjero. Las protestas por la ley dieron origen a una importante crisis con los intereses británicos que amenazaron la soberanía de la república. Para intimidar a Monagas, el gobierno británico ordenó que sus flotas en la isla de Trinidad estuvieran preparadas para arremeter contra Venezuela (Banko, 1990). Las presiones sostenidas por los extranjeros obligaron a Monagas a ajustar en 1850 la discutida ley.

A pesar de estos graves conflictos, mientras se mantuvo vigente, la ley resultó beneficiosa para algunos deudores, puesto que limitaba la pérdida de las propiedades y bienes de los poseedores.

Consecuente con el principio de intervención del Estado en materia de contratos particulares, el congreso de 1849 reformó la ley del año 1841, según la cual no obtenía espera el deudor sino con el consentimiento de todos sus acreedores. Conforme al nuevo sistema la espera es un beneficio legal, obligatorio para todos los acreedores cuando lo consientan la mayoría de ellos o la mayor suma de créditos, excepto en aquellos casos de mala fe del deudor que la misma ley especifica. Y por de contado, el fraude del deudor fallido no basta que se presuma: ha de probarse en juicio (Gil Fortoul, 1964).

La nueva legislación debía fomentar un mejor escenario para los deudores en general, que desde ese momento adquirirían derechos que les ofrecía oportunidades y posibilidad de ganar un mayor tiempo para saldar sus compromisos, en espera de alcanzar condiciones más idóneas. Sin embargo, las tensiones con los intereses financieros y los efectos restrictivos que ocasionó la guerra sobre el comercio fue un escollo difícil de sortear. Las dificultades con el negocio del café y de otros productos en el desempeño de las actividades mercantiles, era un grave problema para el sector privado que el Estado no tenía capacidad de ayudar a solventar plenamente.

La modificación de las leyes de crédito vigentes hasta entonces significaba un cambio sustancial, que intentó amparar a los productores y artesanos para limitar el poder del sector mercantil. Así, a partir de la nueva Ley de Espera y la reforma ya aplicada desde 1848 sobre la Ley de Libertad de Contratos, se intentó un importante giro en la economía del país. Pero que sólo llegó a estrellarse contra la pared interpuesta por el sector mercantil, particularmente el extranjero, lo cual evidenció la fragilidad de Venezuela frente a la intervención foránea.

A partir de la vigencia de la reforma de la Ley de Libertad de Contratos, se prohibía el cobro de interés sobre interés. Estos cam-

bios representaban serias limitaciones a las libertades económicas que habían gozado los prestamistas. En el marco del nuevo contexto político alcanzado por Monagas, se dispuso la reestructuración económica dentro del marco de la conciliación financiera. Hasta entonces se había intentado la reproducción constante de capital por medio de préstamos a altas tasas de interés, además de la adjudicación de propiedades como formas de pago compensatorio. Esta situación reclamaría asiduamente la puesta en funcionamiento de una nueva Ley de Espera.

2. Experiencia y conflictos de interés en la aplicación de la Ley de Espera en la Provincia de Maracaibo

Internamente, José Tadeo Monagas requería ganarse adeptos debido a sus pretensiones de querer instaurar un gobierno hegemónico. Consecuentemente, la Ley de Espera le serviría para proteger a diversos sectores socio-económicos que lo pudieran respaldar, de manera que sacar de la asfixia al sector productor era una buena alternativa. De allí que se aprobaran leyes como la del Instituto Territorial, la reforma a la de la Libertad de Contratos y a la de Espera y Quita.

En los meses posteriores a la guerra desatada por los incidentes del Congreso, será común observar como los deudores alegaban la imposibilidad de pago debido a los males dejados por el enfrentamiento. En Maracaibo se presentaron casos como el del señor Julián Acedo, de la parroquia San Juan de Dios:

Aunque el licitador ha podido muy sabiamente con el beneficio de la espera a los individuos que por sus atrasos no han podido satisfacer sus créditos; yo me había abstenido de transferir á los tribunales mis acreedores, porque estaba atenido á que me dispensarían consideración o un respiro extrajudicial y voluntario, en virtud de las circunstancias desoladoras en que ha estado envuelta la provincia: mas como algunos de ellos no solo intrigan por sus saldos, sino que según informes, se preparan para demandar, me es preciso aunque penoso, acogerme a la munificencia de la ley de 9 de abril de

corriente año, provocando un juicio universal, á efecto de obtener la espera de seis años, aquella que sea proporcionada a satisfacer mis compromisos².

Los avatares de la guerra afectan no solo a los deudores, sino también a los acreedores, debido a la magnitud del conflicto, que no establece diferencias al momento de impactar los sectores económicos de la provincia. Por lo tanto, es natural que ante la creciente necesidad de dinero, incluyendo a los prestamistas, que requerían de una liquidez constante dentro de sus capitales para efectuar sus negocios, se expresaran en abierta oposición para otorgar los plazos requeridos y obligantes según el derecho de espera. Razon que hacía difícil lograr acuerdos extrajudiciales.

La ley establecía plazos de pagos entre seis y ocho años, lográndose por lo regular el otorgamiento del plazo mínimo de seis, aun cuando no siempre los solicitantes especificaban el tiempo que requerían para cubrir sus deudas. Pero al desarrollarse el juicio, los acreedores eran quienes decidían realmente de cuanto iba a ser la espera.

Los solicitantes tenían que mostrar requisitos específicos para llevar a cabo el juicio. Para el caso, era imprescindible presentar la lista de acreedores; esta por lo general oscilaba entre 5 y 7 y debía contener las respectivas cantidades que se le adeudaban a cada uno. Los deudores exponían las propiedades que poseyeran: casas, hatos, máquinas industriales, entre otros. Se realizaba el avalúo correspondiente para determinar su exacto valor y, por supuesto, las razones que se exponían para justificar la extensión de los plazos acordados.

La relación de costos entre el valor de las propiedades y el nivel de deuda que poseía un deudor se hacía en función de ver si contaba con los recursos necesarios para cubrirla; además debía tener un mayor aval a la hora de solicitar la espera, puesto que si en

2 Juicio de espera promovido por Julián Acedo. Registro Principal de Maracaibo. Maracaibo, 1849. Civiles. N° 201. En adelante: R.P.M.

un determinado caso no podía satisfacer los compromisos adquiridos, contaría con bienes para saldarlos como última salida.

Esta misma lógica servía para conceder los préstamos en primera instancia, puesto que los acreedores no correrían el riesgo de otorgarle dinero a una persona que no presentara algún resguardo con el cual pudiera responder ante la imposibilidad que tuviera para pagar.

Los juicios no eran resueltos inmediatamente, podían transcurrir meses para que se produjera el fallo del juez. Comúnmente ocurría que los acreedores estaban residenciados en otras localidades, lo que retrasaba el proceso, ya que se hacía necesaria la presencia de todos los prestamistas para otorgar el derecho de espera.

Otro aspecto importante es que casi siempre existía gran número de acreedores a los cuales se les debía, es decir, que los comerciantes, industriales o cultivadores necesitaban constantemente de una liquidez monetaria que no podía ser satisfecha por un solo prestamista. La debilidad financiera del país y la inexistencia de un sector bancario, obligaba a esta frágil situación, que al mismo tiempo se traducían en una alta incertidumbre ante las posibilidades de riesgo para otorgar grandes cantidades sin un buen respaldo.

Las dificultades del aparato productivo se traducían en la incapacidad para generar negocios estables a los solicitantes. Estos manifestaban sus bajas rentas, ya que sus transacciones no les generaban los suficientes ingresos como para autofinanciar sus actividades económicas. Esta situación también estaba influida por los declives en las labores como producto de coyunturas económicas desfavorables en el contexto del capitalismo internacional. También se expresaba que por motivos personales o inestabilidad política, era necesario ausentarse de sus labores, por tanto, usualmente resultaba obligatorio contar con un respaldo financiero para salvaguardar sus negocios, que sólo podían obtener mediante préstamos.

Ante las constantes crisis, los deudores no tenían más remedio que solicitar la espera. El gobierno central se enfrentaba a la carencia de recursos y las presiones de las potencias extranjeras, esto claramente limitó las posibilidades para crear nuevas políticas eco-

nómicas que permitieran solventar de manera estructural los problemas existentes. En el interior de país, las limitadas autoridades regionales tampoco podían aportar los recursos que el Estado central no podía suministrar. En la provincia de Maracaibo, por lo general las arcas provinciales estaban exhaustas, sin mencionar su mala administración y los continuos casos de corrupción.

El gobierno presidido por José Tadeo Monagas concentró sus esfuerzos administrativos en sofocar las revueltas que se suscitaron y evitar las conspiraciones para mantener el control del poder político. Consolidarse y sostener su hegemonía fueron sus primordiales preocupaciones. La materia económica se subordinó, como ha sido habitual, a las urgencias políticas. Por tanto, el gobierno se conformó con mantener unos niveles mínimos de sustento económico; esto pudo evitarle mayores males en cuanto a la inestabilidad socio-política.

Es por esta razón que, ante la incapacidad del Gobierno de ofrecer soluciones a la coyuntura económica que se suscitaba, la única vía jurídico-política adecuada que creó la administración monaguista para evitar de manera temporal la ruina de los propietarios, y que no requería la inversión de recursos, fue el derecho de espera. Sin embargo, el enfrentamiento que despliega el sector financiero extranjero resultó tenaz, negándose a comparecer a los tribunales para establecer acuerdos:

Visto este expediente en que Fran Blas Berriz en representación de los Sres. de la casa de Fernández Gutiérrez, de la que es socio, solicita a sus acreedores le concedan la espera de ocho años para pagar sus créditos, por la imposibilidad en que se hallan para verificarlo ahora, a causa de la revolución y del incendio que sufrió la máquina de aserrar que tenían establecida recurridos al efecto los acreedores á citación del tribunal ha resultado que la mayoría de estos y la suma de créditos ha convenido en beneficiar á Fernández i compañía, con la espera de ocho años, sin perjuicio de que en el intermedio se vayan amortizando las deudas según las proporciones del

deudor- El menor número de acreedores y suma de créditos no han estado por la espera concedida por aquellos fundándose solamente en que por su calidad de extranjeros han hechos sus reclamaciones contra la ley de espera, sin manifestar otra razón para no estar por ella³.

La resistencia de los extranjeros a otorgar la solicitud de extender los plazos de pagos al señor de la casa de Fernández, pone de manifiesto el temor de los capitales foráneos a las medidas políticas que afectarían sus intereses; por ello apostaban por esperar los resultados que arrojaría el empleo de la fuerza para imponer su desacuerdo con la ley. El hecho de no ser ciudadanos naturales de la república, era una suerte de llave que les abría la alternativa de creerse con derecho a estar por encima de las ordenanzas jurídicas del país. Estas pretensiones estaban justificadas por su poderío económico, ya que en su mayoría eran dueños de importantes negocios, también por el apoyo obtenido de sus respectivos gobiernos, en su mayoría de naciones europeas.

También es importante aclarar que no sólo el sector productor fue amparado, ya que también lo hicieron pequeños industriales y prestadores de servicio. En particular los dueños de embarcaciones, o máquinas de aserrar como el caso que se menciona arriba, se atenían también a este derecho para salvaguarda sus bienes. Por tanto era un beneficio al cual acudía cualquier propietario al no poder honrar sus deudas, pues no era una política que favorecía únicamente a un solo sector.

Al mismo tiempo, los solicitantes del beneficio jurídico se sentían acorralados, se aprecia la vergüenza y la desdicha por no poder honrar sus compromisos. No se puede olvidar que dentro de los valores sociales del momento, tenía mucha importancia cumplir con la palabra empeñada y las responsabilidades adquiridas legalmente, para evitar la deshonra del ciudadano.

3 Juicio de espera promovido por Fran Blas Berriz. R.P.M. Maracaibo, 1850. Civiles. N° 201.

Dentro del nuevo orden republicano, el hecho de perder los recursos materiales con los cuales se contaba restaba prestigio social a los deudores. Esta situación no sólo era vergonzosa, al verse incapaces de administrar adecuadamente sus negocios, sino que tenía un valor capital porque además se perdían los derechos como ciudadano. Por tanto, muchos preferían atenerse al derecho de espera, que solamente implicaba retrasar un poco el pago de sus deudas.

Los acreedores habían consolidado su posición de poder en la provincia y en toda la República por ser dueños del capital que financiaba las actividades de diversos sectores económicos, incluso de las instituciones gubernamentales, y ese poderío se tradujo en una legislación que era ampliamente favorable a sus intereses.

La nueva Ley de Espera, al poner un límite a las ganancias y a la obtención inmediata del capital, se convertía en una traba contra los intereses del poder mercantil de la provincia. La resistencia del poder financiero local y extranjero al otorgar la espera también generaba conflictos entre los mismos acreedores. Se dieron casos en los cuales un acreedor pedía tener preeminencia para ser beneficiado con anticipo a los otros.

El señor Vicente Barroso me estrecha con crueldad por la suma que le adeudo, en términos de querer ser preferido sobre mis demás acreedores. Yo que no puedo cumplir mis compromisos á causa de los desastres que las inundaciones y la guerra dejó en labor único patrimonio con que cuento para vivir, me veo en la necesidad de acogerme como me acojo al amparo de la novísima lei de espera para que mis acreedores me concedan cuando menos el respiro de seis años⁴.

La falta de confianza en cuanto a la devolución del dinero, o el hecho incluso de disputas personales entre los acreedores y el deudor, incidían en la negativa de otorgar el derecho de espera. Se evidencia en consecuencia un fuerte conflicto de intereses ocasio-

4 Juicio de espera promovido por Atanasio Lefai. R.P.M. Cantón Zulia, 1850. Civiles. N° 103.

nado a partir de las solicitudes de extensión de los pagos, pues se estructuró un complejo cuadro de relaciones que generó pugnas internas entre los distintos factores que conformaban el poder económico en la provincia.

El sistema de préstamos creaba conflictos de poder en la provincia. Se generó una escala jerárquica entre los financistas que controlaban el mercado crediticio para subordinar y presionar a los deudores. Este conflicto abrió el sesgo no sólo en la base de subordinación entre deudor y prestamista, sino también en relación con el establecido por la pugnacidad surgida entre los acreedores para imponer el pago de sus intereses. Los prestamistas, al perder el soporte jurídico que los beneficiaba, buscaban compensarlo por medio de mecanismos extra-judiciales basados en la coacción.

La ley de espera no solamente significó un cambio jurídico y económico, sino también alteró de momento las relaciones sociales, ya que reformuló las condiciones bajo las cuales debían efectuarse los contratos crediticios. Incluso, algunos acreedores no se dedicaban únicamente a otorgar préstamos, ya que en algunos casos eran comerciantes o productores, pero contaban con suficiente excedente monetario como para financiar las actividades económicas de otros empresarios. Por tanto, los sectores sociales que participaban dentro de este sistema económico prestatario en la provincia eran muy heterogéneos. Esto hace necesario tener presente que no se puede ver la concesión y el pago del capital como una dualidad simplista de relaciones entre prestamistas y deudores.

3. Reforma de la Ley de Espera

La reforma de la Ley de Espera fue indetenible; los continuos reclamos de los acreedores extranjeros que poseían una poderosa influencia como producto del capital que manejaban la sentenciaron. Para el momento, el estado carente de recursos económicos tenía la capacidad para enfrentar de forma directa al poder financiero y la amenaza armada del capital externo.

El derogar la Ley de Espera implicaría un retroceso en cuanto a los avances que se habían conseguido con la nueva legislación.

Implicó dejar a su suerte nuevamente a los grupos de cultivadores, artesanos e industriales que no podían cubrir sus compromisos.

Para 1850, los signos de recuperación económica ya empezaban a notarse, los precios del café subieron en los mercados internacionales. Por tanto, los cultivadores, como sector primordial que sustentaba con su trabajo la economía de la república, podían contar con mejores oportunidades de cubrir sus deudas, sin embargo, la nueva reforma de la ley se hizo de acuerdo con los intereses del sector mercantil. Se recurrió al pasado colonial y a las leyes castellanas para dar satisfacción a este sector, afectando considerablemente a los deudores.

Con base en esto, el Gobierno promulgó una reforma no totalmente distante a la que había existido, se intentó elegir una opción intermedia que le permitió tranquilizar a los acreedores, a pesar de que al mismo tiempo se lesionaron los intereses de los deudores.

La ley quedó reformada el 28 de mayo de 1850, e introducía algunos cambios considerables, aunque no demasiados drásticos.

La “ley de partida o de Bilbao” otorgaba la espera y quita con el consenso de la mayoría de los acreedores, dependiendo primero de su porcentaje de la deuda, y luego, de ser iguales los porcentajes, por la mayoría del número de sus acreedores. Si los acreedores estuviesen divididos en partes iguales, tanto por el porcentaje de la deuda como por su número, entonces la moratoria sería otorgada por compasión. El juez no intervenía en el otorgamiento de la espera. Además, el otorgamiento de la quita de intereses no era automático como antes, sino que debía ser solicitado específicamente al pedir la espera (Castillo, 1991).

Igualmente en el plano regional la provincia de Maracaibo había empezado a recuperar el tráfico comercial de su puerto. Las condiciones económicas comenzaban a mostrar signos de recuperación de manera general y era posible contar con mejores expectativas para satisfacer las deudas en el tiempo previsto, o poder llegar a acuerdos extrajudiciales. Sin embargo, la modificación legislativa que nuevamente se impuso abortó estas posibilidades.

La ley también establecía que en caso de que la espera fuese aprobada sin estar de acuerdo el acreedor, este podía reemplazar al deudor por el Estado, y el Gobierno tenía la posibilidad de pagar con papeles con un interés del 5% anual, el cual no era muy elevado en comparación con los establecidos durante la vigencia de la Ley de Libertad de Contratos.

Lo favorable era que el Estado podía reemplazar ahora al deudor ante la negativa de extender los plazos por parte de los acreedores. Esta medida, si bien es positiva en el sentido de amparar a los deudores, también genera un efecto contraproducente, porque el Gobierno tendría que asumir deudas, las cuales le serían muy difíciles de satisfacer.

Por tanto, la deuda pública y privada subió considerablemente, por adquirir el Estado compromisos los cuales no estaba en condiciones de solventar. El Gobierno fue muy optimista en la recuperación de la economía y creyó que podría cumplir con el pago de dinero, equivocación que produciría graves daños a las finanzas de la república.

Conclusiones

Con la nueva reforma a la ley de espera se creó una nueva legislación que intentaba construir un equilibrio entre los intereses de los deudores y de los acreedores. Su cumplimiento fue posible en el provisorio tiempo de vigencia de la ley para aliviar las tensiones económicas.

Pese a la mala administración predominante durante el gobierno de José Tadeo Monagas, su interés por instaurar su poder hegemónico en la república y la violación de las autonomías provinciales; la aprobación de la Ley de Espera fue una de las pocas medidas positivas adoptadas por el Gobierno. Pero el tiempo de su duración fue muy corto, por lo que su impacto resultó de poco margen.

La asidua frecuencia con la que fue aplicada la Ley de Espera, y como en la mayoría de los casos era aprobada por las instancias judiciales, demuestra que aun ante la resistencia de algunos acreedores, se pudo mantener dentro de la naciente república un marco jurídico institucional que resultó favorable a los intereses de

todos los sectores económicos que caían en condición de insolvencia. Pero se evidenció la fuerza del intervencionismo de los capitales foráneos en las decisiones soberanas de la joven república.

Referencias bibliográficas

- BANKO, C. (1990). *El capital comercial en la Guaira 1821-1848*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- CASTILLO BLONQUIST, R. (1991). *José Tadeo Monagas, auge y consolidación de un caudillo*. Caracas: Monte Ávila Editores, segunda edición.
- GIL FORTOUL, J. (1964). *Historia Constitucional de Venezuela*. Quinta Edición, tomo 3. Caracas: Ediciones Sales.
- Juicio de espera promovido por Atanasio Lefai. Registro Principal de Maracaibo. Cantón Zulia, 1850. Civiles. N° 103.
- Juicio de espera promovido por Fran Blas Berriz. Registro Principal de Maracaibo. Maracaibo, 1850. Civiles. N° 201.
- Juicio de espera promovido por Julián Acedo. Registro principal de Maracaibo. Maracaibo 1849. Civiles. N° 201
- MATTHEWS P. R. (1976). "La turbulenta época de los Monagas". En: *Política y Economía en Venezuela 1810-1976*. Caracas: Edición de la Fundación John Boulton.



Una mirada filosófica hacia las problemáticas y logros de los pueblos indígenas en la actualidad

SOTO RINCÓN, Lucía

*Universidad Nacional
lrincon@una.ac.cr*

Resumen

El movimiento indígena continental ha logrado en este decenio que sus problemas sean escuchados en el concierto político continental. La particular situación de exclusión y discriminación a la que han estado sometidos durante cinco siglos está cambiando; muestra de ello es la redacción de nuevas constituciones políticas donde se reconoce a estos pueblos como sujetos de derechos. Además, han logrado articularse en toda la región con el fin de coordinar sus luchas de forma unitaria, pues pese a que están dispersos por todo el continente, sus problemas son comunes: discriminación, exclusión, abuso, despojo de sus tierras, etc. En este trabajo haremos un breve recorrido sobre sus problemas, luchas y logros en el escenario actual.

Palabras clave: Movimiento indígena, filosofía, Latinoamérica.

A Philosophical Look into the Problems and Achievements of Indigenous Peoples Today

Abstract

In this decade, the continental indigenous movement has achieved that its problems have been heard in the continental political concert. The particular situation of exclusion and discrimination to which indigenous people have been subjected for five centuries is changing; an example of this is the drafting of new constitutions that recognize these peoples as subjects of rights. Also, indigenous peoples have managed to connect across the region in order to coordinate their struggles in a

Recibido: Septiembre 2011 Aceptado: Diciembre 2011

unified manner, because even though they are scattered across the continent, their problems are common: discrimination, exclusion, abuse, dispossession of their lands, etc.. This paper presents a brief review of their problems, struggles and achievements on the current scenario.

Key words: Indigenous movement, philosophy, Latin America.

Introducción

Los pueblos indígenas en la actualidad están siendo vistos y escuchados dentro del concierto político mundial. Con sus acciones y peticiones han logrado beneficios otrora impensables. Desde nuestra óptica, esto ocurre en la actualidad por tres motivos: 1) su resistencia histórica; 2) las nuevas amenazas a su cultura, y 3) los nuevos procesos de cambio en Latinoamérica. Con respecto al punto número uno, no es un secreto que pese a las asechanzas a las que han estado expuestos los indígenas durante más de 500 años, han logrado mantenerse de alguna forma cohesionados. Si bien las bases de sus estructuras culturales han sido lesionadas, aun así existe una infinidad de características culturales que han prevalecido a través del tiempo; y lo más importante es que todavía existen muchos de ellos que se sienten como tales¹. Al sentirse indígenas –diferentes, autóctonos u originarios de esta tierra–; al luchar por que prevalezcan sus costumbres, pese a las diferentes formas de discriminación a las que constantemente han estado expuestos; luchan y han logrado resistir para mantenerse culturalmente vivos. Ahora bien, dado que América no es la misma de hace más de 500 años, las luchas de estos pueblos se han ido redimensionando. Su motivo de lucha actual más importante es oponerse a que les sigan quitando sus territorios ya diezmados, únicos lugares donde pueden seguir funcionando como cultura. La amenaza que los asecha

1 Hacemos la salvedad al respecto porque uno de los daños más drásticos que se le hizo a los indígenas fue precisamente negarles su identidad, o mejor dicho, construirse las de manera negativa. Esta situación hace que muchas personas con antecedentes y rasgos indígenas no se sientan como tales. En este sentido, entendemos como indígena a aquella persona que se asume como tal, que no tiene vergüenza étnica y que procura de diferentes formas mantener viva su cultura.

y la cual denuncian constantemente es la consolidación del sistema capitalista por el mal uso que hace de la tierra y sus recursos. En su mayoría, abogan por un sistema social, político y económico que se desarrolle en concordancia con la vida y con respeto hacia los demás. De esas luchas se han generado encuentros políticos y de reconocimiento entre los diferentes pueblos indígenas. En los últimos años, grupos de todo el continente se han reunido constantemente para saber y discutir sobre las problemáticas comunes y sus posibles soluciones². Entre las problemáticas a las cuales se enfrentan casi todos ellos están: expropiación de sus tierras, contaminación de su hábitat, discriminación, falta de políticas nacionales en algunos países que salvaguarden sus culturas, falta de acceso a la salud, a la educación, pobreza extrema, grupos paramilitares y criminalización de sus protestas.

Es evidente que pese a que por antonomasia constituyen el referente histórico más importante del continente, los pobladores originarios de América han sido blanco constante de hostigamiento por parte de la comunidad no-indígena. Conscientes de su papel y del derecho a permanecer en su tierra, hoy más que nunca están dispuestos a defenderla. El movimiento indígena ha crecido de forma vertiginosa; está articulado, y lo más importante: gracias a los nuevos procesos de transformación y cambio que se están gestando en la región latinoamericana, ahora cuentan con el

- 2 Recordemos que en el momento de la Conquista, al enfrentar a los colonizadores, los indígenas fueron diezmados y dominados; muchos se refugiaron por mucho tiempo en lugares recónditos que incluso hasta ahora están siendo explorados; y esos espacios son precisamente los que hoy defienden, pues es lo único que les quedó. Paradójicamente, por sus ancestrales maneras de relacionarse con la *madre-tierra*, en los lugares habitados por estos pueblos persisten minerales, especies y recursos de los cuales las grandes transnacionales quieren apoderarse; los llamados "Tratados de Libre Comercio" son la modalidad que estas utilizan actualmente. Muchos pueblos han sido barrios, eliminados y desterrados de sus tierras para dar cabida a la explotación de diversos recursos. Ha sido desde el momento en que los grupos de diversas regiones del continente se reúnen para contarse sus problemas, cuando han podido hacer frente de forma contundente a los constantes atropellos. Sin embargo, los indígenas están cada vez más organizados frente a estas amenazas que, de concretarse, acabarían por completo con sus tradiciones y su cultura.

apoyo y respaldo de la comunidad internacional. En los últimos diez años han ocurrido avances importantes en los cuales ellos han sido actores. Los casos más concretos son los de Venezuela, Ecuador y Bolivia, donde con la instauración de gobiernos progresistas, han logrado ser actores de cambios. En estos tres países se redactaron constituciones políticas nuevas, las cuales reconocen a los pueblos indígenas como sujetos de derechos. De estos tres casos, es paradigmático el hecho de que en Bolivia, luego de más de 500 años, un indígena lograra escalar al cargo de Presidente. Estamos, pues, ante un panorama diferente, que marca la historia de los habitantes originarios americanos; en este trabajo analizaremos las circunstancias que les han permitido mantenerse cohesionados, así como sus problemas y las soluciones que han hallado a la luz de un nuevo milenio.

