

FERMENTUM

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA Y CIENCIAS HUMANAS
REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 32, NUMERO 93, enero-abril 2022, Depósito Legal: pp1991102ME302 ISSN: 0798-3069, ISSN digital: En proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

EL FUTURO COMO UN AGUJERO NEGRO



TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL

Oscar Aguilera

PRESENTACIÓN

Malena Andrade M.

ARTÍCULOS

Hacer cola y no morir en el intento. Teorías y síndromes interpretativos.
Stand in line and don't die in the attempt. Theories and interpretive syndromes.

Nelson Morales.

Las expresiones fílmicas de cuatro géneros analizados críticamente. La idea cinematográfica vista en Bong, Scott, Kubrick y Tarkovski.

The filmic expressions of four genres critically analyzed. The cinematic idea seen in Bong, Scott, Kubrick and Tarkovski.

Daniel Quintero.

La etnogénesis y la etnografía en Venezuela, una introducción a los procesos de la identidad.

Ethnogenesis and ethnography in Venezuela, an introduction to identity processes.

Ricardo Ruiz.

La Antropología Histórica como crítica cultural: un argumento decolonial contra la Historia Unilineal.

Historical Anthropology as a cultural critics: a decolonial argument against the Unilinear History.

Francisco Tiapa.

Influencia de Wagner en el joven Nietzsche y su texto *El Nacimiento de la Tragedia*.

Wagner's influence on the young Nietzsche and his text *The Birth of Tragedy*.

Jorge A. Torres Rangel.

Papel del líder frente a los factores que inciden en el uso del entorno virtual en las universidades dominicanas en tiempo de Covid -19

Role of the leader against the factors that affect the use of the virtual environment in Dominican universities in time of Covid -19

Ana de la Cruz Heredia.

El acoso escolar o "bullying", un delito sin sanción.

School harassment or bullying, a crime without penalty.

Manuel de Jesús Coronado-Romero.

Pandemia de COVID-19: Retos para la escuela y la familia en América Latina.
COVID-19 pandemic: Challenges for schools and families in Latin America

Esperanza Ynojosa Ceballos.

La comunicación como interfaz. Una mirada al nuevo contexto comunicativo.
Communication as an interface. A look at the new communicative context.

Rocío Dinora Márquez Romero.

La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira.
Premisa para la formación de periferias urbanas, a través de los diferentes ámbitos de actuación.
Período 1950-2001.

The first scale of the urbanization process of the Táchira state.
Premise for the formation of urban peripheries, through those of action. Period 1950-2001.

Ana Luzmila Trujillo Rojas.

Ironía: postura o verdad. Instrucciones para comprender a Julio Cortázar.
Irony: position or truth. Instructions to understand Julio Cortázar.

Célida Nesmar Andrade Ortega.

Pedagogía de la sensibilidad: construcción de una gramática del reconocimiento cívico, condición necesaria para la democracia efectiva.

Pedagogy of sensitivity: construction of a grammar of civic recognition, a necessary condition for effective democracy.

Rohmer Samuel Rivera Moreno.

La evolución tecnológica y la planificación de Drenajes Urbanos Sostenibles como herramientas para mejorar el metabolismo urbano de las ciudades desde la perspectiva de la Infraestructura Crítica.

The technological evolution and the planning of Sustainable Urban Drains as tools to improve the urban metabolism of cities from the perspective of Critical Infrastructure.

María Alejandra Rojo.

Enseñanza de la biotecnología.

Teaching of biotechnology.

Omar Salomón Solís Ramírez.

RESEÑA

PRESENTACIÓN DE CIHUM 2022

Por: Dña. Beatriz Garrido-Ramos

D. José Ángel Méndez-Martínez

Directores de ArtyHum Congresos

www.artyhumbcongresos.com

FERMENTUM 93/Volumen 32/enero abril de 2022 EDITORIAL

Iniciamos el año 32 de FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, desde Mérida, Venezuela en el primer cuatrimestre de 2022. Un número de múltiples aproximaciones al objeto socio antropológico desde la perspectiva venezolana y latinoamericana; recomendamos la lectura de la presentación, escrita por nuestra coeditora la Doctora Malena Andrade y por supuesto, la lectura de los fascinantes 13 artículos de nuestros colaboradores, desde distintos lugares de América Latina.