1. El indigenismo y la indianidad: propuestas de transformación y cambio desde y para los pueblos indígenas

En el plano académico, intelectual o filosófico, la presencia del pensamiento y acción indígenas se remonta a la corriente del indianismo y del indigenismo. Si bien no son la única pieza importante en la construcción y consolidación de un pensamiento de y para los pueblos indígenas, ambas corrientes podrían considerarse entre las más significativas. La primera surge desde la academia y la intelectualidad preocupada por sus problemas; la segunda surge desde el indígena mismo, sujeto de su historia y problemas. La primera es extrínseca, mientras que la segunda es intrínseca al movimiento indígena. En lo subsecuente se presenta una breve caracterización de ambas, para comprender su relación con el actual contexto de empoderamiento de estos pueblos.

2.1. El indigenismo

Con la llegada de los españoles y el reconocimiento de un nuevo sujeto, se empiezan a producir historias, mitos, relatos, cuentos, etnografías, análisis antropológicos, etnológicos, lingüís-

ticos, socio-históricos y hasta psicológicos sobre los indígenas. Y, como era de esperarse, el mundo indígena se construyó –y destruyó– desde una mirada antropocéntrica. A partir de los relatos hechos por los conquistadores, pasaron a ser seres sin alma a los que había que someter. Por más de cinco siglos los factores de la colonización (religiosos, legisladores, letrados, etc.) produjeron cantidad de documentos sobre los pueblos indígenas. Pero, pese a que la producción es gruesa, no se puede decir que se constituyera en un referente para facilitarles a estas poblaciones mejor calidad de vida; antes bien, pareciera que el conocimiento de sus costumbres por parte de los *otros* constituyó la base para negarles sus derechos como seres igualmente humanos. La descripción de sus modos de vida, religión, costumbres, mitos y cultura en general provocaron más discriminación por parte de los recién llegados hacia estos grupos porque los catalogaron de inferiores e irracionales.³ Pero pese a ello, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX surge un grupo de intelectuales que dan un viraje a la manera de entender e interpretar la *cuestión indígena*. Son básicamente intelectuales y burgueses del continente americano quienes develan la explotación y alienación existente.

Como producto de la Revolución Mexicana (1910-1917), el indigenismo asume un carácter ideológico y hasta político, claramente expresado en la obra de Manuel Gamio en México, y Mariátegui y Valcárcel en Perú, en el periodo de las dos guerras mundiales. Es en esta época también cuando las masas populares obreras y campesinas, incluyendo a los indios, saltan a la arena política. Pero durante la Segunda Guerra Mundial y las postguerra es cuando el indigenismo se convierte en un movimiento social, no solo como expresión del liberalismo burgués progresista, sino también de sectores más radicales de la pequeña burguesía y de la clase obrera (cfr. Berdichewsky, 2005: 561).

3 Incluso actualmente, en sociedades donde los criollos son mayoría, las prácticas y conocimientos indígenas son estigmatizados y discriminados.

En el caso de Perú, con Mariátegui (1894-1930) y Valcárcel (1891-1987) se da inicio al movimiento indigenista moderno, que comienza en los años 20 del siglo pasado y que busca poner en la escena al indígena peruano, excluido, no bajo la pretensión de “asimilarlo”, sino integrarlo a la sociedad nacional. Sin embargo, el mismo Mariátegui sostendría que la cuestión del indígena solo la podría resolver él mismo.

En México tienen especial influencia Manuel Gamio, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, quienes, a partir del triunfo de la Revolución Mexicana, ejercen su influjo en el estudio y enseñanza sobre el mundo indígena. De hecho, a partir de la Gran Depresión (1929), surgieron grandes movimientos populistas; uno de ellos es el movimiento indigenista de México, a partir del cual se generan políticas de Estado, entre ellas la creación del Instituto Nacional Indigenista de México, y, posteriormente, el Instituto Indigenista Interamericano apoyado por la OEA. Esto creó el antecedente para que en toda la región proliferaran cientos de publicaciones, oficinas e institutos que promovían al indígena desde diferentes puntos de vista y lo convirtieron en fuente de estudios e investigaciones antropológicas. Entre los temas estudiados tenían importancia los concernientes a la identidad o a su integración a la sociedad nacional.

El indigenismo constituye un referente importante en el sentido de que se preocupó por sacar a la luz, por lo menos intelectualmente, la situación a la que estos pobladores habían estado expuestos, su historia y problemas. Según Marzal (1993), el indigenismo peruano y mexicano surgió principalmente como un pensamiento antropológico, estrictamente teórico, y relacionado con una segunda fase, el indigenismo político, el cual permitiría poner en práctica lo anteriormente expuesto por los estudios sobre los indígenas.

2.2 La indianidad

La *indianidad*, por su parte, corresponde a un proceso posterior al indigenismo, a partir del cual los mismos indios expresan la visión de su realidad. Bajo la concepción de la indianidad se considera que el indigenismo no es más que el producto de las expresio-

nes e ideologías de ciertos sectores de la sociedad, los cuales hacen sus aportes desde las grandes corrientes dominantes (socialismo, liberalismo, cristianismo)⁴. La indianidad, por el contrario, concibe a las comunidades indígenas como entidades propias, autodeterminadas, y con derecho a su autonomía. En este sentido, y como expresión ideológica ahora propia de los mismos nativos, se convierte en una corriente nueva y genuina y en estricta oposición a las anteriores. Ella trata de expresar los intereses de las masas indígenas, bebiendo en sus tradicionales y antiguas culturas y representándose ya con una propia literatura indianista. Algunos ejemplos serían los escritos de Ontiveros, Palomino, Milla Villena y Ramiro Reynaga en Perú y Bolivia; Rigoberta Menchú en Guatemala, así como George Manuel y H. Cardinal en Canadá (cfr. Berdichewsky, 2005: 563).

La indianidad, pues, en tanto producto de un esfuerzo autóctono de los pueblos indígenas, difiere del indigenismo en que es una ideología surgida desde la espontaneidad de su particular situación en el contexto social, político, económico y mundial, y cuya pretensión es el desarrollo de su cultura en armonía con su visión de mundo. Otra diferencia entre indigenismo e indianidad sería que el primero está más enfocado en la idea de “ayudar” a estas personas en su particular contexto de opresión, pero como las ideas no surgen desde los propios afectados, las soluciones que se quieren dar para mejorar la calidad de vida de estos grupos podrían no ser adecuadas. Además, mientras el indigenismo surge desde modelos teóricos que nada tienen que ver con la visión de los nativos, la indianidad surge desde la esencia misma del “ser indígena”; la indianidad plantea que los indígenas deben integrarse como comunidades propias, autodeterminadas y autónomas. Si bien podría decirse que el indianismo surge posterior al indigenismo, lo supera dialécticamente al convertirse en una propuesta ideológica.

4 A pesar de esa crítica, hay que reconocer que fueron los primeros en tratar de incorporar a estas minorías a la sociedad mayor.

La propuesta indianista es en sí misma una propuesta latinoamericana; su aporte es fundamental para entender las relaciones actuales entre los grupos indígenas y las respectivas naciones donde se encuentran. A partir del momento en que el continente americano “se dividió” o se “repartió”, muchos de estos pueblos quedaron desarticulados tanto cultural como geográficamente, y esta situación histórica va contra el espíritu y visión de los indígenas en la medida en que estos ven las relaciones humanas como “comunitarias”: el centro de su análisis y relación con lo que los rodea no corresponde a la persona misma, sino que entiende el cosmos como algo organizado que relaciona a la naturaleza, a la persona y a la sociedad como un mismo organismo⁵. Es decir, el concepto de “repartición arbitraria” de los espacios y las cosas atenta contra su visión del mundo y eso fue precisamente lo que se instauró bajo el sistema liberal que dominó las estructuras organizativas de la región latinoamericana.

Es importante mencionar que muchos grupos indígenas están organizados bajo la pretensión de lograr recuperar o conservar sus tierras, necesarias para mantener su identidad viva y una relación armónica con el cosmos y sus tradiciones. Existen ya constituciones políticas que les dan el derecho de preservar sus tierras y su cultura, y en algunos casos sus lenguas pasaron a formar parte del patrimonio histórico y cultural de la humanidad. Es decir, la indianidad logró en tanto teoría y práctica acaparar la atención que necesitaban en pro de la preservación como personas diferenciadas culturalmente. En este sentido, según Berdichevsky (2005: 566), se vislumbra que para comienzos del siglo XXI sea factible la posibilidad de formas diversas de autogobierno para las sociedades aborígenes americanas postuladas desde la indianidad. La autorepresentación de los indígenas está intrínsecamente relacionada a la noción de *tierra y espacio territorial*. La ideología de la indianidad les permitió reconocer su capacidad para generar luchas y alcanzar

5 Ese es lo que se conoce como *pensamiento holístico*.

mecanismos que les permitieran mantenerse como grupos; esto porque los estados nacionales buscaron por mucho tiempo su exterminio para adueñarse de sus tierras. Sin embargo, gracias a los esfuerzos de estos grupos por permanecer vivos, hoy son sujetos activos dentro del acontecer latinoamericano. El indígena se auto-representa como una persona, un sujeto capaz de reconocer a los otros y reconocerse a sí mismo como sujeto del pensar y de la acción, entablando luchas para lograr sus objetivos. En este sentido, tanto desde el indigenismo como desde la indianidad se generaron espacios de discusión, análisis y denuncias sobre la realidad indígena: han sido procesos necesarios en la preservación de estas culturas en la medida en que logran colarse dentro del discurso académico y político. Pero, si bien ambas propuestas han sido de importancia para tener un acercamiento a la *cuestión indígena*, en la actualidad se puede constatar que hay nuevos procesos surgidos desde la academia y el indígena mismo, que les están permitiendo a estos pueblos un mejor acceso a los espacios de poder y decisión, donde la clave principal del proceso ha sido su tenacidad, su identidad y su resistencia para mantenerse como tales.

2. Los pueblos indígenas en la actualidad: luchas y logros

Una constante de las sociedades humanas es su tendencia al cambio. El instinto de buscar mejores condiciones de vida ha llevado a las sociedades a desarrollarse material y culturalmente. Una muestra de ello es uno de los logros culturales más trascendentales del ser humano: la ciencia, la cual permite manipular y transformar el mundo que lo rodea en y para su beneficio propio. Con la ciencia, los avances tecnológicos y el uso de ambos, unos grupos “más desarrollados” logran imponerse sobre otros. En la actualidad, este hecho es más que evidente en cuanto hay potencias que, por los conocimientos, dominan a otras culturas más “débiles” en ese sentido. Sin embargo, unos grupos culturales a lo largo de la historia han logrado desarrollarse e imponerse más que otros. Las explicaciones al respecto son variadas (filosóficas,

teológicas, genéticas, biológicas, etc.) y si bien no es objeto de este trabajo filosofar al respecto, sí nos interesa resaltar el hecho de que las diferencias y los dominios de unos sobre otros han signado la historia de la especie humana.

Todas las sociedades están en situación constante de relativa tensión. Podemos imaginarnos la sociedad como sometida a dos tipos de fuerzas: las que tratan de promover cambios y las que se afanan por conservar el *statu quo*. Estas fuerzas combaten entre sí perpetuamente, intentando las primeras hacer perder terreno a las otras por terminar imponiéndoseles, y las segundas tratando de hacer lo posible por impedirlo. Como es fundamental en la cultura la tendencia al cambio, se observa claramente que, a la larga, las fuerzas que impulsan las innovaciones vencerán a las que se ensañan en conservar los viejos modos. (Foster, 62: 1966).

En el caso que nos concierne, a la llegada de los colonizadores a América, estos poseían herramientas que les permitieron someter a los grupos indígenas. Si bien estos no se rindieron fácilmente, fueron diezmados por las enfermedades que venían del extranjero y sometidos a través de las armas. Algunos se pusieron del lado de los conquistadores y una gran mayoría huyó hacia espacios de imposible acceso para los colonizadores. Esto último les permitió mantenerse vivos y por decenas de años sobrevivir al acoso occidental. Sin embargo, la población mestiza creció vertiginosamente y se fue acercando a los espacios que por años los indígenas tenían exclusivos para ellos. A partir del conocimiento de las potencias sobre los valiosos materiales, minerales, piedras preciosas, etc., el acoso se activó hacia esas personas que por mucho tiempo estuvieron excluidas, pero que, desde lejos, poco daño hacían a la sociedad dominante. Hoy por hoy sus espacios de vida son codiciados y negociados para su venta y explotación. Es decir, un nuevo motivo de lucha alerta a los indígenas del continente para seguir luchando. Ante el hecho evidente del *cambio*, se han visto en la necesidad de luchar a través de diferentes vías: protestas, marchas, campañas políticas, y una de las más importantes en la época actual: el diálogo. Si bien los pueblos indígenas han sido grandes negociadores de su cultura, es

decir, han dado algo a cambio a fin de mantenerse vivos culturalmente, las tensiones existieron en ese momento y existen actualmente. Anteriormente mencionábamos como el indigenismo y el indianismo fueron herramientas importantes para que se conocieran y reconocieran sus problemáticas. Hoy por hoy podemos afirmar que existen movimientos de apoyo y solidaridad surgidos desde diferentes frentes, ideologías y prácticas políticas, pero son los indígenas quienes llevan la batuta en su accionar.

Por mucho tiempo estos grupos han mendigado espacios de participación y respeto. Poco a poco lo han logrado, sus luchas y convicciones les han permitido coordinar sus necesidades tanto de manera local como a nivel continental. Han presionado gobiernos, instancias internacionales, y con peso político para exponer sus problemas e insuficiencias. Tanto es así, que en la actualidad podemos dar como un hecho la conformación de un movimiento indígena latinoamericano cuya voz ya es escuchada en el concierto mundial. Por primera vez en la historia de esta América indígena, estas personas obtienen logros como: 1) participación en la elaboración de constituciones políticas que los beneficiaban como pueblos; 2) obtención de una silla presidencial, como es el caso de Bolivia; 3) concreción de leyes que benefician su estatus como pueblos originarios; 4) participación política en diferentes esferas del poder. Sin embargo, y pese a ello, están constantemente en alerta a las problemáticas que se generan dentro de sus espacios de vida.

Uno de los problemas más contundentes que los asecha en la actualidad es el referente a la pretensión de muchos gobiernos de tendencia neoliberal que han firmado Tratados de Libre Comercio con los Estados Unidos y Europa, en los que se contempla la explotación de ciertos recursos naturales que se encuentran precisamente en sus tierras. Los indígenas son un ejemplo de que gracias a su visión del mundo pueden desenvolverse en la tierra en perfecta armonía con la naturaleza. La han cuidado y ahora grupos de poder pretenden quitársela. Además, muchas zonas habitadas por estos pueblos son zonas de combate entre guerrillas, paramilitares, etc., lo que los obliga a huir hacia otras zonas donde lo único que consi-

guen es discriminación y hambre. En la medida en que los indígenas logren que se respeten sus espacios de vida ancestrales podrán mantenerse cohesionados y mantener vivas sus culturas, pero, en la medida en que sean desarticulados y despojados de sus tierras, se corre el peligro de que estas culturas milenarias mueran, como ya pasó con muchas otras.

Conscientes del peligro que corren, los pueblos indígenas han levantado la alerta, están en constante comunicación y ellos mismos sugieren el cese de los conflictos. Por ejemplo, uno de los eventos de más trascendencia del año 2009 lo constituyó sin duda la IV Cumbre Continental de los Pueblos Indígenas del Abya Yala, la cual tuvo como sede la Universidad del Altiplano, en la ciudad de Puno, Perú. Este evento fue antecedido por tres cumbres realizadas en México, Ecuador y Guatemala, respectivamente. Esto último demuestra la consolidación y cohesión de los movimientos indígenas a nivel continental. Este comienzo de milenio ha estado signado por sus luchas constantes y demandas no solo en sus respectivas naciones, sino en el escenario político mundial. De hecho, el evento congregó aproximadamente 5.000 indígenas del Abya Yala y contó con la participación de cientos de observadores de todo el mundo. Es importante resaltar que, además, se llevó a cabo en un momento en que precisamente los indígenas del Amazonía peruana estaban en pie de lucha contra los atropellos del presidente Alan García y sus políticas anti-indigenistas en el contexto del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos.

Mientras la cumbre se llevaba a cabo, decenas de indígenas resistían ante las pretensiones del Gobierno peruano de sacarlos de sus tierras y pedían, entre otras cosas, la derogación de ciertos decretos gubernamentales, entre ellos la Ley de Recursos Hídricos, la anulación del Proyecto agro-energético Salqa Pucará y la revisión de las concesiones mineras del lugar. Estos pobladores exigen, dadas las pretensiones de gobiernos como el mencionado, que se les reconozca la Libre Determinación de los Pueblos para poder con-

vivir según sus tradiciones⁶. La problemática se denunció en la Cumbre y tuvo eco a nivel internacional. En la actividad, los indígenas, así como muchos miembros de la comunidad internacional, se solidarizaron con la lucha de los nativos peruanos y concretaron acciones de protestas para días posteriores a la Cumbre. Días después, el 5 de junio de 2009, el Gobierno arremetió contra los indígenas y se calculó la muerte de aproximadamente 40 de ellos. Lo más vergonzoso: el sesgo racista del presidente al calificarlos como “ciudadanos de segunda categoría” y decir que sus peticiones no eran importantes. Después de tan degradantes declaraciones, como nunca antes, los indígenas peruanos fueron defendidos por presidentes y movimientos sociales latinoamericanos. Es decir, pese a la tragedia, contaron con el respaldo internacional. La lucha sigue, tres de los principales dirigentes de ese movimiento están exiliados en Nicaragua y desde allí anunciaron que continuarán la lucha.

Las Cumbres Continentales han sido un espacio de encuentro que les han permitido a los indígenas estar atentos ante los problemas que les atañen. Desde el año 2000 se han venido reuniendo en diferentes espacios del continente siendo los temas de discusión, a grandes rasgos, los siguientes: en la I Cumbre, realizada en México en el año 2000, la petición básica iba enfocada a lograr que se respaldara la idea de la Libre Determinación de los Pueblos Indígenas, así como la restitución de sus territorios. En la II Cumbre, realizada en Ecuador en el año 2004, los ejes temáticos de discusión fueron: tierras, territorios y recursos naturales; autonomía y libre determinación; diversidad, plurinacionalidad y desarrollo sus-

6 Uno de los ejemplos a seguir por los pueblos indígenas del continente es el de Bolivia, país que con su Nueva Constitución Política, la cual rige desde febrero de 2009, plantea la autodeterminación de los pueblos indígenas dentro del propio territorio boliviano. Entre otras cosas, esto significa que los pueblos originarios de Bolivia tienen derecho a desenvolverse libremente dentro de sus territorios, practicar sus creencias, ser consultados ante los cambios estatales y regirse según sus propias leyes. Dentro de este marco legislativo, esta Constitución es un referente, un modelo a seguir por el movimiento indígena continental.

tentable; conocimientos indígenas y propiedad intelectual; derechos de los pueblos indígenas y organismos multilaterales; nacionalidades y pueblos indígenas; movimientos sociales y Foro Social Mundial (FSM); género y participación de las mujeres indígenas; participación política y gobiernos alternativos; militarización; comunicación intercultural. Tres años después, la III Cumbre, realizada en Guatemala en el año 2007, tuvo como ejes de discusión: tierra y territorio; autonomía y libre determinación; conocimiento y propiedad intelectual; democracia, Estado, nación y gobiernos indígenas; impacto de la globalización neoliberal y la militarización en los territorios indígenas; globalización y alternativas económicas de los pueblos; mujer indígena, etc. En la IV Cumbre, mencionada anteriormente, los ejes de discusión se centraron en los siguientes puntos: derechos de las mujeres en el marco de los derechos colectivos de los pueblos; mujeres, construcción de poder y democracia; identidad y cosmovisión; violencia y discriminación contra la mujer indígena; territorio; racismo, discriminación, xenofobia; educación intercultural; protección social; salud y nutrición; buen vivir/vivir bien; agua como derecho humano; militarización y criminalización; educación y políticas públicas interculturales, entre otros. Es decir, han podido articularse para exponer sus problemáticas y propiciar cambios.

A manera de conclusión

En este trabajo hemos podido constatar que los pueblos indígenas, pese al asecho de los colonizadores, en general, y de las sociedades criollas, en particular, han logrado resistir, y hoy por hoy están coordinados a nivel continental. Si bien por siglos estuvieron anulados y sometidos culturalmente, en la actualidad, gracias en gran medida a los avances tecnológicos⁷, están en constante comunicación. En este trabajo hemos dado como ejemplo de su cohesión la realización de cuatro Cumbres Continentales, aunque estos no son los únicos encuentros que se han celebrado. Constantemente se reúnen pese a las largas distancias que muchas veces tienen que recorrer. Además, gracias a herramientas como la Internet y

otros medios de comunicación masivas, logran mantenerse informados. Muchos gobiernos apoyan sus luchas y escuchan sus peticiones. Es decir, los tiempos han cambiado y para este movimiento se vaticinan tiempos mejores. Las luchas seguirán, como hemos visto en el ejemplo de las Cumbres. Es posible resolver sus preocupaciones, problemas y necesidades, siempre y cuando haya más gobiernos, Estados y sociedades que no vean al indígena como el *otro*, sino como un *sujeto* con derechos.

Es importante destacar el hecho que las luchas indígenas están motivadas bajo la premisa de construcción de un mundo nuevo y mejor. Inspirados en sus ancestros y tradiciones heredadas de generación en generación que entendían que la existencia humana es posible en cuanto exista una relación armoniosa entre el cosmos, la naturaleza y la vida. Bajo un pensamiento de carácter socialista, los indígenas perfilan un futuro digno y de esperanza, donde en contraposición a los modos de entender el mundo de Occidente, se construya una sociedad de y para todos. En este sentido reconocen como necesidad no perder la identidad, practicar sus creencias y motivar contantemente su espiritualidad, porque como dijo el indio Fausto Reinaga en su libro *La revolución india*:

El Occidente es un sistema social individualista de propiedad privada; el Tawatinsuyo, el Inkanato, es un sistema social colectivista de propiedad socialista. El Occidente por antonomasia es propiedad individual, por tanto, guerra; el Inkanato, en contraposición, es propiedad social, por tanto, paz. El Occidente ha hecho al hombre “lobo del hombre”; mientras en Inkanato ha hecho al hombre hermano del hombre, en una sociedad de trabajo y amor. Y este Occidente es quien puso en tela de juicio la humanidad de sus habitantes. España negó la condición de ser humano al “natural” de este Continente; creyó y pensó que el aborígen era una especie distinta de la especie humana (2007: 46).

- 7 La Internet ha sido una herramienta de suma importancia para el movimiento indígena continental en cuanto les ha permitido acceso a la información, poner en la red sus problemáticas y organizar encuentros a través de ella.

Para terminar, es necesario recalcar que el movimiento indígena en general está coordinándose bajo una visión socialista, humanista, en armonía con la naturaleza y pacífica. Los pueblos indígenas manejan una cosmovisión que no tolera el abuso de la naturaleza, el consumismo al estilo occidental y el individualismo. La tierra es lo más sagrado en cuanto que en ella el indígena vive y muere. En ella está el agua que le da vida y el espacio donde yacen sus muertos. Por ello esta jamás se puede considerar como propiedad privada ni debe abusarse de ella. En este sentido:

Hay dos concepciones sobre la Reforma Agraria: la del cholaje y la del indio. El cholaje es propiedad privada; el indio, propiedad colectiva. Aquél bajo la inspiración del Occidente por reforma agraria no admite ni concibe sino la propiedad privada. En cambio, el indio desde hace 10000 años no conoce más que la propiedad colectiva. Para el cholaje blanco-mestizo la tierra es cosa, objeto; en tanto que para el indio la tierra es la Pachamama, madre de todos los hombres: una comunidad (Reinaga, 2007: 299).

Precisamente parte de los logros que los indígenas han logrado están relacionados con sus tierras como espacios de permanencia. Ya las nuevas constituciones de Bolivia, Perú y Ecuador han hecho avances al respecto, pero todavía quedan muchos espacios que ganar. Los pueblos indígenas están constantemente en pie de lucha porque todavía no hay una consciencia por parte de las sociedades mestizas o criollas de que ellos son por antonomasia los cuidadores de estos territorios. Así, pese a la desarticulación a la que han estado sometidos por más de 500 años, gracias a su dedicación a transmitir sus conocimientos de generación en generación, hoy por hoy existe un movimiento indígena continental que se reúne, que hace propuestas, que lucha y reclama derechos históricos. La lucha indígena continúa, pero el camino está adelantado. Los movimientos de transformación y cambio que signan la actual historia latinoamericana, y de la cual los indígenas son sujetos de acción, dan muestra de ello.

Referencias bibliográficas

- BERDICHEWSKY (2005). “Indigenismo-indianidad”. En: Salas A, Ricardo (ed.). *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- FOSTER, George (1964). *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GUADARRAMA, Pablo (2002). *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. La Habana: Editorial de las Ciencias Sociales.
- MARZAL, Manuel (1993). *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- REINAGA, Fausto (2007). *La Revolución india*. La Paz: Ediciones Wa-Gui.
- RINCÓN, Lucía (2005). “El rescate del pensamiento femenino indígena como tarea del la filosofía latinoamericana”. *Temas de Nuestra América*, 43: 13-34.



Rendimiento académico. Efectos de intervención psicológica dirigida a docentes en las calificaciones de los estudiantes*

SÁNCHEZ DE GALLARDO, Marhilde
ÁRRAGA, Marisela
PIRELA DE FARÍA, Ligia

*Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia
marsanchezg@cantv.net, mariarraga@cantv.net, fariapirela@cantv.net
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar los efectos de un programa de intervención psicológica dirigido a los docentes en el rendimiento académico de los alumnos. La investigación realizada fue de tipo explicativo, de campo y de diseño experimental, y se trabajó con dos poblaciones o muestras: una integrada por 264 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de una Escuela Básica Social de Avanzada ubicada en Maracaibo; y otra formada por los 9 profesores que atendían a los mencionados estudiantes y sus diferentes grados, secciones y turnos. Primero, se registraron las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el segundo lapso. Luego, los educadores se dividieron en dos grupos: uno que recibiría la capacitación y otro que no. A continuación, se efectuó la intervención concerniente a motivación al logro, autoeficacia y comunicación. Dos meses después, se registraron las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el tercer lapso. El estudio evidenció que los alumnos resultaron equivalentes en el rendimiento académico antes y después de la aplicación del programa a sus

- * Este artículo corresponde al proyecto de investigación Efectos de un programa de intervención psicológica dirigido a docentes, adscrito al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) a través del Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación.

docentes, por lo que se concluyó que el programa aplicado no fue efectivo para mejorar el rendimiento académico.

Palabras clave: Rendimiento académico, autoeficacia, motivación al logro, comunicación.

Academic Performance. Effects of a Psychological Intervention Aimed at Teachers on Student Scores

Abstract

This study proposed to determine the effects of a psychological intervention program aimed at teachers on the academic performance of students. Research was of the explanatory type, with an experimental, field design. It worked with two populations or samples: one consisted of 264 students in fourth, fifth and sixth grades at the Advanced Social Basic School located in Maracaibo; the other consisted of 9 teachers who take care of the aforementioned students and their different grades, sections and shifts. First, the marks obtained by students in the second period were recorded. Then, teachers were divided into two groups: one received training, the other did not. Next, the intervention concerning achievement motivation, efficacy and communication was carried out. Two months later, grades obtained by students in the third period were recorded. The study showed that students had the same academic performance before and after implementation of the program with their teachers. Conclusions were that the program was not effective for improving academic performance.

Key words: Academic performance, self-efficacy, achievement motivation, communication.

Introducción

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental que, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación venezolana vigente (LOE) (Asamblea Nacional, 2009), tiene entre sus fines: desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía; desarrollar una nueva cultura política basada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular; formar ciudadanos y ciudadanas con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, los espacios geográficos, las tradiciones, saberes y

cultura popular; y desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico, la conciencia ecológica.

Para lograr estos fines es necesario que en las instituciones educativas los docentes asuman su responsabilidad en el proceso de aprendizaje e impulsen los cambios necesarios en los educandos, identificando sus limitaciones y virtudes, a fin de aplicar estrategias para desarrollar cualidades personales y propiciar el aumento en el rendimiento académico.

Esto tiene sus cimientos en los artículos 102 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional, 1999). En el primero se establece que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental; es democrática, gratuita y obligatoria; y es un servicio público que tiene como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal.

El artículo 103, por su parte, declara que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidad, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones (...)”. Asimismo, la Constitución dispone que el Estado, con la participación de las familias y la sociedad, sea responsable de promover el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en ella y en la ley.

De lo antes expuesto se desprende que el Estado venezolano le otorga una especial importancia a la educación y a la formación del ciudadano y es él, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, el responsable de velar por la calidad creciente del proceso educativo, garantizando el derecho a la educación integral de calidad que tienen todas los venezolanos y fortaleciendo la acción educativa para responder a la exigencia de un nuevo modelo de hombre, país y sociedad.

En consecuencia, debe atender la formación y actualización de todo su personal (fundamentalmente del docente de aula) para fortalecer las potencialidades de los alumnos, consolidar los proyectos de aprendizaje de aula y los proyectos integrales comunitarios, incrementar la comunicación, así como resolver las situaciones disfuncionales que permitan cumplir con los fines de la educación del subsistema de educación básica venezolana, previstos en la carta magna.

Este planteamiento también tiene sustento legal en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1999), que en su artículo 139 establece: “La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento tienen carácter obligatorio y, al mismo tiempo, constituyen un derecho para todo el personal docente de servicio”.

Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijan políticas y establecen programas permanentes de actualización del conocimiento, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia, con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Asimismo, organizan seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualquier otra actividad de mejoramiento profesional.

Todo este sustento legal refuerza la necesidad de vincular el subsistema de educación básica en sus tres niveles (educación inicial, educación primaria y educación media) con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este subsistema como instrumento de formación y transformación social, y con los cambios y avances que en materia de derechos humanos, deberes y desarrollo ciudadano están enfrentando todos los países del mundo. De allí que los docentes deban generar respuestas a las demandas que se vayan presentando, actualizar estrategias y recursos para sustentar el proceso educativo y promover la formación integral que los venezolanos requieren y a la que tienen derecho.

Uno de los recursos con los que se cuenta para contribuir con la formación de docentes que generen respuestas oportunas y ade-

cuadas a las demandas que el sistema educativo les presenta en relación con la formación de los ciudadanos venezolanos es el trabajo interdisciplinario del psicólogo.

En la actualidad, la Psicología Educativa, como una de las ramas de la Psicología, se proyecta como disciplina de gran ayuda para fortalecer el proceso educativo y a los actores que allí conviven, al ser su objeto principal, "la comprensión y el mejoramiento de la educación" (Alarcón y Zamudio, 2001) y abocarse a estudiar lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden significativamente en el contexto de un currículum particular, en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la formación y/o la capacitación (Hernández, 2008).

Siendo así, en la medida en que el psicólogo educativo, mediante un trabajo interdisciplinario, les facilite a los docentes la participación en programas de intervención cuya finalidad sea fomentar su desarrollo personal, su capacidad de ajuste a las circunstancias y grupos, así como promover actitudes positivas hacia sus estudiantes; en esa medida estará contribuyendo con el mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos que estos docentes atienden.

Basado en estas reflexiones, se ha realizado la presente investigación, en la cual se estudian los efectos de un proceso de capacitación en los docentes sobre motivación al logro, autoeficacia y comunicación, en el rendimiento académico de sus alumnos, al comparar las calificaciones obtenidas por dos grupos de alumnos, unos a cuyos docentes se les ofreció la capacitación y otros cuyos educadores no participaron en la mencionada capacitación.

1. Desarrollo

1.1. Rendimiento académico

El rendimiento académico es considerado por la mayoría de los investigadores como una variable muy compleja en la que incide una gran diversidad de factores, de los cuales algunos resultan

difíciles de delimitar con claridad. No obstante, este se considera como uno de los principales indicadores de la calidad en la educación (Cano, 2001: 36).

Para el autor, el rendimiento académico depende no solo de las aptitudes intelectuales intrínsecas de cada alumno, sino también de otra serie de factores que tienen un carácter potenciador u obstaculizador. Estos factores son múltiples y variados, y deben ser considerados tanto desde el punto de vista psicológico como sociológico, y, más específicamente, desde el pedagógico.

Los factores psicológicos se refieren a los rasgos que definen a la persona y que a su vez lo influyen, como inteligencia, autoconcepto, autoeficacia, motivación, intereses, aptitudes y actitudes; los sociológicos se refieren al medio, a las variables sociales, ambientales y familiares que intervienen en el proceso educativo; y los pedagógicos se refieren a la percepción de los docentes, estilos de enseñanza, métodos, medios y contenidos (Cano, 2001: 38-40).

Este planteamiento lo corrobora Puche (1999: 53) cuando define el rendimiento como “un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociados al logro de los objetivos programáticos propuestos“. También concuerdan en esto Alves y Acevedo (1999: 81) quienes asumen que el rendimiento académico es “el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por éste último”.

Santrock (2006) recomienda, por su parte, fundamentar la calificación de los alumnos con una serie de exámenes y distintos tipos de evaluaciones, tales como proyectos, reportes orales, entrevistas, portafolios, tareas en casa, con el propósito de ayudar a equilibrar las fortalezas y debilidades, así como a compensar uno o dos bajos desempeños debido a fuentes internas y externas de error de medición.

En estudios realizados por otros investigadores, se ha pretendido comprender y explicar el problema del rendimiento académico desde la perspectiva de las variables o factores asociados; por tal razón, algunos investigadores han propuesto la ejecución de programas de intervención, con el fin de elevar el rendimiento académico.

1.2. Autoeficacia

La autoeficacia es un concepto desarrollado por Bandura (2001; citado por Larsen y Buss, 2005), referido a la creencia de una persona de poder realizar los comportamientos necesarios para lograr un resultado deseado. También la describe como la confianza en la capacidad de llevar a cabo las acciones necesarias para lograr un resultado específico. Igualmente es definida por Bandura (2001; citado por Feist y Feist, 2007: 473) como “la confianza de las personas en su capacidad para ejercer un cierto control sobre su propio funcionamiento y sobre lo que sucede en el entorno”. En este sentido, Bandura (2001; citado por Feist y Feist, 2007: 10) sostiene que “la autoeficacia es la base de la acción humana”. Así mismo, Bandura (1997, 1999; citado por Feldman, 2006) señala que quienes tienen un grado elevado de autoeficacia cuentan con aspiraciones más elevadas y una mayor persistencia para trabajar en la consecución de sus metas y, en última instancia, logran un mayor éxito que quienes tienen un grado de autoeficacia bajo. Esto ocurre por la creencia en su capacidad para hacer cosas, alterar lo que sucede en el entorno, lo cual incide en mayor probabilidad de actuar y tener éxito que las personas con bajo nivel de autoeficacia.

Aunado a esto, es importante destacar que la autoeficacia no es un concepto global o generalizado como la autoestima o la autoconfianza, ya que las personas pueden tener un nivel de autoeficacia alto en una situación y bajo en otra; es decir, varía según la situación, en función de las competencias requeridas para las distintas actividades; la presencia o ausencia de otras personas; la capacidad percibida de esas otras personas, sobre todo si son competidores; la predisposición de las personas para actuar ante situaciones de fracaso más que de éxito, y estados fisiológicos como fatiga, ansiedad, apatía o abatimiento.

Otra información relevante es que la autoeficacia se refiere solo a la opinión, acertada o errónea, sobre si se pueden ejecutar o no los actos requeridos; no se refiere a la capacidad para ejecutar tareas motrices básicas, como alcanzar o agarrar algo; además, tampoco implica que podamos realizar las conductas mencionadas sin ansiedad, estrés o miedo.

La literatura también refleja que la eficacia personal se adquiere, aumenta o disminuye, como consecuencia de una combinación de los factores: experiencias propias, modelos sociales, persuasión social y estados físicos y emocionales.

En cuanto a las experiencias propias, Bandura (1997) expone que estas constituyen las fuentes más importantes de autoeficacia, es decir, las experiencias pasadas de dominio. Una actuación satisfactoria hace aumentar las expectativas de eficacia, mientras que un fracaso tiende a reducirlas (Woolfolk, 2006).

Los modelos sociales constituyen una segunda fuente de eficacia, es decir, experiencias vicarias de otras personas. La autoeficacia aumenta cuando se ve triunfar a personas de capacidades iguales a las propias y disminuye cuando se ve al compañero fracasar. Cuando la otra persona es distinta del individuo, los modelos sociales apenas afectarán el nivel de eficiencia de esa persona.

Por lo general, los modelos sociales no influyen tanto en el aumento de los niveles de eficacia como la actuación personal, pero pueden tener efectos significativos en lo que concierne a ineficiencia. Feist y Feist (2007) exponen que los efectos de esta experiencia vicaria pueden llegar a prolongarse durante toda la vida.

Respecto a la persuasión social, los efectos de esta fuente son limitados, aunque bajo condiciones adecuadas, la persuasión de los demás, puede aumentar o disminuir la autoeficacia. La primera condición es que la persona tenga confianza en el persuasor. Los consejos o críticas de una fuente fiable tienen mayor poder de eficacia que una persona sin credibilidad. El fomento de la autoeficiencia a través de la persuasión social será efectivo sólo si las actividades que se animan a intentar se encuentran en el repertorio de conductas propias. También Bandura (citado por Feist y Feist,

2007) plantea que el poder de la eficacia de un consejo está ligado directamente al estatus y la autoridad que se percibe en la persona que lo formula. Asimismo, la persuasión social es más efectiva cuando se combina con unos resultados satisfactorios. La persuasión puede convencer a alguien que intenta una actividad y, si los resultados son satisfactorios, tanto el logro como la subsiguiente recompensa verbal aumentarán el nivel de eficacia en el futuro.

La última fuente de eficacia son los estados fisiológico y emocional de las personas. Bandura (1997; citado por Feist y Feist, 2007) señala que las emociones fuertes suelen reducir la capacidad de actuación; cuando las personas sufren niveles elevados de miedo, ansiedad o estrés, es probable que sus expectativas de eficacia sean menores. No obstante, en algunas situaciones, la actividad emocional, cuando no es demasiado intensa, permite un rendimiento mayor, de manera que un nivel de ansiedad moderada puede modificar las expectativas de eficacia de la persona.

Al vincular la eficacia y la motivación, Bandura (1997) y Zimmerman (1995) (citados por Woolfolk, 2006) enuncian que una mayor eficacia produce mayores esfuerzos y persistencia ante las recaídas. La autoeficacia también afecta la motivación a través del establecimiento de metas. Si se tiene un alto sentido de eficacia en cierta área, se establecerán metas elevadas, se experimentará menor temor al fracaso y se encontrarán nuevas estrategias cuando las anteriores fallen. Sin embargo, si el sentido de eficacia es bajo, se evitará una tarea por completo o la persona se dará por vencida cuando surjan problemas.

Plantea que la autoeficacia y las atribuciones se influyen mutuamente. Si el éxito se atribuye a causas internas o controlables, como las habilidades o el esfuerzo, entonces aumenta la autoeficacia. Pero si el éxito se atribuye a la suerte o la intervención de otros, entonces es poco probable que la autoeficacia se fortalezca. Además, la eficacia también afecta las atribuciones. Las personas que tienen una autoeficacia elevada para una tarea específica suelen atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzos. Sin embargo, la persona con una autoeficacia baja tiende a atribuir sus fracasos a la falta

de habilidad. Entonces, el hecho de tener una autoeficacia elevada para cierta tarea fomenta atribuciones controlables y a la inversa, las atribuciones controlables incrementan la autoeficacia.

Flammer (1995; citado por Woolfolk, 2006) expone evidencia de como un sentido de autoeficacia elevada fomenta la motivación, incluso cuando la eficacia alta es poco realista. Niños y adultos optimistas acerca del futuro, quienes creen que pueden ser eficaces y tienen altas expectativas, son más sanos, mental y físicamente, están menos deprimidos y tienen mayor motivación hacia el logro.

Aunado a esto, Gram y Weiner (1996; citados por Woolfolk, 2006) destacan investigaciones donde se indica que el desempeño en la escuela mejorará si la autoeficacia aumenta, cuando los estudiantes: a) adoptan metas a corto plazo, de manera que resulte más sencillo juzgar el progreso; b) se les enseña a utilizar estrategias específicas de aprendizaje, como hacer esquemas o resúmenes; y c) reciben recompensa sobre la base de sus logros y no sólo por participar activamente, porque las recompensas por logros indican un aumento en sus capacidades.

1.3. Motivación al logro

La motivación, según Morris y Maisto (2005), consiste en una necesidad o deseo específico que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta. Santrock (2004) refiere que esta mueve a las personas a comportarse, a pensar y sentir en la forma como lo hacen, siendo el comportamiento motivado activado, dirigido y sostenido.

Asimismo, Papalia y Olds (2004: 320) la detallan como la “fuerza que activa el comportamiento, lo dirige y subyace a toda tendencia por la supervivencia“. Dicha definición reconoce que para alcanzar una meta, las personas deben tener suficiente activación y energía, un objetivo claro, así como la capacidad y disposición de emplear su energía durante un periodo suficientemente largo como para poder alcanzar la meta.

Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) contemplan tres elementos fundamentales: intensidad, dirección y persistencia. La dirección se relaciona con la elección que un individuo efectúa

cuando se le presentan varias opciones; la intensidad se refiere a la fuerza de la respuesta una vez que se hace la elección, constituyéndose en sinónimo de esfuerzo; y la persistencia alude a la resistencia del comportamiento o al tiempo que se esfuerza una persona en el logro de la meta seleccionada.

En este sentido, Newstrom (2007) señala que la gente tiende a desarrollar ciertos impulsos motivadores producto del ambiente cultural donde vive, los cuales afectan la forma como los individuos enfocan su vida. Gran parte del interés en estos modelos de motivación se generó a partir de la investigación de David McClelland, de la Universidad de Harvard. Este autor desarrolló una clasificación que subraya tres de los más dominantes impulsos y señaló su significado para la motivación. Sus estudios revelaron que los impulsos motivadores de las personas reflejaban los elementos de la cultura en la que había crecido: su familia, escuela, iglesia y libros. En la mayoría de las naciones, uno o dos de los patrones de motivación tendían a estar muy arraigados entre las personas, porque habían crecido en ambientes similares.

Feldman (2006) conceptualiza la motivación al logro como una característica aprendida y estable en la que la persona obtiene satisfacción al esforzarse por alcanzar y conseguir un nivel de excelencia.

Newstrom (2007) la concibe como un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas. Un individuo con este impulso desea alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito, siendo percibido el logro como algo importante principalmente por sí mismo: no sólo por las recompensas que lo acompañan.

Según Morris y Maisto (2005) las personas con una elevada motivación al logro tienen una esperanza más fuerte de tener éxito que su temor al fracaso, son corredores de riesgos moderados, más que altos o bajos, y persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles.

Ríos (2008) presenta como principales características del comportamiento típico de la motivación al logro (adaptados de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001) la búsqueda acti-

va del éxito en el rendimiento profesional; la asunción de riesgos sin exceder las capacidades reales; conductas emprendedoras, con interés en los negocios o actividades empresariales; responsabilidades por sus comportamientos; interés por la información sobre su desempeño; búsqueda activa de nuevas formas de realizar las tareas que conduzcan al objetivo deseado; ejecución más eficaz de tareas percibidas como desafiantes; mejor rendimiento ante tareas que suponen motivación intrínseca; preferencia por tareas de dificultad moderada, donde pueda asumir muchos riesgos calculados, aunque evitando riesgos extremos.

Asimismo, Robbins y Coulter (2005) exponen como características de las personas con alto impulso de logro la competencia por alcanzar logros personales más que por símbolos y recompensas del éxito; el deseo de hacer algo mejor o de forma más eficiente que como se ha hecho previamente; preferencia por trabajos que brindan la oportunidad de encontrar soluciones mediante la responsabilidad personal, en los cuales puedan recibir una retroalimentación rápida y exactas sobre su desempeño, con el propósito de identificar si están mejorando, así como labores donde puedan establecer objetivos moderadamente desafiantes; prefieren el reto de trabajar en la solución de un problema y aceptar la responsabilidad personal del éxito o el fracaso, ya que no les gusta lograr el éxito por casualidad.

También es importante comentar que Feldman (2006) destaca como característica fundamental de las personas con alta necesidad de logro la búsqueda de situaciones en las que puedan competir contra algún parámetro, ya sean calificaciones, dinero, juegos, y demostrarse a sí mismas que son exitosas. No eligen retos de manera indiscriminada, tienden a evitar situaciones en las cuales obtengan éxito con demasiada facilidad (lo cual cancelaría el reto) y en las que el éxito parece poco probable. Quienes tienen un grado elevado de motivación al logro, en general, tienden a elegir tareas de dificultad intermedia.

En contraste, las personas con una menor motivación de logro, tienden a ser motivados fundamentalmente por el deseo de

evitar el fracaso. Por ello, buscan tareas sencillas, asegurándose que no fracasarán, o tareas tan difíciles para los cuales el fracaso no tiene implicaciones negativas, puesto que muchas personas no lo han logrado. Se alejan de tareas de dificultad intermedia, puesto que pueden fracasar en aquello donde otros han triunfado.

1.4. Comunicación

La comunicación es un proceso presente en cualquier actividad cotidiana; por lo tanto es inherente al ser humano. Ningún grupo puede existir sin la comunicación, sin la transferencia de significados entre sus miembros. La comunicación, para Bello (2008: 61), implica un intercambio de contenidos verbales y no verbales, mediante un proceso de relación entre el emisor (quien envía el mensaje), el receptor (persona que recibe el mensaje), los códigos y el canal a través de los cuales se transmiten los mensajes codificados. Para Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006: 422) implica “la transmisión de información y conocimientos de una persona o grupo a otro mediante símbolos comunes, los cuales pueden ser verbales y no verbales”. Dubrin (2008: 39) la describe como “el envío, la recepción y la comprensión de los mensajes” y Newstrom (2007) la expone como la transferencia de información y el entendimiento de una persona con otra, la señala como la forma de llegar a otros transmitiéndoles ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y valores. Plantea como meta que el receptor entienda el mensaje como se pretendió que lo hiciera. Para los autores mencionados la transmisión de significados, información e ideas, incluye la comprensión del significado.

Las investigadoras identifican elementos de coincidencia entre las definiciones planteadas por los autores y la conceptualizan como el intercambio de información entre dos o más personas a través de la transmisión de significados y su comprensión. En esta investigación, en el taller se trabajó con la comunicación docente-alumno, docente-representante, con el propósito de optimizar una comunicación fluida y minimizar las distorsiones y barreras comunicativas.

Se entiende que la comunicación docente-alumno es bidireccional, en la que el docente comunica no solo contenidos programá-

ticos sino también interés, curiosidad, entusiasmo y apoyo, y los alumnos comunican, a su vez, valores, necesidades, expectativas, problemas y soluciones (Zeus y Skiffington, 2002: 157); por lo que el docente eficaz debe ser capaz de escuchar con atención y ser capaz de comunicar con claridad y de forma atractiva, persuasiva, que despierte interés y curiosidad por lo que se expone o informa.

Una comunicación docente-alumno debe convertirse en un diálogo, en una interacción dinámica que estimule la participación, que incentive el mejoramiento del rendimiento académico e incite al establecimiento y proyección de metas orientadas a alcanzar nuevos logros y mayor éxito.

2. Metodología

La presente investigación es de tipo explicativo, de campo y diseño experimental.

Según Hernández y otros (2006), los estudios de tipo explicativo son aquellos dirigidos a responder por las causas de los fenómenos físicos o sociales. En este caso, los cambios en el rendimiento de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de una Escuela Básica Social de Avanzada, ubicado en Maracaibo, luego de la intervención efectuada, específicamente un taller de 12 horas de duración dirigido a sus docentes, sobre los tópicos motivación al logro, autoeficacia, autoestima y comunicación.

Asimismo se califica como de campo ya que en ese tipo de estudio la recolección de datos se realiza directamente en los sujetos investigados o en la realidad donde ocurren los hechos (Munch y Ángeles, 2007). Este trabajo se realizó en el lugar donde se desarrolla la situación, particularmente en el interior de los salones de la escuela social de avanzada, en contacto con los docentes de cada aula, donde los alumnos asisten a sus clases presenciales.

En esta investigación se trabajó con dos poblaciones. La población A estuvo conformada por la totalidad de los 264 estudiantes de educación básica de segunda etapa: cuarto grado, 92 alumnos; quinto grado, 72 alumnos; y sexto grado, 100 alumnos; integrantes

de las diferentes secciones y turnos de la institución educativa. La población B estuvo integrada por el conjunto de docentes de educación básica de la etapa, grados, secciones, turnos e institución antes mencionada, con diversos años de experiencia laboral, específicamente 9 docentes: 7 de sexo femenino y 2 de sexo masculino.

En torno al instrumento de recolección de datos, se le entregó a cada docente una hoja de registro que contemplaba datos de identificación de sus grados, referentes a sección, turno, así como un listado de sus alumnos, donde ellos debían escribir las calificaciones resultantes del segundo lapso, que abarcan las valoraciones A,B,C,D y E. Culminado el tercer lapso, nuevamente se les entregó a los docentes la hoja de registro y se les solicitaron las calificaciones, de manera que se obtuvieron las calificaciones de todos los alumnos, en ambos lapsos, cursantes de cuarto, quinto y sexto grado de esa institución educativa.

El procedimiento seguido fue: se acudió a la institución educativa, se explicó el propósito y utilidad del estudio, y se pidió la autorización de la dirección del plantel para llevar a cabo la investigación. Se solicitaron las calificaciones obtenidas por los niños de cuarto, quinto y sexto grado, las cuales fueron proporcionadas por los docentes. Los educadores fueron divididos en dos grupos: unos pertenecientes al grupo experimental y el otro al grupo de control. Al grupo experimental se le administró un taller teórico-práctico de 12 horas, impartido en dos sesiones, en horario matutino, los días viernes.

Al cabo de dos meses, se solicitaron nuevamente las calificaciones de los niños a sus docentes. Se efectuaron las cuantificaciones correspondientes y se introdujeron a una base de datos con el propósito de efectuar el tratamiento estadístico correspondiente y generar los resultados, las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

En el aspecto ético, se acota que, una vez finalizadas las observaciones correspondientes a obtener los resultados de esta in-

vestigación, se administró el taller sobre los tópicos mencionados al grupo de docentes que no lo había recibido.

3. Resultados

Se efectuó un análisis descriptivo e inferencial utilizando el programa SPSS 10.0 para Windows, para realizar el análisis de los resultados de este estudio.

3.1. Comparación entre los grupos en el rendimiento académico antes de la aplicación del programa

Para comparar el rendimiento antes de la aplicación del programa a fin de demostrar la equivalencia de los grupos, se utilizaron como hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H_0): no existen diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes de los grupos control y experimental antes de la aplicación del programa a los docentes. Hipótesis alternativa (H_1): existen diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes de los grupos de control y experimental antes de la aplicación del programa a los docentes.

Se utilizó como prueba estadística la U de Mann Whitney, ya que emplea dos muestras independientes y da categorías del rendimiento en el nivel ordinal, con nivel de significación $\alpha = 0.05$. Como distribución muestral se utilizó la distribución U de Mann Whitney y la región de rechazo es de dos colas: está conformada por todos los valores Z cuya probabilidad sea menor de $0.05/2 = 0.025$.

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la aplicación de la prueba de U de Mann Whitney, donde el rango promedio para el grupo control es de 112,86 y el experimental, de 116,75, siendo el valor U de 5577, con valor Z de 0,431 y probabilidad de 0,666, que no es menor que el nivel de significación de 0.025, lo cual indica que no es significativa la diferencia y por lo tanto los grupos son equivalentes en el rendimiento académico antes de la aplicación del programa.