Un balance dramático del caso Venezuela

Después de casi dos años inmersos en una crisis mundial sanitaria, la de la pandemia del COVID-19, de la cual no hemos salido plenamente pues, pese a la creciente vacunación masiva la aparición de nuevas cepas y el recrudecimiento de la cantidad de enfermos y de víctimas letales obliga a ser cautos en la idea de que hemos superado el serio problema de salud que ha paralizado al mundo y en nuestro caso venezolano, por si fuera poco, transitando nuestra peor crisis histórica. Una economía con tres años en hiperinflación con su signo monetario absolutamente destruido, cuyo efecto sobre los ingresos y salarios ha provocado una depauperización del 95% de la población venezolana (ver ENCOVI 2021); un sistema político completamente deslegitimado, desconocido por más de 60 países del mundo; más de cinco millones de venezolanos han salido en los últimos años huyendo de la situación y a la desesperada búsqueda de mejores condiciones de vida y ayuda a los familiares que se quedan. Por si fuera poco, Venezuela se encuentra entre los países que requieren asistencia humanitaria urgente: un territorio en aguda situación de emergencia, en el cual coinciden situaciones como las siguientes: una de las 10 mayores crisis alimentarias del mundo. Uno de los países con mayores restricciones para el ingreso de ayuda humanitaria. Las más negativas evaluaciones en varios índices que miden el estado de la democracia como el Índice de Estado de Derecho 2020 y el Índice de Democracia. Ocupa hoy el quinto lugar entre las crisis de largo plazo a nivel global que más se han empeorado en los últimos diez años según el Índice de Fragilidad de los Estados. Por primera vez el país se menciona en el Panorama Global Humanitario como una de las crisis humanitarias más graves para el año 2020. Es uno de los cuatro países calificados como “no libres” en los cuales se observó un aumento en los abusos de derechos humanos y un debilitamiento de la democracia durante la pandemia, según el reporte “El impacto de la COVID-19 en la lucha global por la libertad”. Venezuela es objeto de seguimiento por la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OACNUDH) y por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos (CIDH-OEA) debido a reiteradas violaciones de derechos humanos. En septiembre 2020 una Misión Internacional de Determinación de Hechos concluyó que hay motivos razonables para creer que se cometieron crímenes de lesa humanidad a partir del año 2014. Las fallas de infraestructura de telecomunicaciones, la censura y represión hacia quienes difunden noticias “inconvenientes”, sean estos periodistas, personal de salud y otros servicios públicos, defensores de derechos humanos o periodistas, se unen a la escasez de combustibles y la cuarentena para mantener convenientemente inmovilizada a la población. El desvío irregular de ingentes recursos y una corrupción generalizada está en la raíz de este proceso de destrucción que contribuyó a la violación sistemática de los derechos humanos de millones de venezolanos y dio origen a la Emergencia Humanitaria Compleja (EHC) sin precedentes que sufre Venezuela y a una masiva migración en un país que siempre fue receptor de migrantes. Además de su huella en las condiciones de vida y violación de derechos, se evidencia un “daño antropológico” que ha deja huellas en la ciudadanía. Según Rafael Uzcátegui, coordinador general del Programa Venezolano de Educación y Acción en Derechos Humanos (PROVEA): “No solamente los destinos individuales han sido trastocados, sino la propia imagen que los venezolanos tenían de sí mismos, su identidad, los referentes que le daban sentido como país”.

Frente a esta caótica situación solo nos resta advertir la inmensa paciencia y la insospechada resiliencia con la que los venezolanos abordan su presente, si bien el futuro aparece bloqueado, no pensado. De esto hablaremos en futuros números.

Oscar Aguilera

PRESENTACIÓN

Es un honor presentar el número 93 de la revista **FERMENTUM**, correspondiente al volumen 32 del año 2022. En esta ocasión el lector se encontrará con una serie de estudios valiosos que lo llevarán a transitar por caminos multidisciplinarios, donde el actor o personaje principal es el conocimiento que deriva y no detiene su quehacer en el campo de las Ciencias Humanas, parcela del saber que alberga en su interés un diversificado espacio epistemológico, haciendo de éste un territorio generoso para cultivar el pensamiento, la reflexión y desde luego plantear alternativas de cambio para la sociedad. Los artículos que se compilan en este número presentan al interno de los mismos “aires de familiaridad”, sin embargo, cada uno por separado posee rasgos individuales de la disciplina que ostentan representar y destacan una episteme particular. No obstante, todos se conectan pues vinculan en sus disertaciones el deseo de comprender algún aspecto del mundo, donde lo humano y lo que se produce en el seno de la cultura es el interés principal de todos los estudios acá reunidos.

Iniciamos con un artículo de **Nelson Morales**, titulado: “Hacer cola y no morir en el intento teorías y síndromes interpretativos”, el autor deja constancia de una situación vivida y sentida por todos los venezolanos, este estudio propone desde la sociología mostrar los daños psíquicos de una población inmersa en la pobreza y la desesperanza. En el campo de las artes **Daniel Quintero**, reflexiona sobre tres películas que marcaron cambios profundos en el cine, intenta mostrar la transmutación cinematográfica de arte a industria, esbozando características de géneros como el suspenso, la ciencia ficción, el terror y el drama para contextualizar toda su reflexión.