Tabla 1. Comparación entre los grupos en el rendimiento académico antes del programa

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-W hitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Control	74	112,86	8352,00	5577	-,431	,666
Experimental	156	116,75	18213,00			
Total	230					

3.2. Comparación entre los grupos en el rendimiento académico después de la aplicación del programa

Con el fin de comparar el rendimiento después de la aplicación del programa y demostrar su efectividad en el grupo experimental, se plantearon las hipótesis estadísticas: Hipótesis nula (Ho): no existen diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del programa a los docentes. Hipótesis alternativa (H1): el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa a los docentes es mayor que el del grupo de control. Se seleccionó la prueba de U de Mann Whitney como adecuada, dado que el estudio emplea dos muestras independientes y da categorías del rendimiento en el nivel ordinal. Se utilizó un nivel de significación $\alpha = 0.05$ y una distribución muestral U de Mann Whitney.

Puesto que la hipótesis alternativa predice la dirección de la diferencia, la región de rechazo es de una cola y está conformada por todos los valores Z cuya probabilidad sea menor de 0.05.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la aplicación de la prueba de U de Mann Whitney, donde el rango promedio para el grupo control es de 112,15 y el experimental de 117,09, siendo el valor U de 5524, con valor Z de -0,550 y probabilidad de 0,582, que no es menor que el nivel de significación de 0.05, lo cual indi-

Tabla 2. Comparación entre los grupos en el rendimiento académico después del programa

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-W hitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Control	74	112,15	8299,00	5524	-,550	,582
Experimental	156	117,09	18266,00			
Total	230					

ca que no es significativa la diferencia y por lo tanto los grupos son equivalentes en el rendimiento académico después de la aplicación del programa, es decir que no fue efectivo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

3.3. Comparación del rendimiento académico en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa

Con el fin de comparar el rendimiento antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental, se siguió el siguiente procedimiento: se utilizaron como hipótesis estadísticas, la hipótesis nula (H_0): no existen diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa a los docentes, y como hipótesis alternativa (H_1): el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental mejora después de la aplicación del programa a los docentes.

Como prueba estadística se recurrió a la prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon, dado que emplea dos muestras relacionadas y con categorías del rendimiento en el nivel ordinal. El nivel de significación fue $\alpha = 0.05$ y N el número de pares menos los pares cuya diferencia resulte cero. Como distribución muestral se utiliza la T de Wilcoxon. Y además, puesto que la hipótesis alternativa predice la dirección de la diferencia, la región de rechazo es de una cola, y está conformada por todos los valores Z cuya probabilidad sea menor de 0.05.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la aplicación de la prueba de T de Wilcoxon, donde 28 de los 188 alumnos disminuyeron su rendimiento académico, 38 mejoraron y 122 se mantuvieron igual, siendo el valor Z calculado de -1,403 con probabili-

Tabla 3. Prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para comparar el rendimiento antes y después de aplicar el programa a los docentes en el grupo experimental

	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Rangos negativos	28	32,36	906,00	-1,403	0,161
Rangos positivos	38	34,34	1305,00		
Empates	122				
Total	188				

		Rendimiento después					Total
		E	D	C	B	A	
Rendimiento antes	E			1			1
	D	2	17	11	2		32
	C		9	37	14	2	62
	B		2	6	49	8	65
	A				9	19	28
Total		2	28	55	74	29	188

dad de 0,161, que no es menor que el nivel de significación de 0.05, lo cual indica que no es significativa la diferencia y por tanto el programa no fue efectivo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes cuando se les aplica el programa a los docentes (ver Tabla 3).

Conclusiones

Al comparar los dos grupos de alumnos, aquellos cuyos docentes intervendrían en el programa de capacitación y los que no

participarían, antes de su aplicación, se evidenció que ambos grupos eran equivalentes en su rendimiento académico.

Al contrastar ambos conjuntos de alumnos, luego de la participación del grupo de docentes en el programa de intervención, se encontró que dichos grupos también eran equivalentes en sus calificaciones.

Al confrontar el rendimiento académico del grupo de niños y jóvenes cuyos docentes asistieron a la capacitación (grupo experimental) antes y después de la intervención, las calificaciones fueron equivalentes. Es decir, el programa de capacitación no fue efectivo para elevar el rendimiento académico de los estudiantes, cuando se les aplicó el programa a los docentes.

Tomando en cuenta estos resultados, se recomienda:

Planificar talleres para los padres y representantes sobre los tópicos comunicación, motivación al logro y autoeficacia, a fin de poder trabajar de forma mancomunada docentes-padres y representantes en el desarrollo de las potenciales de estos niños y jóvenes. Así mismo, diseñar talleres sobre esos tópicos para los estudiantes, con el propósito de abordarlos de manera integral y procurar aumentar tanto su rendimiento académico como su desenvolvimiento en diferentes áreas de su vida.

Considerar otros tópicos a incluir en la capacitación a los docentes –por ejemplo, enfatizar en los diferentes tipos de inteligencia, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje a utilizar en sus alumnos–, los cuales pudiesen incidir en el rendimiento académico de estos.

Efectuar otras investigaciones donde se realicen comparaciones, tomando en cuenta características demográficas de los educadores, tales como edad, sexo, antigüedad en la institución, años de servicio como docente; y, en alumnos, edad, sexo, número de hermanos, posición entre los hermanos, entre otros.

Diseñar talleres a ser administrados a los docentes sobre los tópicos motivación, comunicación y autoeficacia, durante todo el año escolar, con el propósito de comparar resultados de este estudio con otro caracterizado por una capacitación de mayor número de horas.

Diseñar talleres para los niños donde se aborden estos tópicos directamente con ellos y se puedan efectuar comparaciones en su rendimiento académico, antes y después de dichas intervenciones.

Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, Laura y ZAMUDIO, Liliane R. (2001). *Perfil del psicólogo educativo en la integración escolar*. Tesis Universidad Pedagógica Nacional. México
- ALVES, Elizabeth y ACEVEDO, Rosa (1999). *La evaluación cuantitativa*. Ediciones Cerimed, Venezuela.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas, Venezuela. Gaceta Oficial extraordinaria N° 5.453. 24 de marzo de 1999.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación (LOE). Caracas, Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929. 15 de agosto de 2009.
- BELLO, José (2008). *Diccionario de Psicología*. Editorial Panapo de Venezuela, C.A. Venezuela.
- CANO, Joaquín (2001). “El rendimiento escolar y sus contextos”. *Revista Complutense de Educación*. Núm. 1., vol. 12 (2001): 15-80. Madrid, España.
- DUBRIN, Andrew (2008). *Relaciones humanas. Comportamiento humano en el trabajo*. Pearson. Prentice Hall. México.
- FEIST, Jess y FEIST, Gregory (2007). *Teorías de la personalidad*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- FELDMAN, Robert (2006). *Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill Interamericana. México.
- HERNÁNDEZ, Pastor (2008). “Los campos de acción del psicólogo educativo”. *Revista Electrónica Psicología Científica*. México D.F. Universidad Autónoma de San Luis de Potosí. En: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-321-1-los-campos-de-accion-del-psicologo-educativo.html>. Consultado: 24/11/2009.

- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.
- IVANCEVICH, John; KONOPASKE, Robert y MATTESON, Michael (2006). *Comportamiento organizacional*. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.
- LARSEN, Randy y BUSS, David (2005). *Psicología de la personalidad*. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.
- MORRIS, Charles y MAISTO, Albert (2005). *Introducción a la Psicología*. Editorial Pearson Prentice Hall. México.
- MUNCH, Lourdes y ÁNGELES, Ernesto (2007). *Métodos y técnicas de investigación*. Editorial Trillas. México.
- NEWSTROM, John (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. Editorial McGraw-Hill. México.
- PAPALIA, Diana y OLDS, Sally (2004). *Psicología*. McGraw-Hill Interamericana. México.
- PUCHE, Ignacio (1999). *La cara oculta del rendimiento estudiantil*. Ediciones Siglo Veinte. Argentina.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999). Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999. Decreto N° 313. República Bolivariana de Venezuela.
- RÍOS, Pablo (2008). *Psicología. La aventura de conocernos*. Editorial Cognitus. Venezuela.
- ROBBINS, Stephen y COULTER, Mary (2005). *Administración*. Editorial Pearson Education. México.
- SANTROCK, John (2006). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana. México.
- WOOLFOLK, Anita (2006). *Psicología Educativa*. Editorial Pearson Education. México.
- ZEUS, Perry y SKIFFINGTON, Suzanne (2002). *Guía completa de coaching en el trabajo*. Traductor: Joan Carles Guix. McGraw-Hill Profesional. España.



Calidad de vida como eje fundamental para lograr altos niveles de rendimiento estudiantil en el sistema presencial de las universidades privadas

DURÁN, Sonia

*Universidad Católica Cecilio Acosta
soniaduran547@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

La calidad de vida se relaciona con el carácter positivo o negativo del ambiente donde se desenvuelve el individuo y sus condiciones de vida, perfilándose bajo una concepción holística donde se analiza al individuo como un ser biopsicosocial, considerando el contexto en el cual vive, vinculándolo con sus necesidades, sus expectativas y los elementos satisfactores. Dos de las condiciones de la calidad de vida inherentes al desarrollo del individuo son el medio ambiente y la falta de motivación; estos influyen ampliamente en el rendimiento estudiantil, puesto que muchos jóvenes de hogares de bajos recursos se ven obligados a trabajar en la edad en que debieran tener la posibilidad de dedicarse plenamente a estudiar, lo que estimula el abandono de los estudios o dificulta el proceso de aprendizaje. El bajo rendimiento estudiantil se ha presentado como uno de los problemas más graves que sufre la educación universitaria, acarreando grandes consecuencias, tales como disminución del nivel académico, frustración en el estudiante y su familia y bajo bienestar personal y social. Teóricamente este estudio se apoya en Palacios (1990) y Diener (2004), entre otros, y se desarrolló atendiendo los criterios de la investigación de tipo documental y descriptiva, puesto que requirió del análisis de documentos escritos, registros, base de datos. Los resultados fueron que la calidad de vida interviene en el rendimiento estudiantil, bajo las perspectivas psicológicas, biológicas y socioeconómicas, y que los factores individuales que tienen mayor influencia son la disposición,

las habilidades, actitudes y capacidades para el rendimiento. Estos factores no pueden desvincularse del medio ambiente social al cual pertenece el individuo; por ello se asume que el rendimiento es condicionado desde diversas dimensiones, tales como la familia, el medio ambiente, la socialización y la autoeficacia.

Palabras clave: Calidad de vida, medio ambiente, motivación, rendimiento estudiantil, socialización.

Quality of Life as a Fundamental Axis for Achieving High Levels of Student Performance in the Presencial Private University System

Abstract

Quality of life is related to the positive or negative nature of the environment in which the individual develops and his or her living conditions, within a holistic concept where the individual is analyzed as a biopsychosocial being, considering the context in which people live, linking it with their needs, expectations and satisfying elements. Two of the conditions for quality of life inherent in individual development are the environment and lack of motivation. These factors widely influence student achievement, since many young people from low-income households are forced to work at the age when they should be able to devote themselves fully to study, a situation that encourages the abandonment of studies or hinders the learning process. Low student achievement has been presented as one of the most serious problems that university education suffers, carrying heavy consequences, such as diminution of academic level, frustration in the student and his family and low personal and social welfare. Theoretically, this study was supported by the work of Palacios (1990) and Diener (2004), among others, and was developed by following criteria for documentary and descriptive research, as it required the analysis of written documents, records and databases. Results showed that quality of life is involved in student achievement from the psychological, biological and socio-economic perspectives; the individual factors that have the greatest influence are willingness, skills, attitudes and abilities for performance. These factors cannot be disconnected from the social environment to which the individual belongs. Therefore, it is assumed that performance is conditioned by diverse dimensions, such as family, environment, socialization and self-efficacy.

Key words: Quality of life, environment, motivation, student performance, socialization.

Introducción

En la actualidad la búsqueda de niveles deseables y sostenibles de mejoramiento de la calidad de vida es una inquietud que, con intereses y puntos de vista diversos, han manifestado los estudiantes, en virtud de las incertidumbres y problemas socioeconómicos que enfrenta el país.

En tal sentido ha aumentado el interés y esfuerzo por medirla desde una perspectiva integral y holística, conectándola con la búsqueda de la excelencia en los aspectos esenciales de la existencia humana, de manera particular en el campo del rendimiento, la salud y el bienestar social, en los cuales adquiere su mayor operatividad.

En este orden de ideas, Diener (2004) considera que la calidad de vida de una persona tiene su origen en el bienestar subjetivo, el cual se alcanza por medio del establecimiento, acercamiento y cumplimiento de las metas; en este sentido, la acción de la persona para lograr el bienestar depende de sus propias capacidades, de las posibilidades de alcanzar las metas y de la valoración que tenga de la sociedad.

Dentro de este marco, la calidad de vida se concibe como un concepto relativo, el cual depende de la percepción del individuo y de cada grupo social y de lo que supongan como la situación ideal de bienestar, tomando en cuenta su acceso a un conjunto de bienes y servicios, así como al ejercicio de sus derechos y al respeto de sus valores; es así como cada grupo social identifica las tendencias en materia de bienestar.

Aunado a ello, Sen (2001) establece que la búsqueda de la calidad de vida sea en pro de lograr un desarrollo humano capaz de facilitar en el individuo la expansión de sus opciones no solo materiales, sino aquellas que despliegan sus capacidades intelectuales, artísticas, espirituales, de participación en una comunidad y en un sistema político que lo reconoce y le brinda posibilidades de amar, ser y tener. Sostiene que libertad y desarrollo, condiciones y oportunidades son dimensiones esenciales de la calidad de vida.

Cabe destacar que una situación relevante del proceso individual y social desarrollado en el ambiente universitario es el rendimiento estudiantil, el cual se presenta como uno de los problemas más dinámicos para el momento que vive el país; razón por la cual, se ha pensado que algunos elementos involucrados con la calidad de vida tienen alguna relación con el rendimiento, entre ellos: poca preparación académica, falta de confianza en sí mismo, hábitos negativos, no tener claro su proyecto de vida, carencias afectivas, desmotivación.

Igualmente se han considerado los antecedentes familiares de estos estudiantes. Tales son las conductas de quienes han manifestado ausencias de cariño y realimentación emocional positiva, presiones económicas, entre otras, aunado al hecho de no haber buscado ayuda o soporte emocional anteriormente, que desde la universidad se han creado programas y procesos grupales y particulares, para dar respuesta en forma rápida y efectiva a estas situaciones que afectan de forma muy particular a los estudiantes.

Bajo este contexto, se percibe la calidad de vida del estudiante como eje fundamental para lograr un alto rendimiento, definido el rendimiento estudiantil como el progreso alcanzado por el alumno en función de los objetivos programados; y también como la calidad de la actuación de un alumno con respecto a un conjunto de habilidades y destrezas provocadas por un proceso de aprendizaje sistemático y expresado en una calificación.

Palacios (1990) indica que los estudiantes universitarios constituyen una población de relevancia e interés para la realización de estudios de bienestar y salud, puesto que ellos son un grupo poblacional accesible y homogéneo que se puede identificar y al que se puede acceder con facilidad y ocupan una posición significativa en la vida pública y, en determinados casos, en muchos aspectos de la vida social y universitaria.

En este sentido, se han desarrollado estudios sobre los factores asociados a la efectividad del estudiante, haciendo énfasis en aquellos que tienen mayor efecto, involucrándose nuevas áreas con un carácter menos académico y más vinculado con la forma-

ción integral de la persona y la mejora de su calidad de vida. Estas áreas han pasado a formar parte de un proceso de apoyo y servicio del sistema educativo, que ha hecho realidad, por ejemplo, la inclusión en el medio educativo de alumnos con discapacidad.

Considera Palacios (1990) que el rendimiento estudiantil es el resultado de un proceso independiente de trabajo realizado por un individuo o grupo, y la consecuencia de numerosos factores procedentes de todas las capas y ámbitos de la persona, ya sean endógenos o exógenos, o ambos.

Aunado a ello existen diversos factores que se involucran con el rendimiento: los individuales, que son factores psicológicos y biológicos; los institucionales, referidos al sistema educativo y su funcionamiento; y los socioeconómicos, que provienen de la estructura social del estudiante y de los procesos que en ella se generan, en virtud de su relación con la educación.

Cabe destacar que desde las universidades se ha adoptado un enfoque de mejora de la calidad de vida del estudiante, ofreciendo servicios y beneficios acordes con sus necesidades, con el fin de favorecer un aumento en el rendimiento, y donde la satisfacción del usuario se ha convertido en un criterio de máxima relevancia.

1. La calidad de vida como fundamento del bienestar social: indicadores generales del desarrollo del individuo

El interés por la calidad de vida existe desde tiempos remotos, aunque no existían estudios científicos sobre la variable. Se ha sugerido que la aparición de la “calidad de vida” como un indicador del desarrollo del individuo se dio en la década de los sesenta junto con los movimientos sociales y las luchas contra la desigualdad y el deterioro de las condiciones de la vida urbana y del medio ambiente en los Estados Unidos y Europa.

Por otra parte, hubo algunas intervenciones del Gobierno norteamericano en la denominada “lucha contra la pobreza”. Al respecto, Rivas (2001) señala que la primera personalidad pública que utilizó el término fue el presidente Lyndon B. Johnson en

1964. En términos generales, la idea de calidad de vida comienza a popularizarse en la década de los años sesenta hasta convertirse hoy en un concepto utilizado en ámbitos muy variados, tales como la salud, la salud mental, la educación, la economía, la política y el mundo de los servicios en general.

Como parte de su impulso inicial, los esfuerzos se orientaron a operativizar la calidad de vida, desglosándola en diferentes elementos o indicadores, de tal manera de poder relacionar en un proceso sistémico una interdependencia entre dichos indicadores.

Bajo este criterio, comienzan a surgir una serie de indicadores estadísticos para medir el bienestar social de una población o servir de referencia sobre el comportamiento en condiciones objetivas, formulando un patrón de comportamiento que permitiera realizar una comparación congruente.

Pero estos patrones de medida se centraron fundamentalmente en las categorías económicas tradicionales y en la identificación de necesidades materiales básicas. Ha considerado Arostegui (1998) que estos indicadores tuvieron su propia evolución siendo en un primer momento referencia de las condiciones objetivas, de tipo económico y social, y en un segundo momento, de situaciones y elementos subjetivos.

Posteriormente se generó el desarrollo y perfeccionamiento de los indicadores sociales, lo cual ocurrió a mediados de los años setenta y comienzos de los ochenta, originando el proceso de diferenciación entre tales indicadores y la calidad de vida. Bajo ese contexto la expresión comienza a definirse como concepto integrador que comprende todas las áreas de la vida (carácter multidimensional) y hace referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos.

En este orden de ideas, Cobb (2000) señala que el concepto “calidad de vida” recibe un segundo impulso a finales de las décadas de los años ochenta y noventa cuando comenzaron a contemplarse nuevos elementos de análisis desde el campo de la salud, la psicología, la psicología social y la rehabilitación de personas con impedimentos y deficiencias en el desarrollo. Se incorporan en

esta nueva versión valorativa factores culturales, sociales y ambientales, muchos de estos cualitativos, como las relaciones interpersonales, el crecimiento personal, la participación, la libertad, la felicidad, la percepción, la satisfacción y estrés vital, entre otros.

En referencia a lo antes expuesto, Rivas (2000) refiere que la “calidad de vida”, puede comprenderse desde cuatro perspectivas a saber:

1. Calidad de las condiciones de vida de una persona.
2. La satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales.
3. La combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que esta experimenta.
4. La combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.

Finalmente la “calidad de vida” sugiere comprender y analizar cómo las personas interactúan con su entorno multidimensional, destacando las dimensiones cotidianas de los individuos, en sus relaciones con otros y con los espacios económicos, sociales y ecológicos

2. Dimensiones de la calidad de vida: principios generales del bienestar social

La calidad de vida tiene diferentes concepciones, puesto que se relaciona con el carácter subjetivo de una persona o grupo de personas. Para poder analizar las dimensiones de la calidad de vida es necesario conocer las posturas de algunos expertos en el tema.

En este sentido, Nussbaum y Sen (1998) sostienen que para medir y definir la calidad de vida de las personas deben considerarse aspectos sociales o humanos, tales como la expectativa de vida, la educación, la salud, la satisfacción en el trabajo, la dignidad, las relaciones laborales, familiares y los valores que permiten presuponer que la vida es más que un conjunto de relaciones comerciales.

Dentro de este marco, según la Organización Mundial de la Salud, la calidad de vida, es la percepción que un individuo tiene

de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Dicho concepto surge cuando las necesidades primarias básicas han quedado satisfechas con un mínimo de recursos, se relaciona con algunas dimensiones, tales como la salud, vivienda, consumo de alimentos, seguridad social, ropa, tiempo libre, derechos humanos, entre otros.

Bajo este contexto, la calidad de vida, para Gómez y Sabeh (2003), es la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales. Es decir, cada individuo o grupo asume su posición con respecto a la calidad de vida, relacionándolo con la satisfacción y el bienestar.

Atendiendo a estas consideraciones, las dimensiones de la calidad de vida se pueden clasificar en individuales, sociales y ambientales, y para sustentar estas dimensiones se analiza la posición de algunos expertos con respecto al tema.

En este orden de ideas, Pichardo (2005) reconoce ocho dimensiones de la calidad de vida, las cuales clasifica en: a) bienestar emocional (seguridad, espiritualidad, felicidad); b) relaciones interpersonales (intimidad, afecto, entorno familiar); c) bienestar material (propiedades, posesiones, seguridad financiera); d) desarrollo personal (educación, destrezas, competencias personales); e) bienestar físico (salud, nutrición, recreación); f) autodeterminación (autonomía, control personal); g) inclusión social (aceptación, status, roles); y h) derechos (privacidad, debido proceso, elecciones).

Por otro lado, Schalock y Verdugo (2002) proponen un modelo compuesto por dimensiones e indicadores centrales de una vida de calidad, establecen principios para entender la calidad de vida y sugieren tres niveles que afectan la calidad de vida, tales como: microsistemas (crecimiento personal y desarrollo de oportunidades), mesosistemas (técnicas de mejoras del programa y del entorno) y macrosistemas (políticas sociales).

Aunado a ello, Sen (1988) considera que la calidad de vida de una persona está intrínsecamente relacionada con su bienestar, es

decir, el estado del ser de la persona, evaluando las dimensiones desde la perspectiva de su propio bienestar personal, lo cual finalmente se traduciría en un bien social; este enfoque permite evaluar el funcionamiento y desarrollo de una persona desde la perspectiva de su propio bienestar, aun cuando las fuentes de su bienestar sean externas.

Estas posturas sugieren la dificultad de clasificar las dimensiones de la calidad de vida de los grupos de personas, puesto que estos varían de acuerdo a la percepción de los procesos de vida que tenga cada individuo; asimismo, se relacionan con el desarrollo de su vida diaria. En tal sentido, la adecuación de las dimensiones de la calidad de vida se realiza en función de algunas características generales que se puedan extraer y analizar sobre un grupo o población específica.

3. Rendimiento académico como resultado del proceso de aprendizaje: enfoque del desarrollo de habilidades cognitivas

El rendimiento académico se concibe como la capacidad de respuesta del estudiante frente a estímulos educativos, y es susceptible de ser interpretado según los objetivos o propósitos educativos preestablecidos. Para Aranda (1998), es el grado de logro o resultado de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio o de la acción educativa sobre el sujeto, valorado y acreditado por el propio sistema educativo.

En este orden de ideas, el rendimiento académico debe ser evaluado en función de ciertos indicadores, los cuales deben ser susceptibles de medición y comprobación.

Cabe destacar que en la actualidad existe una posición muy particular acerca de las facultades de las personas en relación a la instrucción y las capacidades humanas para el aprendizaje, especialmente en las orientaciones instrumentales educativas; aunado a ello se involucran indicadores tales como condiciones y/o ambien-

tes de aprendizaje apropiados, donde los estudiantes son capaces de alcanzar un alto nivel de dominio y de conocimiento.

A este respecto, Gardner (1998) indica que las sociedades modernas han enfrentado múltiples dificultades al momento de resolver el problema educativo; puesto que han tenido que adaptarse a las formas tradicionales de transmisión del conocimiento (el conductismo) y, por ende, a los criterios restringidos de evaluación y de aceptación de rendimiento por parte de los alumnos.

En tal sentido, los estilos de aprendizaje deben fortalecerse a través de la construcción del conocimiento, integrando las actitudes y habilidades personales para lograr altos niveles de rendimiento académico, utilizando como base el constructivismo y el aprendizaje significativo. En virtud de ello, el rendimiento sería la consecuencia de la acción integradora de las actitudes, habilidades y conocimientos que generan los estudiantes durante el desarrollo de su carrera profesional.

Bajo este contexto, el estudiante universitario es un ser desarrollado en lo físico, en lo psíquico, en lo social, capaz de actuar con autonomía en su grupo social y que decide sobre su propio destino, aprende de forma distinta a los demás, es decir, utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aun teniendo las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

Cabe destacar que los avances realizados por la pedagogía experimental, Lexus (1998), permiten llegar a un conocimiento bastante exacto de lo que un alumno aprende; por otra parte si se mide la instrucción, además del aspecto intelectual de la educación, se pueden conocer otros factores de influencia en el rendimiento, tales como los factores emocionales y sociales.

Además, la medición del rendimiento a través de la instrucción permite dilucidar acerca de la inteligencia de los alumnos, así como también de sus habilidades y destrezas, de su voluntad, motivación, sentimientos, capacidades, e incluso, de las condiciones sociales y culturales en las cuales se desenvuelven.

De tal manera que pueden extraerse dos aspectos en el aprendizaje como indicador del rendimiento académico e intelectual del estudiante: el primero, los conocimientos adquiridos, y el segundo, las prácticas y habilidades que le permitan ejecutar con facilidad operaciones generalmente de carácter intelectual.

Finalmente el rendimiento académico no solo es el resultado de un proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje, sino que es la consecuencia de la acción educativa donde se involucran diferentes elementos, con diferentes grados de influencia sobre el proceso, entre los que destacan la familia y el ambiente social.

4. Factores que influyen en el rendimiento académico: oportunidades y experiencia de aprendizaje ofrecidas por el medio social al estudiante

Existen diversas opiniones acerca de las innumerables causas que pueden afectar el rendimiento estudiantil, además de los factores que afectan la calidad de la educación en Venezuela. A este respecto, Garnica (2000) sugiere que la organización del sistema educativo, organización y selección de los currículos, la formación docente, las estrategias y materiales didácticos y los libros de texto, son algunos de los factores que afectan el logro de altos niveles de rendimiento.

En virtud de los desajustes en el sistema educativo, y en especial en el ámbito universitario, se han realizado algunos estudios de los factores que inciden en el rendimiento del estudiante, entre los cuales Garnica (1998) incluye: la inteligencia individual, entorno socio-cultural, facilidades socioeconómicas, entre otros.

Siguiendo el mismo orden de ideas, Padrón (2005) hace una clasificación de factores endógenos y exógenos. Los endógenos involucran lo que una persona puede hacer física e intelectualmente, como resultado de sus dotes e historia del desarrollo; las actitudes o características de la personalidad, como la independencia, la motivación, la autonomía, el control de impulsos y la estabilidad; y otros factores, como la educación de los padres, los ingresos de la familia, la salud y la dieta.

Por otro lado, están los factores exógenos, los cuales hacen referencia a la calidad de la instrucción, la formación de los docentes, el acceso a los libros, el presupuesto de las instituciones educativas.

En tal sentido, en el avance y desarrollo del conjunto jerárquico de habilidades y destrezas de las personas intervienen múltiples factores, los cuales pueden alterar o influir directamente en el rendimiento estudiantil y generar un estudiante con problemas de rendimiento, situación que podría originar la deserción y el rezago.

Dentro de este marco, el rendimiento académico se caracteriza por ser un proceso complejo, puesto que existe una interrelación multifactorial en el contexto educativo. Bajo este enfoque, Palacios (1990) sugiere que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con dos grupos de factores: los socioeconómicos y los individuales.

Factores socioeconómicos:

Es importante analizar que el principio de igualdad de oportunidades significa que cualquier individuo puede acceder a la educación como cualquier otro, con independencia de factores o características como la renta familiar, la clase social, la raza, el sexo o cualquier otra fuente irracional de diferencias.

En este sentido, se considera que debe existir un criterio de igualdad o de equidad categórica; aunque los niveles de educación alcanzados ex-post por dos individuos sean perfectamente distintos como consecuencia, principalmente, del esfuerzo, la suerte, las preferencias individuales u otras diferencias legítimas, no quedarían justificados por condicionantes de tipo socioeconómico.

Bajo este contexto, Palacios (1990) hace referencia a los factores socioeconómicos como aquellos con mayor tendencia a relacionarse con el rendimiento estudiantil, en virtud de la influencia que tienen en el proceso educativo en general, afectando las características psicológicas y el desarrollo y crecimiento biológico y social de las personas.

Por ende, los inputs familiares se consideran como fuertes condicionantes de los resultados en la escuela, puesto que se rela-

cionan con características socioeconómicas y sociodemográficas de las familias, tales como la educación de los padres y sus ingresos, el tamaño de la familia o los recursos materiales en el hogar.

Establece que los factores socioeconómicos comprenden el conjunto de indicadores sociales y económicos que caracterizan el desarrollo de un individuo o grupo, ofreciéndole la posibilidad de ocupar una determinada posición en la sociedad, así como el disfrute de bienes y servicios; del mismo modo facilita el acceso a las oportunidades.

Dentro de este marco, los factores socioeconómicos tienen una estrecha relación con el comportamiento, el desarrollo de las capacidades y valores del individuo. Entre los factores socioeconómicos que se vinculan al análisis están: el ingreso, la ocupación o situación laboral de los padres, las condiciones de vida y salud, y el contexto familiar y social.

Para Padrón (2005), el bajo rendimiento académico se involucra con el proceso escolar, el cual produce un impacto psicológico en el niño expresado en sufrimiento y probables secuelas en su desarrollo, afectando su calidad de vida. El autor señala que el 20% de la población infantil presenta bajo rendimiento escolar, constituyéndose en un problema por los altos costos económicos y sociales, e indica entre las causas principales el déficit de atención y las relacionadas con la dislexia y otros problemas asociados. Uno de los factores más importantes y hasta ahora poco considerados son las deficiencias nutricionales.

Por otra parte, la escuela, como sistema de educación formal, es uno de los agentes de socialización más importantes después de la familia y ejerce una influencia benéfica sobre el desarrollo psicosocial, la adquisición y utilización del conocimiento y el progreso económico y social de los individuos y la sociedad tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo.

Aunado a ello, las instituciones educativas tienen como fin que sus alumnos y alumnas adquieran conocimientos, habilidades e instrumentos que los transformen en individuos socialmente activos.

Factores individuales:

Los factores individuales incluyen la disposición del estudiante, las habilidades, las aptitudes y capacidades, los cuales involucran el estímulo interno para lograr el rendimiento y el desarrollo de las habilidades y destrezas.

En este sentido, la motivación individual es un elemento decisivo en el rendimiento académico, ya que el nivel de ejecución intelectual no es simplemente un asunto de habilidad personal; el nivel de motivación del estudiante constituye una explicación sobre los resultados en un proceso educativo. De esta manera, los puntajes de una prueba de rendimiento en estudiantes que tengan el mismo nivel de habilidad serán diferentes en función de su motivación; la habilidad de un estudiante que no está motivado óptimamente será subestimada en la prueba.

En este orden de ideas, los factores individuales están influenciados en gran magnitud por el desarrollo psicosocial del individuo, el cual en su etapa escolar, distinguida como “laboriosidad versus inferioridad”, aprende las destrezas y habilidades propias de su cultura y lo ayudan a prepararse para la vida adulta, por lo cual se convierte en un “trabajador”, es decir, se esfuerza para merecer reconocimiento en función de las exigencias del medio y de sus propios esfuerzos; para ello, es fundamental que durante los primeros años haya adquirido confianza, autonomía y seguridad, lo que conlleva a desarrollar la autoestima.

En este sentido, el desarrollo evolutivo de las personas es un proceso gradual que depende de las oportunidades y experiencias de aprendizaje que el medio le proporcione al niño, quien evoluciona en varias áreas o procesos a la vez, que no son independientes, sino complementarios. Por tal razón, es necesario reconocer y transformar los conocimientos, actitudes y prácticas que vulneran y afectan negativamente las condiciones de vida de los niños en las familias y en la sociedad, para poder lograr un individuo con habilidades y destrezas acordes al sistema de desarrollo profesional.

Consideraciones finales

Analizar y definir las dimensiones de la calidad de vida de las personas incluye procesos sociales complejos, con variados componentes. Su conceptualización debe tener en cuenta las opiniones de las personas y su medición requiere de un sistema de indicadores, sustentado en las necesidades y expectativas de un grupo social homogéneo. Sin embargo, esta ha sido estudiada bajo diferentes enfoques y se ha llegado a la conclusión que es una concepción ambigua, que depende en gran medida del sistema de valores bajo el cual se ha desarrollado la persona o grupo social.

A este respecto, la calidad de vida es la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderada por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales. Es decir, cada individuo o grupo asume su posición con respecto a la calidad de vida, relacionándolo con la satisfacción y el bienestar.

Por otra parte, se ha señalado que la calidad de vida de las personas antes de iniciar la educación formal incide significativamente en la clase de estudiantes que ellos pueden llegar a ser, en lo cual influye en gran medida su desarrollo socio afectivo.

Entre los factores más determinantes se encuentran: buena salud y nutrición, ya que los niños física y psicológicamente saludables obtienen mejores experiencias de desarrollo psicosocial en la niñez temprana; asistencia regular a las instituciones; apoyo familiar para el aprendizaje; nivel educativo de los padres, el cual tiene un impacto multifacético en la habilidad de las personas para aprender.

Con respecto al ambiente social y familiar, se dice que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar, pero los logros de aprendizaje positivos deseados en educación se dan en entornos de calidad, que sean saludables, seguros, protectores y sensibles a los dos sexos, y provean recursos y facilidades adecuadas; es decir, que el rendimiento está condicionado por la calidad de vida.

Indudablemente el estudiante convive y se desarrolla en un ambiente bastante complejo donde intervienen múltiples factores,

ellos se van generando desde el ambiente familiar y social, los cuales van a formar y sustentar la personalidad del ser humano.

En este sentido, la educación y el proceso de aprendizaje de los niños y los jóvenes se apoya en la socialización, concebida esta como el proceso donde el individuo adopta los elementos socio-culturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad; en este intervienen no solo las personas significativas para él, como padres o hermanos, sino también instituciones como la escuela, la Iglesia, entre otros; estos son denominados agentes de socialización.

Bajo este enfoque, se adquieren las creencias, valores y comportamientos que una sociedad considera como deseables o apropiados. Además, el ser humano se hace miembro de la sociedad a través de este proceso, el cual conduce al desarrollo de prácticas de comunicación, relación e interacción, o, dicho de otro modo, al desarrollo de conciencia de sí y de los otros, clara y equilibrada, es decir, identidad propia y sentido de los límites.

Por lo tanto, el proceso educativo es una experiencia social en la que el ser humano va conociéndose, enriqueciendo sus realizaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta experiencia se inicia desde el ambiente familiar y se relaciona con el social y el educativo. Aunado a ello, la familia, el medio ambiente, la socialización y la autoeficacia tienen gran influencia en la búsqueda de objetivos lúdicos, de aprendizaje y estimulación.

Finalmente, se ha podido constatar, en estudios realizados en las universidades privadas, que los factores de mayor relevancia en la calidad de vida del estudiante son: tener una vivienda cómoda, alimentarse diariamente y en forma balanceada, gozar de buena salud, tener posibilidad de recreación, contar con instalaciones cómodas y agradables, con un ambiente integrador al proyecto educativo; asimismo, se ha destacado que los estudiantes desean tener un trabajo estable para acceder a ingresos propios.

Por otro lado, los factores de la calidad de vida que influyen en el rendimiento son, en su mayoría, individuales, tales como las

habilidades y destrezas en las áreas a desarrollar, el desarrollo cognitivo, la timidez, la poca capacidad de integración y socialización; aunque algunos son socioeconómicos, como la salud, la alimentación, el acceso a los bienes y servicios.

Atendiendo a estas consideraciones, la calidad de vida se perfila como un eje fundamental para lograr altos niveles de rendimiento estudiantil en el sistema presencial de las universidades privadas.

Referencias bibliográficas

- ADELL, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid, España.
- CHÁVEZ, N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Editorial La Columna. Maracaibo, Venezuela.
- Diccionario de Psicología y Pedagogía *Lexus* (1998). Editorial Planeta.
- DIENER, E. (1984). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2004. Revista de ciencia y Psicología, núm. 4. México.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias Múltiples en Educación*. Auto-mind. Santiago de Chile.
- GARNICA OLMOS, E. (1998). *El rendimiento estudiantil: una metodología para su medición*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Universidad de Los Andes.
- GÓMEZ-VELA, M. y SABEH, E. (2003). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. España.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, P. y BAPTISTA, L. (2001). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.
- JAÑEZ, T. (2005). *Metodología de la investigación en Derecho. Una orientación metódica*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- NUSSBAUM, M. y SEN, A. (ed.) (1998). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ORTIGOZA, M.; GONZÁLEZ, O.; RODRÍGUEZ, L.; STANFORD, A.; VILLALOBOS, E.; MARINES, J.; PEROZO, M. y CASTILLO, R. (2006). *El rendimiento y la prosecución estudiantil en la escuela de arquitectura, LUZ. Aproximación a un modelo de evaluación*

- permanente*. Facultad de Arquitectura y Diseño. Instituto de Investigaciones de la FAD de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.
- PADRÓN, F. (2005). *Factores de riesgo individual y familiar relacionados con el bajo rendimiento escolar*. Tesis doctoral Facultad de Medicina, Universidad del Zulia.
- PALACIOS de ECHEVERRÍA, C. (1990). *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. Universidad Católica del Táchira.
- PAPALIA, D.; WENDKOS, S. y DUSKIN, R. (2001). *Factores que influyen en el progreso escolar. Psicología del Desarrollo*. McGraw-Hill. 8^{va} edición. Colombia.
- RIVAS, M. (2001). “*Calidad de vida*”, indicadores de “*calidad de vida*” y la educación, Én-fa-sis, centro dedicado a la investigación e intervención social y económica, Mayagüez, Puerto Rico.
- SCHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- SEN, A. (1998). “*Capacidad y bienestar*”. En: *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica. 588 pp. México.
- PICHARDO MUÑOZ, A. (2005). “Estado de la investigación sobre la calidad de vida”. Consultado en: <http://www.monografias.com/trabajos28/calidad-vida/calidad-vida.shtml?monosearch>. 20 de marzo de 2008.



Hipertexto: una herramienta interactiva e integradora para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la Universidad del Zulia

MENESES LINARES, Javier Martín Rafael

*Universidad del Zulia, Escuela de Educación
menesiano@hotmail.com
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

La presente investigación sobre el uso y aplicación del hipertexto como modelo interactivo e integrador para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la mención Básica Integral se inserta en la línea de investigación Gestión del Conocimiento del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Es el resultado de la necesidad que en la actualidad tenemos los docentes de explorar nuevas estrategias y posibilidades que nos permitan propiciar en el alumno la lectura, comprensión y producción escrita. Las múltiples lecturas que nacen del hipertexto exigen al alumno un gran esfuerzo de comprensión del objeto o texto que, sin duda, repercutirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aportes metodológicos basados en tendencias múltiples, aprendizaje significativo, metacognición, entre otros, sustentan y dan soporte al desarrollo de esta investigación de tipo descriptiva y evaluativa, con diseño no experimental transeccional. La muestra está conformada por sesenta y cuatro (64) estudiantes del Plan Regular y treinta y cuatro (34) participantes del Plan de Profesionalización, a los cuales se les aplicó un cuestionario con veinticinco (25) preguntas cerradas que nos permitieron corroborar o no la pertinencia del uso de las TIC en el contexto educativo y la participación interactiva e integradora del alumno en los contenidos de las cátedras Lengua Española I y II. Una vez

procesadas las respuestas en función de los objetivos planteados, proponemos una base teórica para la lectura de hipertextos, así como también las conclusiones que dan cuenta de los resultados, reflexiones y recomendaciones para mejorar la problemática.

Palabras clave: Hipertexto, lectura, escritura, aprendizaje significativo.

Hypertext: An Interactive, Integrating Implement for Significant Reading and Writing Learning at the University of Zulia

Abstract

This research about the use and application of hypertext as an interactive and integrating model for the meaningful learning of reading and writing in the basic integral education major, is inserted in the research line Knowledge Management for the doctoral program in Education Sciences at the Rafael Belloso Chacin University. It springs from the need that teachers currently have to explore new strategies and possibilities to encourage reading, comprehension and writing in students. The multiple readings produced by hypertext require a great effort from students for understanding the object or text that undoubtedly, will affect the teaching-learning process. Methodological contributions based on multiple trends, significant learning and metacognition, among others, sustain and support the development of this descriptive and evaluative research with a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of sixty-four (64) Regular Plan students and thirty-four (34) Professional Development Plan participants to whom a questionnaire of twenty-five (25) closed questions was applied. The questionnaire made it possible to corroborate or not the relevance of the use of ICTs in the educational context and the interactive and inclusive participation of students in the content of the subjects, Spanish Language I and II. Once the responses related to the stated objectives had been processed, a theoretical basis for the reading of hypertext was proposed, as well as the conclusions that account for the results, reflections and recommendations for improving the problem area.

Key words: Hypertext, reading, writing, meaningful learning.

Mucho se ha hablado sobre el papel de la tecnología en la gestión del conocimiento, la mayoría de las veces subrayando su papel como elemento facilitador. No cabe duda de que son las personas quienes realmente crean el conocimiento de las compañías, pero no conviene olvidar que sin el complemento de la tecnología ninguna organización puede hoy día competir ni, podría añadirse, siquiera subsistir.

Domingo Valhondo Solano
Gestión del Conocimiento. Del mito a la realidad

Introducción

En este primer acercamiento al hipertexto como herramienta interactiva e integradora para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la mención Básica Integral de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, abordamos de manera muy acuciosa la implementación y ejecución de las páginas hipertextuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el nuevo modelo educativo que demanda la ecuación del siglo XXI.

En los inicios de este nuevo siglo, la crítica educativa ha coincidido en decir que estamos ante un ser humano que debe desarrollar plenamente su inteligencia y su creatividad para enfrentar el cambio y la innovación (Méndez, 2003). Se hace imperioso que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cada vez más dinámico y conciente del nuevo ser social que se inserta en el sistema educativo y, en especial, en la educación superior. Para ello, las universidades en los países desarrollados han implementado y puesto al servicio de sus estudiantes las condiciones para lograr ese objetivo, bien sea a través de software educativos, seminarios sobre tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de la información y la comunicación (que para efectos de este trabajo abreviaremos como TIC y NTIC, respectivamente), así como nuevos proyectos de investigación sobre la Educación en Línea o la creación de redes electrónicas de información sustentadas en bibliotecas y hemerotecas tecnológicas, que guardan ya una cantidad significativamente importante de información.

Atendiendo a estos aspectos, esta investigación tiene como propósito fundamental hacer una propuesta sobre el uso y aplicación del hipertexto como herramienta didáctica interactiva e integradora para el desarrollo y comprensión de los contenidos de las cátedras Lengua Española I y II de la mención Básica Integral de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. Asimismo, se verificará su aplicabilidad y uso dentro del macro-sistema curricular, cuyo objeto es proporcionar a los docentes, estudiantes y la comunidad académica en general información y orientación para el logro de determinadas competencias establecidas previamente por los objetivos y el perfil profesional de cada carrera.

Las páginas hipertextuales permitirán desde una nueva perspectiva docente-tecnológica abordar los persistentes problemas que sobre el uso de la lengua materna presentan los alumnos que ingresan al nivel superior universitario y que van a limitar significativamente sus habilidades de lectura y escritura.

En este nuevo espacio han coincidido dos campos del saber: las teorías educativas y el hipertexto informático (Landaw: 1995). Ante esta realidad se presenta una nueva forma de interpretación del discurso sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna. La posibilidad de desarrollar propuestas de gerencia educativa a partir o sobre la base de algunos recursos propios de la informática (aunque sin perder la contextualidad del papel) es un hecho que cobra cada vez más posibilidades de avanzar de manera positiva en el desarrollo de una competencia lingüística-comunicativa más favorable en nuestros alumnos.

El hecho de asumir técnicas del área computacional para elaborar entornos virtuales/textuales dentro del proceso de enseñanza de la lecto-escritura pareciera ser una opción en la larga lista de propuestas para abordar y corregir los problemas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la comprensión lectora. A esta manera diferente de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje se le ha dado diferentes connotaciones (Carrera, 2001): holografía, realidad virtual, telepresencia, hipertextualidad, entre otros. Todos

ellos válidos y significativos dentro de los entornos virtuales o de ciberespacios textuales.

Bajo este contexto, esta investigación aborda la hipertextualidad como discurso alterno a la oficialidad educativa que centra su atención en un discurso lineal y secuencial. El hipertexto alude a otros campos del aprendizaje y otros estudios de entornos virtuales introducidos por las TIC, como lo es la Educación a Distancia. Sin embargo, la realidad virtual ha sido utilizada en el proceso educativo rompiendo las fronteras que separan lo real de lo irreal en los campos educativos y, sobre todo, rompiendo viejos paradigmas en cuanto a la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas para una lectura eficaz (Delmastro y Veranase, 2009).

La elaboración de elementos metodológicos para la utilización y aplicación del hipertexto en la enseñanza de la lectura y la escritura no toma en cuenta como única alternativa su uso para el proceso educativo como tal, sino que se trata de una propuesta que presenta las posibilidades múltiples de la Red asociadas con actos educativos presenciales sustentados tanto en el salón de clase como en los textos impresos. Es decir, con actos donde el mensaje sea consumido o creado por el lector durante el proceso interactivo de seleccionar y combinar, y donde sea posible observar la forma como los efectos hipertextuales hacen posible que la información llegue al alumno en un proceso continuo en el contexto almacenado y articulado de forma previa.

En la actualidad, el uso de las computadoras y los bancos de datos han permitido acopiar, almacenar y transmitir millones de elementos de información, y su progreso se acelera a un ritmo que sorprende a los especialistas de esta área del conocimiento (Carrera, 2001). Estos avances técnicos, que combinan informaciones codificadas binarias o informaciones numéricas digitales pueden servir de plataforma para el uso textual en la enseñanza de la lengua materna y de otras áreas del conocimiento humano.

Ahora bien, el hipertexto organizado bajo los supuestos que lo rigen, conlleva a una contextualidad que produce cambios dinámicos y altera continuamente el significado de los elementos se-

leccionados, ya que pueden ser leídos desde cualquier óptica y espacio. Esto va a producir que pasemos de un periodo absolutista hegemónico a otro periodo relativista, donde se reconozcan los límites de la ciencia de la educación en cuanto al carácter aproximado que presentan todas las explicaciones teóricas o empíricas; en otras palabras, las verdades o aproximaciones absolutas carecen de total importancia en textos que dejan de ser lineales, para convertirse en un texto de múltiples interpretaciones en lo interno (cohesión y coherencia) y en lo externo (comprensión lectora).

El discurso constitutivo que se presenta en las redes o páginas hipertextuales debe cambiar la actitud del alumno-lector haciendo cada vez más compleja la interpretación ante esas nuevas lecturas. El texto se hace interactivo y por lo tanto debe asumir su virtualidad (aquello que parece ser o la estructura de la apariencia, la percepción conceptual de lo que está creado). Las páginas hipertextuales van a producir, por ejemplo, una conversación o diálogo con el texto donde se intenta explicar de otro modo conceptos o enunciados que en el texto impreso eran desestimados. Por ejemplo, en un texto clásico, las notas finales o al pie de página constituyen una de las principales formas en que los libros impresos crean otro texto o nos remiten a otra información o complemento de la información dada en el texto principal.

Los nodos o nexos electrónicos sustituyen esta opción binaria simple entre texto y notas de pie de página en la cual se basan las relaciones de categorías propias del libro impreso que producen en el lector la sensación de estar ante una información subordinada o menos importante. El hipertexto, según Landow (1995), consiste precisamente en ser un texto compuesto de bloques de palabras o de imágenes electrónicamente unidas en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta.

Esta nueva visión para el abordaje de la lectura es un referente o punto de partida en la selección de nuevas estrategias para producir un cambio en la forma como los alumnos van a leer y a aprender su lengua. No se trata de ninguna manera de una nueva teoría educativa, sino de un modelo interactivo e integrador que pretende

concebir y abordar el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior utilizando los recursos propios de la cibernética para abrir, así, nuevos espacios para reconocer los diferentes componentes del discurso de nuestra lengua, tan rica en metáforas, dobles sentidos y subordinaciones insertos en la oración, el párrafo y el texto escrito.

Por otra parte, es importante destacar que la investigación contará con los basamentos de las teorías educativas de Bruner (1988-1991), la perspectiva psicogenética de Piaget (1989), el aprendizaje significativo de Ausubel (1997), los mapas conceptuales de Novak (1991), la teoría de las tendencias múltiples de Gardner (1987, 1993, 1995), la propuesta multimedia de Vaughan (2002), entre otros. Todo ello en el marco de estudio constructivista, y a partir de los aportes de la lingüística textual y el enfoque comunicativo funcional de autores como Fraca (2003), Franco (2002) y Delmastro y Varanese (2009), que parten de un principio fundamental donde la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, etc.

De esta forma, la acción concreta con la que se consigue algún objetivo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico. El conjunto completo de actos de habla es el conjunto de cosas que pueden conseguirse con la lengua y puede clasificarse en grandes grupos genéricos de funciones: saludar, pedir turno para hablar, excusarse, expresar la opinión, etc. Estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (las nociones): léxico, estructuras, conceptos abstractos, etc. y constituyen los contenidos y los objetivos de un curso comunicativo de lengua.

Estos basamentos teórico-metodológicos nos permitirán diseñar y evaluar la propuesta para el uso y aplicación del hipertexto como modelo interactivo e integrador para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Mención Básica Integral de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia.

1. Objetivos específicos

- Identificar el conocimiento de los estudiantes de la Escuela de Educación (mención Básica Integral) de LUZ en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Construir una página hipertextual que contenga diversas tipologías textuales y a través de la cual los alumnos elijan, según sus necesidades, capacidades y reflexiones, la manera de acercarse a los temas propuestos en las cátedras Lengua Española I y II.
- Demostrar la importancia del hipertexto y su incidencia en los procesos de gestión del conocimiento en las cátedras Lengua Española I y II desde una perspectiva interactiva e integradora.
- Comprobar desde el punto de vista metodológico, de contenido e informático el uso y aplicación del hipertexto como estrategia docente para la enseñanza de la lectura y la escritura en alumnos de la mención Básica Integral de la Escuela de Educación de LUZ.

2. Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica y sustenta en la necesidad de redefinir los procesos gerenciales-didácticos referidos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en concordancia con el uso y aplicación de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para ello debemos entender el fenómeno como un proceso nuevo de enseñanza-aprendizaje con el referencial teórico metodológico desde una perspectiva histórico-cultural más humana y sensible a la transformación de los estudiantes universitarios. Presupone también partir de las características socioeconómicas, políticas y científico-técnicas de la comunidad en la cual está inserto dicho estudiante.

Se hace necesario reflexionar una vez más sobre los graves problemas que presentan nuestros alumnos en cuanto al uso y ma-

nejo de nuestra lengua materna y su repercusión significativa en todas las demás áreas del saber y de formación que recibe el alumno a lo largo de su carrera universitaria, ya que, como bien lo afirma Balza Santaella (2001: 9):

Realmente no resulta posible justificar que un conocimiento tan elemental, una destreza tan básica y necesaria como es escribir correctamente las palabras del idioma materno, y que era objetivo que lo lograba satisfactoriamente nuestra vieja escuela tradicional ya en el nivel del sexto grado de primaria sea hoy día un problema y objetivo en el sistema educativo superior.