En el campo de la antropología encontramos dos artículos, el primero escrito por **Ricardo Ruiz**, titulado: “La etnogénesis y la etnografía en Venezuela, una introducción a los procesos de la identidad”, el autor espera que los resultados determinen que la etnogénesis, al igual que la oralidad, sea entendida como producto de una herencia discursiva, y como marca que nos constituye; la palabra nos alberga y nos trasluce. Con este trabajo el autor nos recuerda el pensamiento que solía citar el maestro Arturo Uslar Pietri “Habla para que pueda verte”. El segundo trabajo que se inscribe en discusiones antropológicas es el escrito por **Francisco Tiapa**, titulado: “La Antropología Histórica como crítica cultural: un argumento decolonial contra la Historia Unilineal”, el autor propone superar los principales obstáculos epistemológicos de las miradas homogeneizantes para darle un giro a los procedimientos clásicos que ha seguido la antropología.

Por otro lado, contamos con el valioso aporte de **Jorge Torres**, quien desde su mirada estética, filosófica y musical nos ilustra sobre “La influencia de Wagner en el joven Nietzsche y su texto *El Nacimiento de la Tragedia*”, en su propuesta resalta que para acercarnos a *El Nacimiento de la Tragedia* de Nietzsche, es fundamental reflexionar sobre las consideraciones estéticas “que envuelven el pensamiento de Richard Wagner, de esta forma, se puede contextualizar el entorno y el influjo que rodearon a Nietzsche mientras escribía su texto” (Torres, 2022, p. 91).

En otro orden de ideas se presenta el trabajo de **Ana de la Cruz Heredia**, que lleva por título “Papel del líder frente a los factores que inciden en el uso del entorno virtual en las universidades dominicanas

en tiempo de Covid -19”, el asunto de la pandemia ha determinado decisivamente las formas tradicionales de liderazgo, haciendo especial énfasis en aspectos estrictamente vinculados a la inteligencia emocional. También **Esperanza Ynojosa** nos plantea la “Pandemia de COVID-19: Retos para la escuela y la familia en América Latina”. Nuevamente se presenta una discusión interesante sobre el asunto de pandemia, que ha dado y dará mucho para el debate epistémico en todos los órdenes y disciplinas.

“El acoso escolar o *“bullying”*, un delito sin sanción”, trabajo presentado por **Manuel de Jesús Coronado-Romero**, quien destaca el vacío legal existente en el ordenamiento jurídico dominicano respecto del tratamiento dado a los menores que incurrir en el acoso a sus compañeros en la escuela. Por su parte, **Rocío Dinora Márquez** nos presenta un artículo que destaca “La comunicación como interfaz. Una mirada al nuevo contexto comunicativo”, en este estudio la autora intenta destacar que la red de actores humanos y tecnológicos que intercambian información, generan relaciones y dan forma a los procesos que les permiten participar en la construcción de conocimiento y de sentido.

Desde el área de la arquitectura y los estudios urbanos encontramos el trabajo de **Ana Luzmila Trujillo**, titulado: “La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira”, la autora propone establecer premisas para la formación de periferias urbanas, a través de los diferentes ámbitos de actuación. Período 1950-2001. En el ámbito de los estudios literarios y en especial desde la crítica encontramos el trabajo que nos presenta **Célida Nesmar Andrade Ortega**, el mismo lleva por título: “Ironía: postura o verdad. Instrucciones para comprender a Julio Cortázar”, la autora destaca tres aspectos: la ironía, el sarcasmo y el humor en los relatos de este escritor latinoamericano.

Rohmer Rivera nos presenta un artículo que trata sobre “la pedagogía de la sensibilidad: construcción de una gramática del reconocimiento cívico, condición necesaria para la democracia efectiva”, el autor destaca que la formación cívica debe ser indisociable de la heterogeneidad constitutiva de la condición humana. Finalmente, **María Alejandra Rojo**, nos presenta un trabajo sobre “La evolución tecnológica y la planificación de Drenajes Urbanos Sostenibles como herramientas para mejorar el metabolismo urbano de las ciudades desde la perspectiva de la Infraestructura Crítica”.

Por último, nos honra presentar el Primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030, orientado a los 17 objetivos de la Agenda 2030. Un evento que tendrá carácter anual desde 2022 que nace gracias a la maravillosa iniciativa de quienes dirigen la Revista ArtyHum, ahora ARTYHUM Congresos, la principal plataforma de congresos y eventos virtuales desde la cual se ha organizado CIHUM 2022, fundado por Dña. Beatriz Garrido-Ramos D. José Ángel Méndez-Martínez Directores de ArtyHum Congresos. A quien pueda interesar, la información completa está disponible en el enlace www.artyhumbcongresos.com

HACER COLA Y NO MORIR EN EL INTENTO TEORÍAS Y SÍNDROMES INTERPRETATIVOS.

STAND IN LINE AND DON'T DIE IN THE ATTEMPT THEORIES AND INTERPRETIVE SYNDROMES.