De tal situación, tendremos estudiantes que al enfrentarse a nuevos modelos de lectura carecerán de las destrezas y habilidades necesarias para una adecuada interpretación y construcción de textos, produciéndose un choque abrupto entre ellos y los objetivos de las cátedras. Esta situación que viene arrastrando el alumno en cuanto a los problemas de comprensión lectora desde sus estudios iniciales, no podrá hacerse cohesivo y coherente con el modelo interactivo e integrador que supone el haber establecido como prioridad educativa el acceso a las TIC y, peor aún, su uso como un nuevo modelo de lectura y escritura.

Por otro lado, debemos abordar el problema de ver las TIC, más que como un medio de ocio o de simple solución a una “tarea de clases”, como un medio para contribuir al desarrollo de nuestro intelecto. En ello, mucho depende del *habitus* tecnológico de los usuarios, pues muchos serán los casos en que el estudiante solo podrá tener acceso a la Internet desde su escuela, por lo que su uso se reducirá solo a buscar información que el profesor le indique, reduciendo el amplio número de nexos que puede obtener de las redes de información.

Caso contrario sucederá con el sujeto que tiene acceso a Internet desde su casa y además desde su centro de estudios, ya que su marco de familiaridad con el uso de Internet será mayor y sabrá cómo navegar, estimar o desestimar la información a la cual puede acceder. Se trata, como ya lo hemos dicho, de ver el *habitus* tecnológico, y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, como una

posibilidad real y de desarrollo que hará del estudiante un individuo interactivo e integrador.

Para ello, debemos proveer al alumno de herramientas que le permitan hacer un buen uso de ellas a partir de una adecuada selección, ya que ello constituirá un elemento clave para la búsqueda de ese nuevo sujeto. Dicho proceso se justifica significativamente en entender que se trata de una herramienta que aportará luces a las teorías educativas y de enseñanza del lenguaje, ahora cimentadas en una nueva conformación de saberes y de adquisición de habilidades a partir del uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista social, esta investigación se justifica en el sentido de que generará un aporte significativo a los estudiantes de la mención Básica Integral, ya que les permitirá desarrollar nuevas estrategias para mejorar su capacidad de lectura y de comprensión, lo cual repercutirá en una mayor capacidad de juicio crítico y desarrollo del discurso al momento de relacionarse entre ellos mismos y con el entorno al cual se dirigirán como futuros profesionales.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación proporciona el análisis de diferentes autores que han abordado desde una perspectiva integradora los conceptos de lectura y escritura e hipertexto, sí como nuestros aportes antecedentes a esta investigación, los cuales están orientados a ampliar desde el punto de vista conceptual el conocimiento científico.

Las ideas postuladas por Derrida (1989) sobre la apertura textual coinciden con los actuales sistemas bajo los cuales se maneja el hipertexto, es decir, una propuesta en la que el lector está ocupado en su descubrimiento y explicación de las cosas de manera activa; visto así, el uso del hipertexto se explica y justifica *desde el punto de vista social y práctico* en la necesidad de introducir estas ideas en nuestra comunidad atendiendo a las particularidades propias y definidas de nuestra sociedad y comunidad lingüística.

Las TIC pueden ser incorporadas al proceso de enseñanza de la lengua y de la lectura y la escritura para fortalecer y hacer eficientes y efectivas las tendencias pedagógicas más actuales que centran su atención en la singularidad de cada alumno, estimulan-

do su crecimiento individual y poniendo énfasis en “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, con un sentido humanista de la educación, además de un nuevo modo de lectura como lo hemos señalado con anterioridad.

Sin embargo, sin la capacidad de captar la vivencia cotidiana, los principios no pueden servirnos de nada; si no moldeamos esos procesos históricos, sociales, culturales en la tarea de transformar el sistema educativo que implica o involucra a docentes y a estudiantes por igual, no lograremos sentar las bases para una real y efectiva tendencia a renovarnos y a cambiar a un ilimitado espacio de conocimiento, que provoque en definitiva infinitos espacios de enseñanza-aprendizaje.

Si partimos de los postulados de Pavese (1985) cuando afirma que existe una interdependencia entre motivos prácticos y motivos expresivos y una discreta adherencia a ese complejo lógico y moral que constituye la personal participación –mutable y renovable– en la realidad entendida espiritualmente; debemos pensar que el hipertexto como modelo interactivo e integrador en la práctica educativa puede ser el vínculo entre el nuevo sujeto social y el sistema educativo actual.

La nueva dinámica de la lectura y de la escritura a partir de la utilización de medios electrónicos (Landow 1995) tendrá la característica de que la información dada y recibida por estudiantes y docentes –en un acto comunicativo instantáneo– podrá ser actualizada constantemente por parte del profesor y del alumno, agregando problemas actuales dentro del contexto socio-cultural en que se desarrollen las clases, añadir sistemas de tareas de acuerdo a las características del grupo de estudiantes con el que se esté trabajando, así como la posibilidad de comunicación directa del alumno con el profesor para aclarar cualquier dificultad, bien sea a través del correo electrónico, chat, entre otras redes sociales disponibles, sin tener que esperar al acto de la clase presencial, es decir, estimular su crecimiento individual de manera metacognitiva.

3. Procesamiento de la investigación

Para la realización de esta investigación se cumplieron unas fases o etapas que componen el proceso investigativo como tal. Se-

gún Cepeda (1991) el procesamiento de la investigación es el momento o los momentos que indican la secuencia temporal y espacial de las mediciones, además de las instrucciones que se dará a los integrantes de la muestra durante la recolección de datos.

Entendemos por el procesamiento de la investigación aquellas etapas o fases a las que se circunscribe nuestra investigación, los métodos y técnicas aplicadas en el cronograma planteado con el fin último de facilitar en la lectura la comprensión de cada uno de los pasos recorridos.

Para efectos de esta investigación señalaremos las siguientes etapas o fases:

- *Primera fase:* revisión bibliográfica. En esta primera etapa de investigación recopilamos los resultados llevados a cabo en nuestro proyecto de investigación, actualizamos antecedentes y teorías relacionadas con el objeto a investigar, ubicamos el problema en el tiempo y en el espacio, delimitamos y definimos la temática a estudiar.
- *Segunda fase:* elaboración del marco teórico.
- *Tercera fase:* seleccionamos la población y la muestra, la cual está conformada por los alumnos y alumnas del II semestre, cursantes de las cátedras Lengua Española I y II de la Escuela de Educación de LUZ.
- *Cuarta fase:* seleccionamos el instrumento y validación de la investigación, a través del juicio de expertos y la experiencia previa del investigador.
- *Quinta fase:* aplicación de instrumento; este viene dado por la revisión, corrección y adaptación del contexto de la población seleccionada.
- *Sexta fase:* análisis de los resultados.
- *Séptima fase:* elaboración de una propuesta teórica que sustenta los códigos de interpretación en torno a la hipertextualidad; conclusiones y recomendaciones a las que se ha llegado en la investigación.

Conclusiones

Esta investigación nos permitió trabajar con dos grupos muy particulares de alumnos de la mención Básica Integral, una sección compuesta por 64 alumnos del Plan Regular, cuyas edades oscilan entre 16 y 22 años, y otra sección de 34 alumnos pertenecientes al Plan Especial de Profesionalización (maestros y docentes en ejercicio), cuyas edades están comprendidas entre 30 y 55 años. De esta muestra tan disímil se obtuvo un resultado muy similar caracterizado principalmente por:

1. Un interés por la integración y relación de conceptos básicos y aplicación de conocimientos sobre las NTIC, las TIC y el hipertexto.
2. Algunas reservas en cuanto al interés de los alumnos del Plan de Profesionalización de incluir en sus actividades estrategias que propicien la contextualización del conocimiento por parte del alumno.
3. El docente se sigue considerando eje principal de transmisión de conocimiento y, por tanto, el alumno debe recibir tácitamente la información dada por él.

En ese mismo orden de ideas, al analizar lo relacionado con el diagnóstico de la comunicación asertiva, reflexiva e investigativa, en ambos grupos se evidenció un interés necesario y medianamente necesario para una efectiva práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a las estrategias metodológicas centradas en el docente, se evidenció una tendencia positiva en ambos grupos a propiciar la participación activa e integradora del alumno en esas prácticas, lo cual pasa por incluir dentro de las actividades el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y del hipertexto como herramienta que puede fortalecer la actividad de comunicación entre el educando y el educador.

Asimismo, la diagnosis en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas arrojó que mayoritariamente los alumnos del Plan Regular demandan la oportunidad de reorientar los procesos

de enseñanza-aprendizaje a través de sus capacidades individuales y del buen uso que ellos pueden dar a las TIC y al hipertexto como herramientas para un aprendizaje significativo.

En tal sentido, se evidenció la necesidad de incluir el uso y aplicación del hipertexto como herramienta y como modelo interactivo e integrador en las cátedras de Lengua Española I y II de la mención Básica Integral de la Escuela de Educación de LUZ. El uso de páginas hipertextuales permite al alumno una alternativa de solución al problema planteado, ya que provoca en él un interés mayor por la lectura, lo cual repercute en un mayor crecimiento de información y de construcción del discurso, obteniendo, por tanto, una herramienta novedosa caracterizada por ser amigable, personalizada, contentiva de información, música, autoevaluaciones, color, imagen, reforzamiento, entre otras.

Por lo antes expuesto, se recomienda:

1. Aplicar la propuesta elaborada a las cátedras Lengua Española I y II y hacer seguimiento de los resultados obtenidos a través de su uso y aplicación con otra muestra, cátedras afines y otras menciones.
2. Diseñar páginas hipertextuales que permitan al alumno y al docente alternar la clase tradicional con ambientes tecnológicos en asignaturas afines a las cátedras Lengua Española I y II.
3. Promover en el docente y los alumnos el uso de las NTIC, las TIC y el hipertexto, entre otros medios dentro de las nuevas demandas pedagógicas.
4. Incentivar el uso de la tecnología como herramienta y soporte de medios instruccionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo como soluciones a problemas de masificación y educación en línea.
5. Seguir trabajando en la construcción teórica del hipertexto como un modelo de lectura no secuencial.

Referencias bibliográficas

- AARSETH, E. (1997). No linealidad y teoría literaria. En Landow, G (comp.) *Teoría del hipertexto*. Barcelona- Buenos Aires- México: Paidós.
- AGUILLÓN, P y PALENCIA. Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en Educación a Distancia en LUZ-COL. *Lingua Americana*, N° 15, VIII, julio-diciembre 2004, p. 81-97.
- ALBERT GÓMEZ, María José (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España. McGraw-Hill.
- ARRIETA, B y MEZA, R. (1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados. *Omnia*, N° 1, año 3, junio, p.70-99.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Décima reimpresión, Editorial Trillas, México.
- BALZA SANTAELLA, Tito (2001). *Ortografía del español*. Arts Gráficas. Maracaibo, Venezuela.
- BARTHES, R. (1978 b). Literatura y metalenguaje. En: *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- BALLESTRIN, M. (2001). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas. OBL. Servicio Editorial.
- BEAUGRANDE, R y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel, Barcelona (España).
- BELLO, A y CRESALAC (2002). Conferencias sobre la situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. Disponible en: www.revistacandidus.com Valencia.
- BENITEZ, R. (2005). Una propuesta de evaluación para la producción escrita, RLA Lingüística teórica y aplicada. Concepción (Chile), 42 (2), II Sem 2004: 67-92.
- BISBAL, M. (1999). *Pensar la cultura de los medios. Claves sobre realidades massmediática*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- BÜHLER, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.

- BRUZUAL, R. (2002^a). Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna en el contexto educativo regional. Tesis doctoral inédita. Maracaibo (Venezuela). Universidad del Zulia.
- _____ (2002b). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Ediciones Astrodata, Maracaibo (Venezuela).
- BUSH, Vannevar: "As We May Think" in The Atlantic Montly, July 1945. <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush> (Traducción al castellano en Vannevar Bush. "Cómo podríamos pensar" en Revista de Occidente, N° 239, marzo 2001. <http://sindominio.net/biblioweb/pensamiento/vbush-es.html> y <http://sindominio.net/biblioweb/pensamiento/vbush-es.pdf>).
- CABERO, J. (1992). Diseño de software informático. Bordón, 44 (4), 383-391.
- _____ (2000). *Tecnología Educativa*. Madrid. Editorial Síntesis.
- CALLES, M. A. (2004). Estrategias constructivistas para el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- CARRERA, L. (1984). *Imagen virtual*. Mérida-Venezuela: Ediciones Actual/ Colección Ensayo. Dirección General de Cultura y Extensión.
- _____ (2001). *La metaficción virtual*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas-Venezuela.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. Ediciones Graó. Barcelona. España.
- CASEY LARIJANI, L. (1994). *Realidad virtual*. España: McGraw-Hill Interamericana de España, S. A.
- CUENCA, M. y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. España, Editorial Ariel, S. A.
- CULLEN, Carlos. (1997). *Crítica de las razones de educar*. México. Editorial Paidós.
- CHARAUDEAU, P. (2002). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. Aled, año 1, p 7-22.
- DÍAZ, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- DELMASTRO, Ana Lucía y VARANESE, Emilia. Los mapas conceptuales como estrategia de andamiaje para la lectura de documentos

- hipertextuales. *Académica*, ene.-jun. 2009, vol.1, no.1, p.13-36. ISSN 1856-9854.
- DERRIDA, J. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- ECO, Umberto (1979) *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España. Editorial Lumen.
- _____ (1998) *Semiótica y filosofía del lenguaje*. España. Editorial Lumen.
- _____ (1998) *Seis paseos por los bosques narrativos*. España. Editorial Lumen.
- ESPINOZA, W. (2005). ¿Qué hacer con la comprensión de textos argumentativos por parte de estudiantes de grados superiores? En: M. C. Martínez (Ed.). *Didáctica del discurso*. (pp. 73-93). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- ESPINOZA, J. (2006). Reflexiones acerca del lenguaje: la inferencia como proceso mental en el proceso de comprensión lectora. En ENDIL XXV (comps.). Universidad del Zulia.
- FERNÁNDEZ, S. (2003). Construcción lingüística de la fuente universitaria en la prensa regional. *Opción*. Nº 41, año 19, agosto 2003, p. 58-84.
- FRACA DE B., L. (1999). El procesamiento de la lectura y la escritura desde una didáctica integradora. *Lingua Americana*, Nº 4, p. 130-131.
- _____ (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas. Colección Minerva.
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber* [1969]. México: Siglo Veintiuno, 1984.
- GARCÍA, M. (2006). Investigaciones sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios. XXV ENDIL. Pp. 115. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- GARDNER, H. (1993). *Las inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.
- _____ (1995). *La mente no escolarizada*. Barcelona. Paidós.
- GOODMAN, K. (1982). El proceso de la lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E y M. Gómez Palacios (Compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial siglo XXI. México.

- HAYLES, K. (1993). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona. España. Gedisa.
- HERNÁNDEZ, C. (1995). *Nueva sintaxis de la lengua española*. E. C. E. Madrid.
- HERNÁNDEZ y otros (2001) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- HYMES, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. p. 27-47. Edelsa. Madrid.
- LAMARCA LAPUENTE, María Jesús (2009). Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. URL: <http://www.hipertexto.info>.
- LANDOW, G. (1995). Hipertexto. *La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- _____ (1997) ¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto. En: Landow, G. (comp.) *Teoría del hipertexto*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- MÉNDEZ, C. (2001). *Metodología, diseño y desarrollo de investigación*. Santa Fe de Bogotá. Editorial McGraw-Hill. Tercera edición.
- MENESES LINARES, Javier. (2008). Hipertexto: percepción estética en el arte y la cultura del siglo XXI. En *Revista Situarte*. Año 2008, edición julio-diciembre.
- MOLERO, L, FRANCO, A. (1998). *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Maracaibo. FUNDACITE Zulia.
- NIÑO, V. (1998). Los procesos de la comunicación y el lenguaje. Fundamentos y práctica. Santa Fe de Bogotá.
- NOVAK, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender como aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 3, 215-227.
- PÁEZ, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas. IPC- CILLAB.
- PARODI, G. (1998). Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos. *Lingua en el aula*, N° 2, p. 7-8.
- _____ (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso S. A. (Chile).

- _____ (2001). Material del seminario análisis del discurso, la comprensión y la producción lingüística. Algunos resultados empíricos. Dictado en el XX Encuentro de Docentes en Investigadores de la Lingüística (ENDIL). Barquisimeto (Venezuela).
- SABINO, Carlos. (2007). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- SCOLARI, Carlos. Definiciones. En HyperPage, enero de 2000. <http://web.archive.org/web/20000116073310/www.kweb.it/hyperpage/defini1.htm>
- SIERRA BRAVO, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social*. Teorías y ejercicios. Madrid, Paraninfo.
- TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. (2000). Toward a Framework of Audience Studies. CLCWeb: Comparative Literature and Culture (Library). <http://clcwebjournal.lib.purdue.edu/library/audiencesstudies.html>.
- VIEYTES, Rut. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. 1era. Edición. Buenos Aires. Argentina. Editorial de las Ciencias.
- WITTGENSTEIN, Ludwing (1973). *Tractatus, lógico-philosophicus*. Editorial Grijalbo.



Percepción de inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes universitarios

SÁNCHEZ BRACHO, Amelia
FONTAINES RUIZ, Tomás

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre
ameliasanb@hotmail.com, tfontaines@hotmail.com
Carúpano, Venezuela*

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la relación entre la percepción de inteligencias múltiples y el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). Se sustentó en las teorías de Gardner (1995) y Narváez (1998). El estudio tipificado como descriptivo-correlacional contó con un diseño no experimental transeccional correlacional. La población estuvo formada por 35 estudiantes universitarios. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el Inventario de Percepción de Inteligencias Múltiples Fontaines-Sánchez 2003. Este tiene como finalidad el estudio de la percepción de las inteligencias múltiples a través de ocho dimensiones de análisis que conforman las siguientes sub-escalas: lingüística, lógico-matemática, naturalista, musical, espacial, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal. Para estimar el rendimiento académico, se emplearon los registros de calificaciones de los estudiantes del Programa de Educación Integral de la UNICA. Como resultado final se obtuvo la correlación sustancial entre la inteligencia interpersonal y los ejes de formación básica profesional, formación específica profesional y prácticas profesionales, encontrando congruencia con lo propuesto por el autor de la teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo, hubo una tendencia de crecimiento que cualifica los resultados como parciales.

Palabras clave: Percepción de inteligencias múltiples, rendimiento académico.

Perception of Multiple Intelligences and Academic Yield in Students at the Catholic University Cecilio Acosta

Abstract

The purpose of this research is to analyze the relationship between the perception of multiple intelligences and student academic development in the Cecilio Acosta Catholic University (UNICA) Integral Education program. It is based on theories of Gardner (1983) and Narvaez (1998). The study is descriptive and correlational, with a non-experimental, cross-sectional, correlational design. The population consisted of thirty-five (35) university students. The data collection instrument was the Fontaines-Sanchez Inventory for perception of multiple intelligences 2003. The purpose is to study multiple intelligence perception through eight analysis dimensions, consisting of the linguistic, logical-mathematical, naturalist, musical, spatial, physical-kinesthetic, interpersonal and intrapersonal sub-scales. To estimate academic performance, grade records for students in the integral education program at UNICA were used. As a final result, substantial correlation between interpersonal intelligence and the axes of basic professional training, specific professional training and professional practices were noted, finding congruence with the proposal by the author of the multiple intelligences theory. However, there was a tendency toward growth that qualifies the results as partial.

Key words: Multiple intelligence perception, academic performance.

1. Momento empírico: hechos de interés para el presente estudio

La educación como fenómeno humano ha sido objeto de atención por parte de múltiples disciplinas para lograr entender la complejidad de su composición y, al mismo tiempo, optimizar su funcionamiento en cuanto a su proceso formal se refiere. Ejemplo de ello lo constituyen las denominadas ciencias de la educación, las cuales se confabulan para comprender los constituyentes sociológico, psicológico, antropológico, entre otros, del quehacer educativo.

Este interés por la educación no solo ha sido objeto de las ciencias sociales; por el contrario, también los gobiernos de todas las naciones a nivel mundial han reconocido la necesidad de invertir en entender cómo funciona esta dimensión humana, al punto

que han establecido sistemas educativos y, dentro de ellos, sub-sistemas y modalidades con la finalidad de determinar su manifestación y garantizar la aprehensión de aprendizajes.

No obstante, y a pesar de los múltiples intereses de las naciones y de los hombres de ciencia, pareciera que los caminos y esfuerzos empleados en la optimización de la acción educativa no han sido suficientes, ya que al revisar los documentos resultantes de los procesos de evaluación de la educación, se detalla la inquietud de los gobernantes por capacitar al docente, mejorar la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, fortalecer las estructuras y, por sobre todas las cosas, atender a la diversidad étnica y multicultural como un insumo necesario para la transformación, relevancia y significación de los contenidos de aprendizaje.

Un reflejo de lo comentado se detalla en los reportes del primer estudio internacional comparado del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación y Calidad de la Educación, donde se expresa como los países suramericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Venezuela, entre otros) presentan serias deficiencias en materia de aprovechamiento en las áreas de lenguaje y matemática, detectándose que el desempeño alcanzado en lectura literal primaria, lectura de carácter inferencial y en modo de paráfrasis ostentan un rango porcentual por debajo del esperado (Valdez Vélez, 2000).

En Venezuela, el deterioro educativo ha sido creciente y el producto que de ella se genera ha colocado a esta nación suramericana por debajo de otras menos favorecidas desde el punto de vista económico. Huella de ello se tiene al constatar el comportamiento diferencial de la educación superior, la cual presenta una tasa de egresados muy por debajo de la esperada atendiendo al número de ingresos, hecho que redundará en pérdida de recursos a nivel personal y estatal (OPSU, 2001).

Una probable resonancia de este hecho se ve cristalizada en el índice de cambio de carreras observado en los estudiantes de educación superior, ya que con frecuencia se detalla en los registros de los departamentos de bienestar estudiantil, y en el caso que nos ocupa, específicamente en la Dirección de Políticas Estudian-

tiles, antes Unidad de Desarrollo Estudiantil (UDE) de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA), donde se presenta mayor demanda de casos de naturaleza vocacional, razón que induce a pensar en la presencia de jóvenes desorientados, con poca autoeficacia vocacional, tendientes a practicar una especie de turismo interuniversitario (UDE, 2004).

Esta multiplicidad de decisiones vocacionales respecto a dónde estar o a dónde ir es parte de la tendencia natural del hombre a buscar ambientes donde experimente mayor congruencia entre su personalidad y el ambiente vocacional (Holland, 1978). Esta afirmación pudiese ser reforzada con lo que señala Gardner (1995) respecto a las variables asociadas a la consolidación del éxito, la satisfacción y mantenimiento personal, laboral y académico.

A tal efecto, el autor antes mencionado explica que el individuo está dotado con un caudal de múltiples potencialidades a partir de las cuales puede hacer frente a las demandas sociales y personales. No obstante, se hace necesario contar con la disposición ambiental y cultural para que el sujeto tome conciencia de que puede desempeñar diversas funciones a partir de las cuales logre alcanzar lo que los autores humanistas denominan la autorrealización o autoactualización en el área académico-vocacional.

Esta tendencia natural a desarrollarse de forma multidimensional y compleja que presenta el hombre pareciera no ser entendida por los planificadores del currículo en Venezuela, pues la preferencia por homogeneizar la enseñanza ha traído como consecuencia el privilegio de ciertas habilidades sobre otras y por consiguiente la estigmatización de los sujetos a partir de su desempeño en las áreas lingüísticas y lógico-matemáticas (UNICA, 2004).

Es importante resaltar la influencia que aporta a esta problemática la debilidad del docente universitario para generar estrategias que permitan el aprendizaje de múltiples vías (visual, auditiva, cinestésica), obligando a los discentes de educación integral a aprender desde una única perspectiva, lo que redundará en un bajo índice de calificaciones, acompañado de un registro de eficiencia y aprovechamiento por debajo de lo esperado. Esta debilidad del do-

cente se traduce en un irrespeto a la unicidad del alumno en relación con sus estilos de aprendizaje y en la necesidad de poseer determinados recursos instruccionales para darle significado a sus experiencias de crecimiento humano y académico.

Es preciso contar con un docente consciente de la necesidad de proveer a sus formandos de múltiples recursos a partir de los cuales logre conquistar aprendizajes significativos y relevantes. Al mismo tiempo, la formación basada en la multiplicidad de escenarios que provee el proceso de inteligencias múltiples rescataría la singularización de la praxis instruccional y desde allí la generalización y transformación activa del conocimiento en pro de la conquista e inteligibilidad del mundo circundante.

Ante la presente situación, resulta significativo proporcionar alternativas con las que se puedan explicar las altas y bajas calificaciones, y los índices de aprovechamiento y eficiencia en el cumplimiento de las funciones académicas desde un constructo multidimensional.

Un ejemplo de ello pudiese cristalizarse en el estudio del rendimiento académico como una función o resultado de las inteligencias múltiples, ya que este constructo se constituye en un modelo alternativo a la concepción unitaria de la inteligencia, que propone un conjunto de potenciales biopsicológicos comunes a todos los seres humanos por su pertenencia a la especie, que les permiten resolver problemas o crear productos valiosos en su medio cultural (Gardner, 1994; 1996). En tal sentido, aborda el intelecto humano desde diversas perspectivas y, lejos de encasillar las formas de aprendizaje, da pie a considerar la presencia de ocho tipos de capacidades universales que, tras su articulación, pudiesen predecir en cierta proporción el éxito académico de los estudiantes de determinadas disciplinas.

A partir de lo antes expuesto, se genera el siguiente problema de investigación: ¿cuál es la relación existente entre la percepción de las inteligencias múltiples y el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta?

Objetivos del estudio

Objetivo general

- Analizar la relación entre la percepción de inteligencias múltiples y el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

Objetivos específicos

- Determinar la percepción de los tipos de inteligencias múltiples en los estudiantes de pregrado del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Describir el índice académico de los estudiantes de pregrado del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Establecer la relación entre la percepción de inteligencias múltiples y el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado del Programa de Educación Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

2. Momento teórico: las inteligencias múltiples y el rendimiento académico

Inteligencias múltiples

Esta teoría es reconocida en el mundo gracias al aporte del profesor de Psicología y de Ciencias de la Educación de Harvard Howard Gardner. Su propuesta se fundamenta en explicar la pluralidad de la inteligencia manifestando la existencia de diversas clases, con lo que elimina toda posibilidad de razón que se oriente hacia una unidimensionalidad por medio de la cual se desarrolla todo intelecto humano en una progresión lineal y acumulativa.

Cada ser humano posee la totalidad de ocho inteligencias, todas con un desenvolvimiento propio y distinto en el cual intervienen los elementos de la dotación biológica, de su interacción con el mundo y, por supuesto, de la valoración que recibe por su propia

experiencia personal. Además, proporciona una base sólida sobre la cual identificar y desarrollar un amplio espectro de habilidades en cada ser humano, partiendo de que cada uno posee 8 zonas o puntos cerebrales, donde se albergan las inteligencias verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinética-corporal, naturalista y las personales (interpersonal e intrapersonal).

Estas diversas inteligencias se combinan, se entrecruzan y se usan en diferentes formas e intensidades, pero siempre de una manera personal y única (Antunes, 2001). Gardner (1994) explica que los niveles de la inteligencia de las personas son alterables y desarrollables a través del tiempo y en cada persona es una realidad distinta que debe ser respetada al momento de impartir educación.

Gardner (1999) no niega el componente genético de la inteligencia. Explica que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera u otra dependiendo del medio ambiente, el mundo experiencial, la educación recibida, etc. Sobre la base de lo señalado, ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas o de gente emocionalmente inteligente.

El rendimiento académico: apuntes para su comprensión

Actualmente existe una visión muy optimista acerca de las facultades humanas para la instrucción y los potenciales humanos para el aprendizaje, especialmente en las orientaciones instrumentales de la educación (Pizarro, 1997). Para diversos autores, cuando en el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje se entregan a todos los alumnos las más apropiadas condiciones o ambientes de aprendizaje, estos son capaces de alcanzar un alto nivel de dominio.

Muchos educadores tratan de mantener el rendimiento académico de los estudiantes al máximo para conseguir el logro de sus objetivos de aprendizaje. Es básico, entonces, definir lo que se entiende por rendimiento académico. El Diccionario de Ciencias de la Educación (1990) lo define como el nivel de conocimientos de un alumno, medido en una prueba de evaluación.

Por su parte, Pizarro y Crespo (1997: 80) lo conceptualizan como “una respuesta a la capacidad respondiente o indicativa del alumno frente a estímulos educativos, que manifiesta en forma estimativa que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”.

De estas definiciones se puede inferir que el rendimiento académico es una media eminentemente cuantitativa que refleja las competencias alcanzadas por el sujeto a lo largo de la jornada de estudio; sin embargo, Narváez (1998) explica que el rendimiento como objeto de estudio puede adquirir diversos matices, entre los que se encuentra una posición objetiva que la iguala con las anteriormente descritas.

Un segundo enfoque de análisis estaría centrado en una visión subjetiva del proceso, que considera que rendimiento es el significado dado por el sujeto al producto que aprende; es decir, en la medida que lo aprendido adquiere sentido en la experiencia de la vida del educando, esto se puede computar como aprendizaje y; por lo tanto, como un tipo de rendimiento significativo.

Finalmente se presenta una tercera posición, según la cual el rendimiento académico es considerado como el resultado de unas prácticas y situaciones educacionales concretas que tienen lugar en un contexto socio-histórico determinado. Este análisis deja entrever la ausencia de una forma única de concebir el rendimiento académico, pero aclara la existencia de teorías que sustentan las posturas subjetivistas que en el terreno de la discusión científica actualmente no se consideran como válidas, aunque se encuentren en proceso de estudio. Por estas razones, en el presente estudio se considerará el rendimiento académico como las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en cada materia, al final de cada semestre de la Universidad Católica Cecilio Acosta, UNICA.

3. Momento metodológico: dirección del estudio

El presente estudio se considera de tipo descriptivo-correlacional (Hernández, y otros, 1998). Debido a que las variables estudiadas se encuentran implicadas en un medio social real, se afirma

que el modelo del estudio puede ser catalogado de campo (Sabino, 1990; Anastassi, 1998; Brow, 1980). Se contempla un diseño no experimental de tipo transeccional correlacional (Sierra Bravo, 1991). Los sujetos fueron 35 estudiantes, con edades comprendidas entre 19 y 25 años, inscritos en el octavo semestre del Programa de Educación Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA) para el primer periodo lectivo del año 2005. Se utilizó para la recolección de datos, el Inventario de Percepción de Inteligencias Múltiples Fontaines-Sánchez 2003. Este tuvo como finalidad el estudio de la percepción de las inteligencias múltiples a través de las ocho dimensiones antes mencionadas, mostrando los siguientes índices de confiabilidad: lingüística: 0,7393; lógica: 0,8847; musical: 0,8686; natural: 0,8251; intrapersonal: 0,7102; espacial: 0,7850; cinética: 0,7796; interpersonal: 0,7393. Para estimar el rendimiento académico se emplearon los registros de calificaciones de los estudiantes del Programa de Educación Integral de la UNICA. Para el análisis de los datos se aplicaron los coeficientes conocidos como r de Pearson y Rho de Spearman, ambos con niveles de significación igual a $p < 0,01$.

4. Momento analítico: una mirada a los hallazgos y las conclusiones

Para iniciar es necesario describir las características evolutivas de los sujetos objeto de estudio de la presente investigación. Su edad promedio (19–25 años), según los parámetros establecidos por la Organización Mundial de la Salud (1990) para las diferentes etapas del desarrollo, los ubica en la adolescencia camino a la adultez temprana.

Para Gardner (1995), estos años representan la hora de la verdad en el desarrollo de la matriz de talentos. Todo va a depender de la experiencia. Sus inteligencias se emplean al servicio del funcionamiento normal y productivo del entorno social del momento; sin embargo, algunos individuos están pasando por una etapa de crisis importante, evidenciada en el abandono del estado creativo mientras se hallan elementos relacionados con su madurez.

Por su parte, Erikson (1963) afirma que la característica más trascendente que aparece con certeza en esta edad es la búsqueda de identidad; para que se forme la identidad es necesario aceptar una serie de convicciones, valores y papeles del adulto, ya que una vez formado el sentido básico del yo se enfrenta a diferentes interrogantes, las cuales si no son respondidas adecuadamente obstaculizan el paso de la adolescencia y facilitan una crisis denominada “identidad versus confusión de roles”. En este caso, el adolescente continua buscando su identidad hasta llegar a la adultez temprana (citado por Mecee, 2000).

En relación con la elección vocacional, los planteamientos de Súper en el año 1957 parecen ser muy acertados. Considera el desarrollo profesional como un proceso progresivo, continuo, generalmente irreversible y dinámico, caracterizado por diversas etapas que cubren el ciclo de vida del ser humano. El adolescente vive la etapa de exploración. Esta se inicia cuando se da cuenta de que el trabajo va a ser un aspecto ciertamente significativo de la vida. Para esto vive tres fases: la primera, titulada fantasía (las elecciones son idealistas e irreales y el conocimiento laboral insuficiente); la segunda fase es de prueba o tentativa (estrecha sus elecciones a menor cantidad de opciones, algunas desaparecen cuando conoce algo más sobre intereses y aptitudes); y la última fase es conocida como la realista (estrecha aún más la lista de posibles trabajos para así obtener pericia para escoger el más adecuado). Este periodo para Súper llega a mediados de los veinte años de edad (citado por Rodríguez, 1998).

Los autores antes mencionados coinciden en sus apreciaciones en cuanto a las diferentes características presentadas en la adolescencia, puesto que el sujeto atraviesa una serie de situaciones en esta etapa hasta alcanzar la madurez, permitiéndole enfrentarse y afrontar la vida con mayor valentía y responsabilidad.

Debido a la etapa adolescente, la interacción del individuo con el mundo va a influir en su búsqueda de quién es y en la construcción del concepto de sí mismo. Sus pocas experiencias, el desempeño de algunos papeles, el conocimiento adquirido del grupo de pares, van alterando los propios pensamientos y sentimientos de

los jóvenes, buscando el ajuste del ambiente donde están ubicados, o simplemente desertando.

La afirmación anterior permite explicar la baja percepción que presentan los sujetos de sus inteligencias múltiples, demostrando la pobre relación entre estas y los ejes curriculares del Programa de Educación Integral de la UNICA, hecho evidenciado en el análisis de los resultados explicados a continuación.

En relación con el análisis de cada una de las dimensiones de la variable percepción de los tipos de inteligencias múltiples se mencionan los siguientes resultados (ver Tablas 1, 2 y 3): para la dimensión interpersonal se obtuvo una media superior a las demás dimensiones, y se encontró que los estudiantes de Educación Integral tienen la capacidad de hacer distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones (se puede leer a los demás aunque estos contrastes estén ocultos).

Tabla 1. Estadística descriptiva de la percepción de los tipos de inteligencias múltiples

	VARIABLE Percepción de inteligencias múltiples	ESCALA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Dimensiones	Lingüística		7,37	2,129
	Lógico-matemática		7,26	1,721
	Musical	Inventario de percepción de inteligencias múltiples	7,71	1,690
	Naturalista		7,09	2,571
	Intrapersonal		7,40	2,963
	Espacial		7,57	1,335
	Cinético-corporal		7,46	1,442
	Interpersonal		8,03	2,925

Tabla 2. Estadística descriptiva para la percepción de inteligencias múltiples en sus diferentes elementos

Inteligencia	Habilidades		Intereses		Rasgos de personalidad	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Lingüística	2,49	1,21	2,46	0,78	2,51	0,78
Lógico-matemática	2,69	0,67	2,46	0,70	2,31	0,71
Musical	2,49	0,85	2,60	0,91	2,60	0,81
Naturalista	2,49	0,98	2,54	0,98	2,29	1,12
Intrapersonal	2,66	1,37	2,34	0,87	2,43	1,00
Espacial	2,69	0,83	2,60	0,73	2,86	0,77
Cinética-corporal	2,66	0,72	2,51	0,65	2,54	0,70
Interpersonal	2,69	1,10	2,60	0,94	2,80	1,77

Estos resultados son congruentes con los planteamientos de Gardner (1995) y de Holland (1973; citado por Rodríguez, 1998), quienes explican que este tipo de inteligencia interpersonal se presenta con alto nivel en actividades asociadas a la educación, específicamente en la ejecución del rol de profesores y maestros, debido a las características sociales necesarias para poder ejercer dicho rol, las cuales están orientadas al control del medio a través de destrezas que favorecen la comunicación y el entendimiento con los demás.

Las dimensiones lingüísticas, lógico-matemática, intrapersonal y espacial arrojaron un promedio en los puntajes que se calificó como mediano, es decir, la percepción que tienen los estudiantes de estas inteligencias es inferior en comparación con la inteligencia interpersonal. Por otra parte, las dimensiones musical, naturalista y cinético-corporal presentaron una media que se calificó como baja; esto permite explicar que la percepción que se tiene es pobre. Esta situación, permite pensar en la carencia de asignaturas contempladas dentro del mapa curricular del Programa de Educación Integral, hecho que imposibilita la estimulación y práctica de habilidades y destrezas asociadas a dichos tipos de inteligencias, desfavoreciendo su aparición y, por ende, la percepción que se tenga de ellas.

Tabla 3. Distribución de frecuencia de la percepción de inteligencias múltiples

Clasificación	Lingüística		Lógico - matemática		Musical		Naturalista		Intra-personal		Espacial		Cinético – corporal		Inter-personal	
	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%
Baja	12	34	04	11	15	43	18	52	14	40	13	38	18	52	00	00
Media	18	52	20	58	19	54	11	31	18	52	22	62	16	45	14	40
Alta	05	14	11	31	01	03	06	17	03	08	00	00	01	03	18	52
Total	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100

Para el análisis realizado a la variable rendimiento académico se puede decir que (ver Tablas 4 y 5) los componentes del currículo de Educación Integral con puntajes más altos fueron Actividades de Orientación, Autodesarrollo y Prácticas Profesionales, que arrojaron una media superior a las demás, catalogándose como sobresalientes. Estos resultados permiten explicar que los estudiantes demuestran destrezas y aptitudes en el perfeccionamiento de las competencias docentes, en el campo de la cultura humana y social; además es importante señalar que estas asignaturas se cursan casi en los últimos semestres del programa, con lo que se manifiesta mayor preocupación del estudiante por sus calificaciones y por su desempeño en el área laboral.

Tabla 4. Estadística descriptiva de rendimiento académico en cada uno de los ejes curriculares del Programa de Educación Integral

	Variable Rendimiento académico	Media	Desviación Estándar
Ejes curriculares	Formación General	15,18	1,199
	Formación Básica General	15,94	1,056
	Formación Específica Profesional	16,11	1,022
	Prácticas Profesionales	18,83	1,098
	Autodesarrollo	19,23	1,087
	Actividades de Orientación	19,31	1,078

Con respecto a la Formación Específica Profesional, la tendencia fue media- alta, adjudicándosele la categoría de distinguido. Las diferentes asignaturas que lo componen están asociadas al conjunto teórico y conceptual de los contenidos específicos del programa, lo que demuestra que los estudiantes tienen dominio de teorías y métodos para hacer y ejercer su labor docente con mayor solidez y sapiencia.

Tabla 5. Distribución de frecuencia de rendimiento académico en cada uno de los ejes curriculares del Programa de Educación Integral

Clasificación	Formación General		Formación Básica General		Formación Específica Profesional		Prácticas Profesionales		Autodesarrollo		Actividades de Orientación	
	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%	Fi	F%
Regular	05	14	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Bueno	15	43	12	34	10	29	00	00	00	00	00	00
Distinguido	15	43	21	60	23	66	05	14	04	11	04	11
Sobresaliente	00	00	02	06	02	05	19	54	10	29	08	23
Excelente	00	00	00	00	00	00	11	32	21	60	23	66
Total	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100

Por otra parte, los ejes de Formación General y Formación Básica Profesional proyectaron un promedio en las calificaciones catalogado como bueno. Las asignaturas propuestas para estos se cursan en los primeros semestres del programa, en los cuales el estudiante está adaptándose y adquiriendo herramientas que le permitan desempeñar su rol con eficacia. Por esto, generalmente son aprobadas con calificaciones bajas y medianas. Aunque con el caminar en el programa deban recurrir a la búsqueda de sus contenidos para poder desenvolverse con agilidad y pertinencia, estas asignaturas son orientadas a información general que contribuye a la formación y preparación del futuro profesional, y además llevan implícitos valores éticos, morales y espirituales del ejercicio docente.

Siguiendo con el análisis, para esta investigación se correlacionó la percepción de inteligencias múltiples (operacionalizadas mediante el abordaje de las habilidades, intereses y rasgos de personalidad) y el rendimiento académico (cristalizado en el desem-

peño ostentado por el estudiantado en cada uno de los componentes curriculares del Programa de Educación Integral de la UNICA), situación que requirió el empleo de la prueba de correlación *r* de Pearson, cuyos resultados se muestran gráficamente en las tablas comentadas a continuación (ver Tablas 6, 7, 8 y 9).

Tal como lo demuestran los datos previamente presentados, la relación entre la inteligencia lingüística y el eje de Formación Básica Profesional se presenta en un nivel moderado; esto se demuestra a través de las calificaciones bajas, lo que puede ser explicado por la poca importancia que los estudiantes le asignan a la lectura rápida y comprensiva, aunado a una pobreza lexical que redundante en imposibilidad comunicacional oral y escrita.

En cuanto a la inteligencia naturalista, se muestra una relación sustancial con los ejes de Formación Básica Profesional y Formación Específica Profesional, y un nivel de asociación moderado con el eje de Prácticas Profesionales. A pesar de que la presencia de asignaturas con contenido similar al naturalista es efímera, el desempeño práctico de los mencionados ejes trae consigo el contacto con el medio ambiente mediante el trabajo de proyectos pedagógicos de aula dirigidos a generar aprendizajes significativos en esta área del conocimiento.

Por su parte, la inteligencia intrapersonal presentó un nivel de asociación moderado con el eje de Formación Básica Profesional y un nivel sustancial con el eje de Formación Específica Profesional. Esto indica la necesidad del estudiante de conocerse a sí mismo para adaptarse a las diversas actitudes, destrezas y habilidades que posee para desenvolverse en el medio en que se encuentra, tratando de ubicar la autodisciplina, autocomprensión y autoestima para poder desempeñar su rol de estudiante con éxito.

Para la inteligencia espacial, el nivel de relación con el eje de Formación Específica Profesional fue moderado. En este existen asignaturas asociadas al arte y al espacio; a este respecto, se asocia la sensibilidad a diferentes elementos, como la línea, el color, la forma, etc.

Tabla 6. Correlación entre la percepción de habilidades de las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en cada uno de los ejes curriculares del Programa de Educación Integral

Variables	Lingüística	Lógico-matemática	Musical	Naturalista	Intrapersonal	Espacial	Cinética-corporal	Interpersonal
Formación General	0,000	-0,016	0,201	-0,130	-0,102	0,234	-0,111	-0,090
Formación Básica General	0,999	0,926	0,247	0,456	0,562	0,175	0,526	0,607
Formación Específica Profesional	0,347*	0,221	-0,066	0,397*	0,515*	0,113	-0,065	0,362*
Prácticas Profesionales	0,041	0,201	0,705	0,018	0,002	0,518	0,712	0,032
Autodesarrollo	0,515*	0,139	-0,133	0,441*	0,511*	0,182	0,054	0,475*
Actividades de Orientación	0,002	0,427	0,446	0,008	0,002	0,296	0,756	0,004
	0,356*	0,163	-0,034	0,216	0,312	0,100	0,183	0,197
	0,036	0,349	0,846	0,213	0,068	0,567	0,294	0,257
	-0,142	-0,380*	0,067	0,031	-0,163	-0,048	-0,159	-0,085
	0,416	0,024	0,702	0,861	0,350	0,783	0,362	0,626
	0,211	0,018	-0,363*	0,157	0,234	-0,182	0,104	0,184
	0,225	0,916	0,032	0,367	0,176	0,296	0,551	0,290

Tabla 7. Correlación entre la percepción de intereses de las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en cada uno de los ejes curriculares del Programa de Educación Integral

Variables	Lingüística	Lógico- matemática	Musical	Naturalista	Intrapersonal	Espacial	Cinética- corporal	Interpersonal
Formación General	0,068 0,697	-0,036 0,836	0,169 0,333	-0,124 0,477	-0,004 0,984	-0,151 0,387	-0,007 0,968	-0,034 0,845
Formación Básica General	-0,003 0,986	-0,083 0,636	0,006 0,972	0,343* 0,043	0,469* 0,004	0,083 0,634	0,128 0,463	0,418* 0,012
Formación Específica Profesional	-0,104 0,551	0,007 0,968	0,176 0,311	0,406* 0,016	0,416* 0,013	0,219 0,206	0,216 0,213	0,414* 0,013
Prácticas Profesionales	-0,215 0,215	0,067 0,704	0,106 0,546	0,226 0,192	0,247 0,152	0,095 0,588	0,288 0,093	0,244 0,158
Autodesarrollo	0,116 0,507	-0,141 0,418	-0,024 0,893	0,101 0,564	-0,147 0,399	-0,213 0,219	-0,251 0,145	-0,223 0,197
Actividades de Orientación	-0,001 0,995	0,155 0,375	0,072 0,683	0,001 0,996	0,038 0,827	0,052 0,767	0,221 0,201	0,185 0,288

Tabla 8. Correlación entre la percepción de rasgos de personalidad de las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en cada uno de los ejes curriculares del Programa de Educación Integral

Variables	Lingüística	Lógico-matemática	Musical	Naturalista	Intrapersonal	Espacial	Cinética-corporal	Interpersonal
Formación General	0,113	-0,019	0,099	0,083	0,003	-0,245	-0,293	0,097
Formación Básica General	0,516	0,915	0,571	0,634	0,984	0,156	0,088	0,579
Formación Específica Profesional	0,393*	-0,170	0,384*	0,385*	0,328	-0,227	-0,076	0,009
Prácticas Profesionales	0,019	0,330	0,023	0,022	0,055	0,190	0,664	0,957
Autodesarrollo	0,477*	-0,010	0,517	0,635*	0,350*	-0,016	-0,130	0,288
Actividades de Orientación	0,004	0,953	0,001	0,000	0,039	0,927	0,456	0,094
	0,277	-0,079	0,317	0,516*	0,095	-0,134	-0,105	0,343*
	0,107	0,652	0,064	0,001	0,588	0,444	0,549	0,043
	-0,212	0,169	0,114	-0,319	-0,280	-0,205	-0,052	-0,295
	0,222	0,332	0,513	0,062	0,103	0,237	0,767	0,085
	0,082	-0,017	-0,027	0,263	0,116	0,232	0,079	0,172
	0,640	0,921	0,879	0,127	0,507	0,180	0,652	0,324

Tabla 9. Correlación entre la percepción de las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en cada uno de los ejes curriculares del Programa de Educación Integral

Variables	Lingüística	Lógico- matemática	Musical	Naturalista	Intrapersonal	Espacial	Cinética- corporal	Interpersonal
Formación General	0,068	0,011	0,241	-0,059	-0,050	0,064	-0,133	0,030
Formación Básica General	0,698	0,948	0,164	0,738	0,774	0,717	0,445	0,862
Formación Específica Profesional	0,376*	-0,024	0,122	0,522*	0,497*	0,170	0,037	0,286
	0,026	0,891	0,483	0,001	0,002	0,329	0,833	0,095
	0,412*	-0,017	0,224	0,600*	0,519*	0,339*	0,063	0,500*
	0,014	0,922	0,196	0,000	0,001	0,047	0,718	0,002
Prácticas Profesionales	0,255	0,071	0,115	0,495*	0,275	0,089	0,088	0,386*
Autodesarrollo	0,140	0,686	0,509	0,002	0,110	0,612	0,615	0,022
	-0,101	-0,174	-0,011	-0,239	-0,194	-0,174	-0,144	-0,298
Actividades de Orientación	0,563	0,318	0,948	0,167	0,265	0,318	0,410	0,082
	0,089	0,003	-0,046	0,170	0,134	-0,006	0,094	0,211
	0,613	0,988	0,793	0,328	0,441	0,973	0,591	0,223

Finalmente, la inteligencia interpersonal presenta relación sustancial con el eje de Formación Específica Profesional y una relación moderada con el eje de Prácticas Profesionales. A partir de estos ejes, se demuestra que el estudiante inicia su integración con sus compañeros y su identificación con el rol docente.

En conclusión

Al momento del análisis de las variables en estudio, se observó lo siguiente: en relación con la percepción de los tipos de inteligencias múltiples, es importante acotar que los tipos de inteligencias múltiples son interdependientes, lo que indica que, aunque actúan por separado, una inteligencia puede activar otra.

De los tipos de inteligencias la que obtuvo mayor puntaje en la percepción fue la interpersonal, mostrando que los futuros docentes tienen la capacidad de sentir distinciones entre los demás, en particular contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones (se puede leer estos contrastes en los demás aunque estén ocultos). Estos resultados se hacen congruentes con los postulados de las teorías de las inteligencias múltiples, del desarrollo psicosocial y de la elección vocacional, que explican que este tipo de inteligencia se da con alto nivel en los profesores y maestros, debido a las diversas características que se necesitan en relación con el área social para ejercer dicho rol.

Para los tipos de inteligencia lingüística, lógico-matemática, intrapersonal y espacial la percepción que se obtuvo fue de contundencia media. La percepción que tienen los estudiantes de estas inteligencias es pobre en comparación con la inteligencia interpersonal. Por otra parte, la percepción que tienen los estudiantes de los tipos de inteligencia naturalista, cinético-corporal y musical es muy baja. Esto se debe a la poca estimulación que se tuvo en las asignaturas cursadas. Esta situación, permite pensar en la carencia de asignaturas contempladas dentro del mapa curricular del Programa de Educación Integral, hecho que imposibilita la estimulación y práctica de habilidades y destrezas asociadas a dichos tipos

de inteligencias, desfavoreciendo su aparición y por ende la percepción que se tenga de ellas.

El eje que presentó tendencia media-alta fue el de Formación Específica Profesional, adjudicándosele la categoría de distinguido. Esto se debe a que existen asignaturas que están asociadas al conjunto teórico y conceptual de los contenidos específicos del programa, con lo que se demuestra el manejo de teorías y métodos para hacer y ejercer su labor docente con mayor seguridad y sabiduría.

Los ejes de Formación General y Formación Específica Profesional presentaron calificaciones catalogadas como buenas. Las asignaturas son aprobadas con calificaciones medias. Esto puede estar asociado a que pertenecen a los primeros semestres. Sin embargo, en ocasiones se recurre a la exploración de los contenidos de estas, ya que llevan implícitos valores éticos, morales y espirituales del ejercicio docente.

Existe relación de la inteligencia lingüística con el eje de Formación Específica Profesional en nivel moderado, hecho que se demuestra con la carencia de lectura rápida y comprensiva, pobreza lexical, y dificultad en la expresión oral y escrita.

La inteligencia naturalista se relacionó sustancialmente con los ejes de Formación Básica Profesional y Formación Específica Profesional, y presentó un nivel de asociación moderado con el eje de Prácticas Profesionales. La percepción que el estudiante tiene de este tipo de inteligencia es baja; sin embargo, en ocasiones realiza actividades que le permiten reconocer ecológicamente el mundo que le rodea, como por ejemplo los Proyectos de Aprendizaje, antes Proyectos Pedagógicos de Aula, dirigidos a generar aprendizajes significativos.

Para la inteligencia intrapersonal se observó un nivel de asociación moderado con el eje de Formación Básica Profesional y un nivel sustancial con el eje de Formación Específica Profesional, lo que hace pensar en la necesidad que tiene el estudiante de conocerse a sí mismo para adaptarse al medio en que se encuentra, tratando de ubicar la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima que le permitan practicar el ejercicio docente con éxito.

Sin duda, la inteligencia espacial obtuvo un nivel de asociación moderado con el eje de Formación Específica Profesional. Las asignaturas asociadas al arte y al espacio hacen que se manifieste una débil sensibilidad a la línea, el color, la forma, etc.

Finalmente, para la inteligencia interpersonal se presenta relación sustancial con el eje de Formación Específica Profesional y una relación moderada con el eje de Prácticas Profesionales. A partir de estos ejes, se demuestra que el estudiante inicia su integración con sus compañeros y su identificación con el rol docente.