Nelson Morales¹

Resumen

En el artículo se intenta explicar por qué la gente hace colas de varios días para abastecerse de productos de primera necesidad. Asimismo, se hace un análisis interpretativo de las motivaciones y repercusiones socioemocionales de quienes optan por permanecer en ellas. Para el desarrollo de la reflexión se apela a varios enunciados teóricos o síndromes interpretativos.

Palabras clave: Cola, síndromes, sumisión, pesadumbre, desesperanza.

Abstract

The article attempts to explain why people stand in line (queue) for up to several days to stock up on basic necessities. Likewise, an interpretative analysis is made of the motivations and socio-emotional repercussions of those who choose to remain in them. For this purpose, several theoretical statements or interpretative syndromes are used.

Keywords: queue, waiting, syndromes, submission, grief, hopelessness

Introducción

¹ Licenciado en Sociología (UCAB, 1.979, Caracas, Venezuela); Maestría en sociología (EHESS, 1.981, París, Francia); candidato a Doctor en Sociología (EHESS, 1.983, París, Francia). Doctorando en Ciencias Humanas (ULA, 2021). Profesor - Investigador de Comprensión de la Problemática Global en la Maestría Iberoamericana de la UNED, España, de los talleres sobre complejidad de la vida cotidiana en la Maestría de Estudios Sociales y Culturales (ULA) y de los cursos de sociología en facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Ha publicado diversos artículos sobre la sociología de la vida cotidiana en revistas nacionales e internacionales. Dirección de contacto: nelsonjesusmorales@gmail.com

En este artículo se pretende comprender por qué la gente, a pesar de hacer largas y tediosas colas, se mantiene en ellas estoicamente. Lo presentado aquí es parte de un estudio más amplio que se realizó en la ciudad de Mérida entre los años 2016 y 2017 a partir de una muestra de consumidores ávidos por satisfacer sus necesidades primarias. Dicha investigación arrojó como resultado que la mayoría de ellos tienen una visión pesimista sobre el futuro y se sienten impotentes y desencantados. Se determinó que estas personas son inestables emocionalmente, son reacias a las normas y discurren entre una silenciosa impaciencia y una intemperancia explosiva. Además, muestran una actitud ambigua hacia el gobierno, pues, por una parte acceden a someterse a sus mandatos y por otra parte lo repudian recelosamente. En esta versión hacemos un compendio de diversas acotaciones teóricas sobre el objeto en estudio. En cuanto a las citas testimoniales, éstas se ofrecen a guisa de ilustración, ellas corresponden a las respuestas que dieron los sujetos a las entrevistas semiestructuradas y que están incluidas en el repertorio de la investigación original.

En un intento por trascender el nivel casuístico o anecdótico, ensayamos la formulación de algunas hipótesis predictivas o proposiciones teóricas sobre el perfil de los demandantes y el imaginario colectivo en el contexto socio temporal y espacial que conforman las colas. En las consultas efectuadas logramos establecer que la generalidad de los habituales compradores se sienten inconformes y desengañados, un malestar que varía entre quienes están consumadamente resignados y creen que no hay nada que hacer y aquellos que se esfuerzan por salir adelante.

Para explicar tales comportamientos indagamos en las bases bibliográficas y documentales especializadas con el propósito de hallar una respuesta a nuestra interrogante inicial. A tal efecto, ubicamos varios componentes teóricos que podrían aportarnos nociones para explicar los hechos asociados al fenómeno de las colas: la teoría interpretativa de las reservas, en el marco del interaccionismo simbólico,

publicada por Erving Goffman y el concepto de “no lugares” formulada por Marc Augé. Igualmente, la categoría denominada “daño antropológico”, propuesta recientemente y que sintetiza la profundidad del deterioro que viven actualmente los cubanos y que, por extensión, es empleada para interpretar el modo de ser de los venezolanos. Además agregamos otra variedad de supuestos o síndromes: teoría de las necesidades; efecto antena, ancho de banda y visión tipo túnel; desesperanza aprendida, síndrome de Estocolmo, desviación social/anomia, disonancia cognoscitiva, efecto espejo, ruptura de Garfinkel, autoagresión vicariante, profecía auto cumplida o “efecto Pigmalión”, psicoesclerosis cultural, estigmación social, síndrome del esclavo satisfecho, síndrome de la servidumbre voluntaria y síndrome de Bournot.

Reservas o territorios del yo.

Erving Goffman (1993) expone que un individuo reivindica su propio espacio durante las interacciones. En este sentido, el autor señala que, hay ocho tipos de reservas o territorios del yo a preservar: 1. El espacio personal, que se refiere específicamente al entorno que rodea el cuerpo de los individuos. Por ejemplo, cuando vamos caminando y sentimos que una persona que viene detrás de nosotros ya está “demasiado” cerca y sentimos que está invadiendo nuestro espacio personal. 2. El recinto, que se refiere a la apropiación de un espacio determinado que a pesar de no ser de nuestra propiedad legalmente, lo utilizaremos durante un lapso de tiempo, como si fuese nuestro (verbigracia: la cola). Aquí coincide con lo planteado por Marc Augé. 3. El espacio de uso, el cual hace referencia al espacio necesario para que un individuo lleve a cabo determinada actividad. Por ejemplo, quien se encuentra en una cola debe respetar el espacio de los otros concurrentes. 4. El turno, que ordena la mayor parte de nuestras acciones, generalmente cuando llegamos a un lugar tratamos de identificar el orden que sigue dicho espacio y buscamos un turno para acceder al servicio prestado. Ejemplo: Cuando esperamos la cola del autobús. Las siguientes tres reservas, pueden ser consideradas como extensiones del

cuerpo, es decir, remiten a objetos atribuidos a sus poseedores. 5. El envoltorio del cuerpo, asociado a la ropa que lleva puesta un individuo. Goffman considera a este territorio como el tipo más puro de territorialidad egocéntrica. 6. El territorio de posesión, que se identifica generalmente con los objetos personales. 7. Las reservas de información, es decir aquellos datos personales, sobre los cuales los individuos quieren tener el control y que únicamente se puede acceder a ellos mediante preguntas permisibles.

Los “no lugares”.

Marc Augé (1993) describe los lugares de transitoriedad, que no tienen suficiente importancia para ser considerados como “lugares” propiamente dichos, son los “no lugares”. Son espacios propiamente contemporáneos de confluencia anónimos, donde personas en tránsito deben instalarse durante algún tiempo de espera, como ocurre en las colas. Los no lugares convierten a los ciudadanos en meros elementos de conjuntos que se forman y deshacen al azar. No obstante, lo interesante de este concepto es que alude a un hecho particular que puede ser relacionado con la predisposición natural de los animales a defender el territorio, pues, en efecto, quienes están en una cola preservan a todo trance el espacio que ocupan como de su propiedad, lo cual puede dar lugar a eventuales embates.

El daño antropológico.

En un artículo de la revista SIC (2020), publicada por el Centro Gumilla, se utiliza el término “daño antropológico” como una categoría síntesis para describir la implosión del proyecto de vida de la mayoría de los venezolanos, de cómo su manera de ser y estar se ha trastocado irreversiblemente para mal. De acuerdo con lo planteado por uno de sus analistas, basado en trabajos de varios autores cubanos, hay un daño antropológico cuando, además del deterioro en los órdenes social, político y cultural, existe, fundamentalmente, un daño a la condición humana, es decir, cuando la persona deja de sentir aprecio por su propia vida, cuando pierde la conciencia de

sí misma como dueña de su destino y se abandona a los dictámenes con que la someten fuerzas de dominación, cuando se la obliga a dejar de pensar y se suplanta su responsabilidad individual por el paternalismo de Estado provocando una adaptación pasiva del ciudadano al medio y una anomia social persistente. El autor cita a Luis Aguilar León, quien indica seis tipos de daños antropológicos específicos: 1) El servilismo, 2) El miedo a la represión, 3) El miedo al cambio, 4) La falta de voluntad política y de responsabilidad cívica, 5) La desesperanza, el desarraigo y el exilio dentro del país (insilio) y 6) La crisis ética.

Teoría de las necesidades.

Para Maslow (2015) el hombre necesita asegurar sus necesidades en una sucesión que se inicia por las vitales o básicas (fisiológicas). La escala de las necesidades se describe como una pirámide de cinco niveles: los cuatro primeros niveles pueden ser agrupados como necesidades de déficit o primordiales; el nivel superior corresponde a la “autorrealización”, la “motivación de crecimiento”, o la “necesidad de ser”. La idea principal es que sólo se realizan las necesidades superiores cuando se han satisfecho las necesidades inferiores. Las fuerzas de crecimiento dan lugar a un movimiento ascendente en la jerarquía, mientras que las fuerzas regresivas empujan las necesidades hacia abajo en la jerarquía. Si la persona no remonta en la escala descenderá a lo que Darwin llama estado de animalidad o salvajismo social. Esta aseveración cobra vigencia en la propuesta que hemos venido trabajado por cuanto quien habitualmente está en una cola no hace más que preguntarse por lo más elemental o básico: “¿Qué venderán?” “¿Qué habrá hoy?” “¿Qué comeremos hoy?”. Y, más aún, puede llegar a emplear medios agresivos para hacerse con lo necesario para subsistir. Tales interrogantes denotan la necesidad de mantener la estabilidad corporal y emocional, habida cuenta de la alteración de la rutina social que supone el estado de ansiedad.

Efecto antena, ancho de banda y visión tipo túnel.