Recomendaciones

Profundizar en la línea de investigación sobre inteligencias múltiples, específicamente con estudiantes del nivel superior de la educación: los que se inician en los diferentes programas, los que están a mitad de carrera y los que culminan, con el propósito de conocer el perfil vocacional, así como sobre el rendimiento académico, en vista de que se convierte en prioritario analizar los diversos elementos asociados que inciden en el tratamiento de esta variable.

Diseñar programas para el desarrollo de las inteligencias múltiples, de manera que los estudiantes de Educación Integral adquieran un mayor conocimiento de sí mismos y la carrera que cursan, estimulando la proyección de las habilidades y destrezas que poseen.

Estudiar las inteligencias múltiples y el rendimiento académico bajo un diseño de investigación longitudinal, para observar los cambios o la estabilidad que existe en el tiempo en ambas variables.

Referencias bibliográficas

- Alpuche, L. (1990). "Relación entre la manera de prepararse para los exámenes con el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Enfermería IMSS". Mérida-Yucatán-México. [Revista En línea] Disponible en: www.psicopedagogia.com/articulos. [Consulta: 2004, junio 26].
- Anastasi, A. (1998). *Test Psicológicos*. México. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

- Antunes, C. (2001). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid. Editorial Narcea.
- Brown, F. (1980). *Principios de la medición de psicología y educación*. México. Editorial Manual Moderno.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1990). España. Ediciones Paulinas.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. México. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. México. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1996). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. México. Editorial Cairós.
- Hernández, Fernández y Baptista. (1998). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Holland, J. (1978). *La elección vocacional. Teorías de las carreras*. México. Editorial Trillas.
- Mecee, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. McGraw- Hill. México.
- Narváez, E. (1998). *La investigación del rendimiento académico. Problemas y paradigmas*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Oficina Central del Sector Universitario (2001). *El Proceso Nacional de Admisión en cifras*. Caracas, CNU.
- Oficina Central del Sector Universitario (2001). *Boletín estadístico de educación superior*. Caracas, CNU.
- Organización Mundial de la Salud (1990). Datos demográficos de Latinoamérica. [Documento en Línea]. Disponible: www.oms.com [Consulta: 2002, octubre 25].
- Pizarro, R. y Crespo, N. (1997). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. [Revista en línea] Disponible en: www.psicopedagogia.com/articulos. [Consulta: 2004, junio 26].
- Pizarro, R. y Clark, S. (1998). "Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus status". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 7, 25-33.

- Rubio, M. (2001). Predictibilidad del rendimiento académico en estudiantes universitarios a través del modelo de Holland. Tesis de Magíster no publicada. Universidad del Zulia.
- Sabino, C. (1990). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires. Editorial Cid.
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. España. Editorial Siglo XXI.
- UDE (2004). Entrevista realizada a los coordinadores de la Unidad de Desarrollo Estudiantil. Universidad Católica Cecilio Acosta.
- UNICA (1999). Propuesta curricular del Programa Educación Integral. Universidad Católica Cecilio Acosta, Facultad de Ciencias de la Educación. Maracaibo, Venezuela.
- UNICA (2004). Entrevista realizada al director de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Valdez Vélez, J. (2000). Primer estudio internacional comparado del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación y Calidad de la Educación. [Documento en Línea]. Disponible: www.educacionlatina.com [Consulta: 2003, noviembre 25].



Ensayo



Una mirada sistémica a la confianza institucional en el contexto venezolano actual

MARÍÑEZ SÁNCHEZ, César David

*Universidad de Chile
cdmariñez@gmail.com*

Resumen

El presente ensayo aborda el estudio de la confianza institucional en la sociedad venezolana. Busca determinar si el reforzamiento ideológico (Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI) posibilita o dificulta la construcción de confianza institucional en Venezuela. Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, se analizarán las Misiones Sociales para determinar el modo en que a través de ellas el gobierno bolivariano ha logrado adquirir disponibilidad de recursos para producir confianza en el contexto venezolano.

Palabras clave: Confianza institucional, política, teoría de los sistemas sociales, Misiones Sociales.

Introducción

En Venezuela, con la llegada del Movimiento Bolivariano al poder en el año 1999, se abren nuevas perspectivas de futuro para el país. El nuevo modelo Gobierno/Estado propone una solución al debilitamiento del orden institucional tradicional y se abren nuevas expectativas para la población venezolana. Se busca recuperar y fortalecer las instituciones tradicionales para darles una característica universal y equitativa para garantizarles a los ciudadanos sus derechos sociales y económicos. De igual manera, el nuevo Estado Social de Derecho busca avanzar hacia poderes públicos abiertos para que los ciudadanos tengan la posibilidad de organizarse y de participar en la

gestión pública. Sin embargo, varios acontecimientos ocurren en el proceso sociopolítico que se vive en este país y el gobierno bolivariano irá poco a poco adoptando una visión política que lo irá direccionando hacia el Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI. El objetivo será liberar a la sociedad venezolana de la influencia de los sectores económicos capitalistas (Cabezas, 2008). Como veremos más adelante, esta visión actuará fuera del orden institucional e irá desplazando de los espacios estratégicos a los poderes de la democracia tradicional (D'Elia y Maingón, 2009).

Nuestra exposición parte de la idea de que el reforzamiento ideológico que se ha venido instalando en el contexto venezolano reduciría las condiciones de posibilidad de producir confianza institucional. Por lo tanto, abordamos el problema de la confianza hacia las instituciones en el contexto venezolano desde la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann. Intentamos aproximarnos a la pregunta de si el reforzamiento ideológico (Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI) posibilita o dificulta la construcción de la confianza institucional en Venezuela.

1. La confianza y la teoría de los sistemas sociales

El concepto de confianza es visto como un mecanismo de reducción de complejidad (Luhmann, 2006), un concepto funcional que soluciona problemas en las decisiones riesgosas que enfrentamos en nuestras relaciones sociales. Desde la perspectiva funcionalista de Niklas Luhmann, el concepto de la confianza opera en la complejidad misma de la sociedad moderna. Complejidad tiene que ver con la coacción de seleccionar (actualidad), lo cual significa contingencia (posibilidad), y contingencia significa riesgo, por lo que la confianza está abierta a todo tipo de posibilidades desde diferentes posiciones particulares (Luhmann, 1996) que se actualizan a cada instante y en las cuales nos vemos forzados a decidir con el riesgo que ello implica.

Para poder entender la confianza también resulta necesario diferenciarla del concepto de familiaridad. A diferencia de la confianza, que se orienta a un futuro, la familiaridad tiene que ver con

una función simbólica que se orienta al pasado. En la familiaridad, “el pasado prevalece sobre el presente y el futuro (...) los elementos esenciales de la experiencia deben representarse en la historia ya que la historia es la forma más importante de reducir complejidad” (Luhmann, 1996: 33). De esta manera, en la sociedad moderna, el riesgo viene a formar parte de lo familiar ya que sabemos que en un futuro lleno de posibilidades corremos la posibilidad de sufrir decepciones en las decisiones que tomamos en el presente.

El futuro contiene más posibilidades que el presente y la seguridad es solo posible en el presente, por lo que la confianza es una forma de seguridad. La seguridad “es la base de toda confianza” (Luhmann, 1996: 20) y, por lo tanto, la confianza viene a ser un prerequisite para poder aceptar o rechazar el riesgo, en un presente, de que la otra parte cumpla con mis expectativas. Como lo plantea Peter M. Blau en su estudio sobre el intercambio y el poder en la vida social, “el problema inicial consiste en demostrar que uno mismo es una persona digna de confianza (...) implica el riesgo de rechazo de la apertura por medio de la negativa a corresponder y a entrar en una relación” (Blau, 1982: 82). La persona que otorga confianza corre con la posibilidad de no ser aceptado y si la persona que necesita de la confianza se arriesga y acepta el riesgo, “el éxito –si llega a aparecer– no aparece sino hasta después de la acción, mientras que debe haber un compromiso de antemano” (Luhmann, 1996: 43). Situación, motivación y riesgo potencian una posibilidad de negación y selección de otras posibilidades.

De esta manera, confiar en las otras personas ya no se concibe automáticamente como algo obvio (Luhmann, 1996) y “como no se puede confiar en la gente, se confía en las instituciones como mediadores y generalizadores de la confianza” (Offe, 1999: 73). Uno tiene que aprender a tolerar las diferentes formas de considerar el mundo (Luhmann, 1998) y, por lo tanto, uno tiene que aprender a confiar en las instituciones. Son ellas las que probabilizan la estabilidad social y las que regulan en el tiempo los riesgos de una sociedad compleja. Mientras el mundo sea cada vez más complejo y al mismo tiempo más susceptible de ser determinado por procesos contingentes (Luhmann, 1996), las decepciones serán cada vez

más visibles y las instituciones tendrán la función de regular la incertidumbre, cumplir con las expectativas de los individuos y posibilitar el orden social.

Por lo tanto, la conformidad, como dice Claus Offe (1999), será contingente según la probabilidad de que todo el mundo sea similarmente motivado a comprometerse con las instituciones. Si las instituciones son efectivas, pueden transformar las condiciones de emergencia en condiciones de persistencia (Luhmann, 1996); es decir, tienen la posibilidad de que el presente dure para futuras acciones y abra nuevas perspectivas de futuro para que las normas y los valores permanezcan en la comunicación. “El autocompromiso con normas y valores es un aspecto intrínseco en la vida social. Pero este compromiso no se produce porque los hombres estimen la vida en el orden social y la honren con una especie de consenso constitucional. (...) Se desarrollan normas en la medida en que se requieren generalizaciones que valgan ser afirmadas contrafácticamente (contra los hechos)” (Luhmann, 1998: 297). Las instituciones tienen que ser efectivas cuando se hacen cargo de las decepciones que emergen en una sociedad compleja. Estas experiencias se generalizan en la medida en que las instituciones cumplen con las expectativas de los individuos, lo cual permite que emerja la posibilidad de que se desarrollen normas y valores que sean aceptados e integrados por los sujetos individuales.

2. Disponibilidad de confianza en el Nuevo Socialismo Bolivariano

La posibilidad de construir confianza institucional desde el Nuevo Socialismo Bolivariano la podemos encontrar en las Misiones Sociales. Estas cumplirán un papel importante en el intento por institucionalizar los planes de acciones que se fueron ejecutando en años anteriores para atender las necesidades básicas de los sectores populares, primordialmente en el área de la salud, la educación, la vivienda, el trabajo y la alimentación. Los recursos disponibles del gobierno bolivariano se observan en la creación de una nueva estructura administrativa para poner en marcha las Misiones

Sociales. Esta estructura administrativa se caracteriza por que el Presidente de la República ha tenido la capacidad de crear las Misiones Sociales, decretar planes presupuestarios extraordinarios provenientes principalmente de los recursos petroleros y designar las Comisiones Presidenciales para cada misión (Cabezas, 2007). La nueva estructura administrativa permite dinamizar los programas sociales que, de otro modo, si hubiesen pasado por el orden institucional tradicional, hubiesen implicado un tiempo para llegar a acuerdos y ejecutar tales acciones y un tiempo para que las experiencias se generalizaran y se estabilizaran en un futuro que siempre puede ser de otra manera.

Las Comisiones Presidenciales normalmente están integradas por los Ministerios y Organismos Públicos, las Fuerzas Armadas, Petróleos de Venezuela (PDVSA), miembros de las Organizaciones Sociales de la Revolución y, en algunos casos, por personal cubano (Misión Barrio Adentro). El Presidente de la República es quien tiene la última palabra, ya que crea, decreta y designa, por lo que estas comisiones tienen que mostrarse, así mismo, confiables y, por lo tanto, “tienen que esforzarse para exhibir una diligencia, rectitud y prontitud para llevar a cabo las tareas lealmente” (Luhmann, 1996). De esta manera, se garantiza una efectiva coordinación entre las comisiones y el Presidente.

La función principal de esta estructura administrativa es estimular a los sujetos individuales a aceptar esta oferta comunicativa (integrarse a las Misiones Sociales) para que se siga estabilizando el nuevo tipo de socialización. Se tiene como propósito generalizar la confianza de la comunidad que acepta las intenciones del Gobierno para que este último pueda seguir operando. Por lo tanto, se observa un compromiso, precisamente porque ambos lados, Gobierno/pueblo, están solucionando una situación específica de riesgo: el Gobierno se sigue manteniendo en el poder y la población acepta las intenciones de este porque les otorga los derechos básicos.

En la medida en que la estructura administrativa se compromete en procesar los problemas (pobreza, educación, salud, vivienda, seguridad alimentaria); y en la medida en que las Misiones

Sociales son capaces de regular la incertidumbre o los riesgos sociales y traen resultados efectivos para los sujetos individuales que han aceptado el riesgo de confiar en el proyecto político del Gobierno, existe la posibilidad de que la persona que co-experimenta lo mismo que el otro se sienta segura. Es decir, se crean las condiciones de posibilidad para que se generalicen las expectativas y para que se estabilicen con respecto a un entorno inseguro, inestable y complejo. De esta manera, emerge la posibilidad de que los individuos se motiven a integrar un programa de normas y valores en sus prácticas sociales. Al integrar estos valores revolucionarios en sus prácticas sociales, emerge en el pueblo un tipo de identificación emocional (Luhmann, 1996) hacia la persona que dirige estas Misiones Sociales. Es decir, emerge un tipo de familiaridad íntima con el objeto que regula y asegura la formación de expectativas (Luhmann, 1996).

Esta generalización de expectativas implica que lo externo sea negado como posibilidad (Luhmann, 1996). Es decir, se excluyen a todos los demás objetos o los relegan a una posición de relativa insignificancia, aun si en aspectos particulares producen resultados iguales o mejores (Luhmann, 1996). Esta “refutación externa” (Luhmann, 1996: 138) se debe a la misma seguridad que existe en la situación específica de riesgo que es co-experimentada.

Las Misiones Sociales son un mecanismo para procesar las experiencias a través de la participación y el pueblo se identifica con el Presidente ya que es quien tiene la capacidad de regular y asegurar la formación de expectativas de una comunidad específica. De esta manera, resulta posible que las Misiones Sociales logren generalizar la confianza de una comunidad que ha aceptado las intenciones del Gobierno, y esta aceptación le permite al gobierno bolivariano tener la posibilidad de seleccionar nuevos presentes para seguir consolidando su proyecto político bolivariano: el Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI.

3. Imposibilidad de confianza institucional en el Nuevo Socialismo Bolivariano

Podemos detectar un problema con esta relación Gobierno/pueblo. “La familiaridad cercana impide que el problema de la confianza se convierta en materia de reflexión y cuando la reflexión realmente ocurre su primera víctima es precisamente la familiaridad” (Luhmann, 1996). El gobierno bolivariano ha sido capaz de regular el riesgo de los sujetos individuales precisamente porque se establece la preferencia hacia un objeto que tiene la capacidad de regular y asegurar las expectativas de una comunidad específica. El Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI produce confianza a través de las Misiones Sociales porque su estructura administrativa tiene la capacidad de controlar la distribución de recursos provenientes principalmente de los recursos del petróleo. Esta familiaridad íntima impide que los sujetos puedan atribuir sus decisiones a otros sistemas sociales que estén más allá de la comunidad a la cual se integran ya que el Gobierno cubre la función de estas y, por lo tanto, la confianza queda reducida a un único objeto, al Presidente de la República, quien tiene la capacidad de decretar, asignar y crear.

La imposibilidad de construir confianza institucional en el contexto venezolano se debe justamente a que se reducen las condiciones de posibilidad de “armonizar con un entorno más complejo” (Luhmann, 1996: 144). Para muchos, las decisiones riesgosas no dependen de atribuirle a un proceso político o a un presidente la capacidad de asegurar las expectativas. En una sociedad compleja, existen comunicaciones especializadas que operan bajo sus propias lógicas, las cuales dependerían o estarían determinadas por un poder político. Esto daría como resultado que los individuos que necesitan tolerar las distintas racionalidades diferenciadas que cumplen una función en la sociedad estén determinados por una comunicación política. Estos sentidos organizados también regulan y aseguran la formación de expectativas y, por lo tanto, son equivalentemente funcionales a aquellas que ofrece el gobierno bolivariano. Permiten que podamos acceder a este mundo a cada instante, un mundo que es experimentable en todas partes, en cada

situación, y que puede moverse desde cualquier punto hacia otro (Luhmann, 1998), para tomar decisiones y soluciones en situaciones específicas de riesgo sin estar determinadas por la relación familiar Gobierno/pueblo.

Por lo tanto, si colocamos a la sociedad venezolana en el contexto de una sociedad moderna, más allá de la familiaridad íntima entre el pueblo y el Gobierno, es el riesgo lo que se vuelve familiar. El Gobierno ha logrado solucionar una situación específica de riesgo que, por rendir satisfactoriamente la prueba, ha podido estabilizar los valores y las normas que han sido aceptados por una comunidad específica para integrarlas en sus prácticas sociales. Para muchos esta sería una solución al problema de la inestabilidad de su entorno complejo. Las experiencias son diversas y, por lo tanto, se requiere precisamente diversificar la confianza para que uno tenga la posibilidad de aceptar el riesgo, para que el futuro se haga presente sabiendo que –si el éxito no llega– se tiene la posibilidad de seleccionar otras posibilidades.

Conclusión

El gobierno bolivariano –al igual que los partidos políticos tradicionales– sigue manteniendo una comunicación en la que se describe a sí mismo como el regulador y asegurador de las expectativas en un solo objeto: *el Estado a través de un líder por medio de la distribución de recursos a través de la renta petrolera*. Se ha podido constatar que lo que sigue siendo socialmente comprensible desde que se instala la democracia en el año 1958 en el contexto venezolano es la relación directa petróleo/gobierno/pueblo. La experiencia que han tenido los estados desarrollistas se puede ver ahora reflejada en un Estado que busca dirigirse hacia el Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI a través de una relación íntima entre el pueblo y el Gobierno. Por medio de la renta petrolera el Gobierno ha tenido la capacidad de crear una nueva estructura administrativa paralela a las instituciones tradicionales con la finalidad de instalar en el contexto venezolano una nueva institucionalidad que avance hacia el Nuevo Socialismo Bolivariano. Una visión corporativista en la que las or-

ganizaciones quedarían subordinadas a las decisiones estructurales de un presidente que se hace cargo de distribuir los recursos necesarios para resolver los problemas sociales de los sectores más vulnerables. El Nuevo Socialismo Bolivariano del Siglo XXI trata de producir un nuevo orden social en el que el Estado sea el centro, una jerarquía en la que la comunicación política predomine sobre otras comunicaciones especializadas.

Bajo este contexto, el sistema político venezolano irrita la efectividad de las instituciones en la medida en que se limita a las distintas racionalidades a que operen bajo sus propias lógicas en la sociedad. De esta manera, lo necesario se hace imposible y lo imposible, necesario (Offe, 1994) o, en otras palabras, “steering is needed because it is imposible” (Schirmer y Hadamek, 2007). Para poder seguir seleccionando nuevos presentes y mantenerse en el poder, el gobierno bolivariano necesita reproducir una comunicación política bajo el alero de la Semántica del Nuevo Socialismo del Siglo XXI, ya que en la evolución que ha tenido este proceso político, ha podido rendir satisfactoriamente la prueba y ha podido ser socialmente comprendida y aceptada por una gran parte de la población venezolana. Sin embargo, este reforzamiento ideológico se vuelve imposible en la medida en que las instituciones no tienen la suficiente capacidad para ofrecer oportunidades a la población venezolana. Se le reducen a la población venezolana las condiciones de posibilidad de poder participar en un entorno complejo y de participar en las distintas formas que emergen en la sociedad para solucionar los problemas específicos de riesgos.

En este sentido, creemos que la relación íntima entre el pueblo y el gobierno bolivariano reduce las condiciones de posibilidad de que la población pueda diversificar su confianza para aprender a tolerar las diferentes formas de considerar el mundo y poder participar en ellas. Se limita la capacidad reflexiva de poder actuar en una sociedad compleja ya que el Estado busca asumir la tarea de hacerse cargo de una población distribuyendo los recursos a través de la renta petrolera.

Referencias bibliográficas

- BLAU, M. (1982). *Intercambio y poder en la vida social*. Barcelona: Editorial Hora.
- CABEZAS, F. (2008). *Las misiones sociales en Venezuela*. Caracas: Editorial ILDIS.
- D'ELIA, Y. y MAINGÓN, T. (2009). *La Política Social en el modelo Estado/Gobierno venezolano*. Caracas: Editorial Ildis.
- LUHMANN, N. (1996). *Confianza*. DF: Editorial Anthropos.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. DF: Editorial Anthropos, DF, México.
- LUHMANN, N. (2000). "Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives". En: Gambetta, Diego (ed.). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. New York: Editorial Basil Blackwell.
- OFFE, C. (1994). *Contradicciones del Estado de Bienestar*. Madrid: Editorial.
- OFFE, C. (1999). "How can we trust our fellowships?" En: Warren, Mark (ed.) *Trust and Democracy*. Cambridge: Editorial Cambridge University Press.
- SCHIRMER, W. y HADAMEK, C. (2007). "Steering as Paradox: the ambiguous role of the Political System in Modern Society". *Cybernetics & Human Knowing*, 14 (2-3), 133-150.



Varia Lecion



CONVOCADOS A LA SACRALIDAD DE LA AMISTAD

Discurso con motivo de la clausura del Homenaje Nacional al Dr. Ángel Lombardi Universidad Católica Cecilio Acosta. 4 de noviembre de 2011

LOMBARDI, Ángel

Habitamos la casa que nos habita. No hay sentimiento más humano que el hogar; en él nacemos y en él aspiramos a morir. No hay sentimiento más dramático que vivir a la intemperie; es el terror cósmico que obligó a nuestros ancestros a habitar cavernas o crear refugios que los protegieran de la naturaleza, de las fieras y de los hombres, siendo estos últimos mucho más amenazantes y peligrosos que los otros. Otro motivo fue ocultarnos de Dios; siempre es terrible la mirada escrutadora de los dioses, que no es otra cosa que nuestra propia conciencia. Caín, cometido el fratricidio, intentó huir de sí mismo, como si él no fuera responsable de su hermano. Todos somos responsables de todos. Noé, el escogido, cobijó a la humanidad sobreviviente y al mundo natural en su arca inermes y solitaria, en un mundo de agua e infinito, en una navegación a la intemperie y sin rumbo conocido. Nuestras “casas” nos acompañan, la conciencia en primer lugar. Nuestra gente, nuestra soledad, nuestra propia tumba, agotados nuestros soles y lunas. La única casa digna de ser mostrada al final es la de cimientos firmes, techo transparente y sin muros, como lo quería Séneca, para poder vivir a la vista de todos; y eso es lo que ustedes, mis amigos, han hecho:

ayudar a descorrer las paredes de los muchos silencios que me han habitado y me habitan.

Dice Séneca: Dios tiene su eternidad y los seres humanos tenemos nuestras vidas, únicas y absolutas, y de ellas tenemos que rendir cuentas, a nosotros mismos, a los nuestros, a los amigos, a nuestros semejantes. Ustedes me han abrumado con su generosidad y me han colocado, sin querer y con mucho cariño, en grave riesgo. Dice el filósofo estoico y tiene razón: “Lo que más nos impide avanzar es que pronto nos sentimos contentos de nosotros mismos; si encontramos a alguien que nos califique de buenos, prudentes o virtuosos, pronto estamos de acuerdo”.

Como siempre, la responsabilidad no es de ustedes sino mía: para que estos días tan gratificantes me hagan crecer, aconsejan los pitagóricos por lo menos un silencio de cinco años. El elogio es una tremenda responsabilidad para quien lo recibe y, sin lugar a dudas, el silencio es la mejor recomendación. La primera ciencia es aprender a vivir, practicar la coherencia y entender que en nuestra conciencia puede habitar un dios o un demonio. He sido observado y acompañado con amistad e indulgencia y he recibido palabras llenas de generosidad. Como educador he llegado a pensar que en algunos casos pude ir más allá del monólogo profesoral. Como historiador me nutre y me expresa el poema de Bertolt Brecht *Un obrero lee la historia*. A los vencedores les sobran libros y tumbas; a los vencidos, humillados y ofendidos de la tierra les faltan voces y siguen en espera de ciencias y autores que los expresen. La literatura y el cine es otra patria a la que pertenezco y en la que habito y me habita. La otra patria es la ciudadanía, que es irrenunciable en el ejercicio agónico de la cotidianidad civilizada. En Venezuela seguimos en deuda con la república y la democracia que no terminamos de construir y constituir. El maestro Simón Rodríguez lo sabía muy bien al decir que sin repúblicos no hay república; sin ciudadanía y civilidad no hay democracia ni república, y sin libertad responsable no hay patria grande ni sociedad evolucionada. El proyecto republicano de 1810 y 1811 sigue siendo precario en la medida en que las instituciones y las leyes siguen subordinadas al poder de turno, y la democracia inaugurada con el sufra-

gio universal de 1947 sigue huérfana en la medida en que es violentada por los autócratas y por esos dos excesos que son el militarismo y el populismo, enfermedades endémicas y recurrentes en estas latitudes. Es necesario crear la memoria civil de nuestra sociedad, la de la ciencia y la de la cultura, y entender que no hay otra fórmula que el respeto a los Derechos Humanos y al Estado de Derecho como definición civilizatoria de la Sociedad y del Estado.

En el homenaje les rindo homenaje a mis amigos y a todos aquellos que me acompañan, mi familia y todos ustedes, y permítanme particularizar una vez más a Lilia, compañera de vida y apuesta cierta a la eternidad, inmortales inclusive en nuestra inmanencia, tal como lo expresó Octavio Paz citando a Quevedo, por aquello de la llama doble y las cenizas enamoradas. Otra vez el filósofo nos recuerda que somos afortunados cuando la vida nos conduce a la vejez y a la muerte, pero en el bien entendido de que aún ancianos apenas comenzamos a vivir. En lo posible hemos evitado el odio y el menosprecio, y hemos tratado de guardarnos de la ira; hemos pretendido vivir no para alargar la muerte, sino para descubrir con asombro que, a pesar de todo, la vida vale la pena y ustedes, sin lugar a dudas, han contribuido a que ello sea así.



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-

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) 3006890. 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.linguística.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.linguística.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) 3006890
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.

Revista de Artes y Humanidades UNICA, Año 13 N° 34

Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2012
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