Otra teoría relaciona el efecto antena, el ancho de banda y la visión tipo túnel, asociada al proceso de aletargamiento o entubamiento que padece la persona en una situación de intensa privación. Una antena es la parte de un sistema transmisor o receptor diseñado específicamente para emitir o recibir señales. El ancho de banda es la cantidad de información o datos que se puede enviar o recibir en un período de tiempo dado. Cuando el ancho de banda se reduce entonces las señales que entran o salen del sistema transmisor se disminuyen o se pierden. La visión tipo túnel (Figueroba, 1990) es el estrechamiento del foco de atención, el centrar toda la atención en una sola cosa, por ejemplo: “no puedo pensar en otra cosa que no sea comida”. Se trata de una visión como la de los caballos que usan “gríngolas” para obligar la mirada en una sola dirección.

La visión tipo túnel nos bloquea o cortocircuita otras capacidades cognitivas, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el autocontrol, el discernimiento o la creatividad. Ello ocurre, por ejemplo cuando la persona sintoniza un solo canal de televisión (Vgr. CVTV- Canal oficial) y únicamente avizora y repite los mensajes que difunde dicho canal. Es un efecto de “entubamiento”. Este hecho lo apreciamos en partidarios del gobierno que suelen emplear un mismo discurso para explicar diferentes situaciones complejas: “no hay comida por la guerra económica que hacen los oligarcas”. Se trata del estrechamiento del campo perceptivo. De ello resulta una percepción desfavorable y estereotipada que genera una visión dicotómica, excluyente y maniquea: nosotros-ellos, bueno-malo. Se da un quiebre del sentido común y surgen posiciones rígidas e intolerantes que suplantán la discusión, el diálogo o el debate entre posiciones plurales o disímiles. Al que no tiene sus necesidades básicas satisfechas se le cierran las vías de entrada del raciocinio y difícilmente puede plantearse una reflexión sobre el sentido de su vida; su obrar se vuelve irreal y errático y sólo se enfila hacia una sola cosa: la comida. Así nos lo hizo saber una madre desempleada: “reconozco que me estoy volviendo

loca, estoy hueca por dentro, no puedo pensar en nada más que en comida, mañana, tarde y noche no hago otra cosa sino imaginarme que estoy comiendo y comiendo, y que no se me quita el hambre, y mire como tengo la pancita”.

Desesperanza aprendida.

La incapacidad o ineptitud reiterada para acceder a los recursos económicos y culturales disponibles puede producir indefensión y provocar apatía, indiferencia y derrotismo. Seligman y Csikszentmihalyi (2000) desarrollaron una teoría que denominaron “indefensión aprendida”, también llamada desesperanza aprendida, que se refiere a la condición de aquel que se comporta pasivamente porque así lo ha aprendido, explican el fenómeno en términos de una percepción de no contingencia entre posibles conductas de evasión y sus nulas consecuencias, siendo la consecuencia más directa del proceso, la inacción o pérdida de toda respuesta de afrontamiento. Este estado psicológico se ocasiona cuando la persona no puede controlar ni predecir los acontecimientos que afectan su vida. Así que, aunque parezca inverosímil, aprende a sentirse indefensa, a no valerse por sí misma y a no luchar contra ello.

La impotencia soportada origina una serie de perturbaciones del comportamiento (victimización, depresión) debido a la falta de empoderamiento. Lo paradójico es que pareciera que, para afirmarse, requiriere auto negarse, victimarse a sí misma. Tal vez se resigna no por conformismo sino por desesperanza, por necesidad de consuelo o auto consuelo, o quizás por agotamiento. En ese estado pierde su energía, su fe. Está convencida de que ya no hay remedio y, entonces, retroalimenta su parálisis con la amarga certeza de que no hay salida. Esta actitud la hemos constatado varias veces en las colas y es exteriorizada en una variedad de frases: “No lo lograremos, para qué vamos a reclamar”, “Esto se lo llevó quien lo trajo”, “No hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista”. “A veces me siento que soy

un bueno para nada, ni mi cuerpo ni mi cabeza me dan para más nada, valgo poca cosa”. “Mi mayor temor es no ser nada, no ser nadie, un ser nulo”.

Este enajenamiento o pasividad letárgica transita aliada al miedo y a una sensación de desamparo. “Yo lo dejo todo en manos de Dios”. “Nos han dejado abandonados a nuestra suerte”. Prevalece la convicción de que no es posible cambiar la realidad, que las cosas quedarán como están. Es una renuncia al hacer. Esperan que el tiempo arregle las inclemencias. Sienten que son mayormente menesterosos y claman por ayuda.

En la práctica se quedan esperando que sean otros los que decidan, es como una forma de infantilismo. Este abandono ha sido reforzado por ciertas políticas desplegadas por el gobierno al intentar privar a la gente de sus responsabilidades mediante promesas y dádivas. Las personas que no disponen de otra opción las aceptan dócilmente. Como la responsabilidad es una carga a menudo difícil de llevar muchos prefieren dejar que sean otros los que resuelvan por ellos, así ello signifique degradarse o humillarse. La atracción por este sistema autoritario, sentida inconscientemente, proviene de un cierto miedo a la libertad y a la asunción de compromisos. Al respecto, trabajamos conocimiento con una señora que lleva siete años haciendo guardia en un terreno porque un vocero gubernamental le prometió adjudicarle un apartamento en esa superficie que ella debe velar penosamente todas las noches. Cuando le preguntamos por qué obedecía a ese requerimiento nos respondió que si no lo hacía la sacaban de la lista de espera de los adjudicatarios. Otra nos decía: “mira, si no te sacas el carnet de la patria no te van a dar nada”. Igual ocurre con un grupo de vecinos que se censaron en la UBCH (Unidad de Batalla Hugo Chávez) “para conseguir que nos incluyan en el registro y nos traigan las cajas del CLAP” (contentiva de alimentos).

Síndrome de Estocolmo.

Otra manifestación que se relaciona con la predisposición al desconcierto que prevalece en las colas es el conocido Síndrome de Estocolmo (Rizo-Martínez, L., 2018), evento que se caracteriza porque la víctima de un atropello o violación, cometido contra su voluntad, desarrolla una relación de afinidad con quien la somete. El síndrome de Estocolmo es una reacción psicológica en la que alguien que es víctima de algún tipo de abuso de poder, injusticia o arbitrariedad (como un secuestro o violación) tiende a desarrollar una relación de complicidad y un vínculo afectivo hacia quien lo doblega. Habida cuenta de que el opresor no ejerce brutalmente la violencia y se presenta como “benefactor”, las víctimas, por agradecimiento a esa muestra de “humanidad”, la malinterpretan y establecen una relación de acercamiento emocional hacia aquel.

En estos incidentes las víctimas a veces ostentan una conducta infantil, pues procuran “portarse bien” para evitar la embestida del agravante o bien para obtener su compasión. De ahí que le demuestran lealtad, a pesar del riesgo de abuso que esta lealtad supone y aun sabiendo que tienen posibilidades de librarse de su dominio. Esta situación la soportan debido a que las víctimas acaban minimizándose, negándose a sí mismas, siendo dóciles. Se trata de un mecanismo de supervivencia en el que, por el sentimiento de dependencia que se crea, no solamente consienten y justifican los actos de quien detenta el poder, sino que terminan poniéndose de su lado. La vejación (humillación) se va olvidando para mantener el sentimiento de consuelo (alivio) y conmiseración. “Yo sé que estamos pasando hambre, pero no es por culpa de ellos, es que no los han dejado gobernar”, “al menos no nos tratan como perros”.

Quienes perseveran en las colas constantemente son reprimidos y humillados por los fiscalizadores o uniformados de los componentes castrenses. No obstante, al cabo de cierto tiempo comienzan a tener sentimientos de identificación con ellos,

hasta de simpatía, sobre todo si no emplean la violencia, pues lo interpretan como un acto de humanidad. La vejación se va olvidando para mantener un sentimiento de consuelo. No sólo cumplen obedientemente sus mandatos, sino que, inclusive, colaboran con ellos ayudando a poner orden. Probablemente tal conducta se trata de un mecanismo de defensa inconsciente o también puede estar motivado por la expectativa de que si actúan con arreglo a lo que se les pide podrían obtener una consideración especial. “Estoy contenta y agradecida porque me tomaron en cuenta y me anotaron en el censo para recibir el CLAP”. “Pobrecitos, también ellos merecen compasión, porque igual aguantan sol y hambre”. “No que va, yo no voy hablar mal y a perder este chance, si hay que jalarle yo lo hago, si hay que inscribirse, yo lo hago”.

El gobierno mantiene el dominio a través de la entrega de prebendas o beneficios, como bolsas de comida o la incorporación al programa de distribución de medicinas. Acaso esto explique, en parte, la afinidad, que no necesariamente la aceptación o el aprecio hacia el régimen. De hecho, no es raro que oculten sus verdaderos sentimientos y hagan lo mismo que hacen los demás.

Desviación social, anomia

En todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. En las colas se cometen trasgresiones o quebrantamientos de los patrones establecidos. Es común observar personas con conductas desviadas, no porque tengan tendencias delictivas, sino porque reaccionan de manera normal a la situación anormal en la que se encuentran. Como la gente está sometida a intensas presiones, no es de extrañar la existencia de personas con conductas divergentes. “¿Acaso yo soy un hijo de p... anormal, que veo que todo en este país está tan mal?” “A mí por las buenas bien, soy correcto, pero si viene alguien a entrometerse y a querer pasarse de vivo, se las va a ver, porque soy capaz de todo”. Una

normalidad anormal. Estas actuaciones anómalas se refuerzan debido a la existencia de una impunidad generalizada.

Como lo señala la Federación Venezolana de Salud Pública (2017), la sociedad venezolana es una sociedad enferma, cuya principal patología es la anomia, es decir, la ausencia de valores que rijan la conducta humana y la doten con algún sentido axiológico. En este sentido, es de suma importancia la valoración de la confianza, pues ella es la que cohesiona a la sociedad. Sin infundir confianza el contrato social se disuelve y la sociedad acaba, haciendo que los individuos se pongan a la defensiva en la lucha por la sobrevivencia. Cuando impera la desconfianza nadie está libre de sospecha, descuella el cinismo político y el vacío cultural.

Disonancia cognoscitiva.

En los párrafos precedentes hemos apuntado cómo las personas intentan justificar la gestión de los que los agravian, como cuando hablamos del síndrome de Estocolmo. En esta oportunidad nos referimos a la disonancia cognoscitiva, una teoría desarrollada por Festinger (2018) que explica el malestar o incomodidad que sobreviene cuando las creencias o actitudes entran en conflicto con lo que se piensa o se hace. Esto lo confirmamos al escuchar cómo la gente procuraba disimular su presencia en las colas mediante el recurso de la racionalización. “A mí nunca me ha gustado hacer cola, lo que pasa es que le estoy haciendo el favor a una comadre que no puede venir porque está enferma, y como hoy venden pollo”; “es la primera vez que vengo, da la casualidad de que me llamaron para darme un cupo y como tengo que gastar estos tiques no quería que se perdieran”. Es un malestar que viene acompañado generalmente por sentimientos de culpa, desagrado, frustración o vergüenza. Para reducir la disonancia se incurre entonces en un autoengaño, un modo deliberado de ahogar la conciencia y de aceptar la mentira como verdad.

Encontrándose en esta situación, la persona suele evitar las situaciones e informaciones contradictorias que podrían causarle desasosiego o ansiedad.

Efecto espejo

En general, en cualquier cola convencional se espera que las personas cooperen con otras personas a las que no conoce y a las que no volverá a ver. Ello obedece a reglas de comportamiento no escritas. Joseph Henrich (2003), de la Universidad de Michigan, descubrió que la acción de reflejar como un espejo a los demás está en nuestra genética. Según este autor tenemos una habilidad imitativa que, mediante la producción de equilibrios de comportamiento múltiple, genera más salud, mejor desarrollo económico, entre otras cosas. Esta peculiaridad fue denominada como “Efecto espejo” por Pease (2006), impresión que hace que los demás se sientan cómodos: “nos parecemos igualitos”. De ahí que se puede concluir que la sincronía que se presenta en una multitud fomenta la sensación de seguridad y cordialidad en las personas. Por otro lado, se supone que si una gran cantidad de personas están haciendo lo mismo, deben saber algo que los demás ignoran (Cialdini, 1993) y esa información les confiere cierto poder. Esta vista, a su vez, puede atraer a una mayor proporción de pasantes, los cuales, al asimilarse a la cola adoptan el comportamiento de los que ya están ahí (Milgram, 1969; Knowles 1976).

Por lo demás, se sabe que cuanto más larga es la cola y la espera, mayor es la expectativa colectiva y más aglutinados en su avidez se vuelven los concernidos en el propósito de la búsqueda. De ahí que, el usuario sienta una gran satisfacción cuando logra obtener el servicio o el producto (beneficio emocional vs. costo psíquico). La alegría posterior a una compra, después de hacer una larga cola, se debe a que la persona siente que ha logrado superar una enorme adversidad. En efecto, veíamos salir de los establecimientos a los compradores excitados, contoneándose jubilosos, con expresiones resplandecientes, eufóricas. No

obstante, es un optimismo mal entendido que puede ocasionar molestias, quizás por su fuerza ciega anclada en el valor de la supervivencia. Hay optimismos patológicos que causan infortunios y desdichas imprevistas al cabo de cierto tiempo. Quien no es naturalmente feliz no conoce sino la “felicidad” consecutiva a una crisis de desesperación, una dicha insoportable de la que se es víctima, como si fuera una venganza de un pasado de terror y desgracia.

Ruptura de Garfinkel.

La multiplicación y persistencia de las colas configuran una práctica rutinaria de gran significación para la etnometodología. Garfinkel (2002) llevó a cabo una serie de experimentos que permiten hacer visibles las escenas que son aparentemente triviales por ser comunes. Para ello propuso interrumpir o romper los procesos cotidianos o normales (para que los participantes actúen fuera de lo común) con el propósito de observar cómo se constituyen y reconstruyen en la búsqueda de su normalidad.

Un ejemplo de tal ruptura sucedió durante nuestra indagación. Eran las cinco de la mañana, hacíamos cola en un supermercado chino (Yuan Lin) desde la noche anterior, de pronto, en la mañana temprano, aparecieron varios guardias nacionales y, a viva voz anunciaron que ese día no habría productos regulados para la venta. Apenas se corrió la noticia se desbarató la fila y se dio una estampida hacia la parada de los buses que pasaban a esa hora por la avenida. Inequívocamente la multitud se dirigía a toda prisa a rehacer la cola en otros supermercados ubicados en la zona (Cosmos, Garzón, Ciudad de Mérida).

La experiencia no sólo produjo una interacción desordenada, perplejidad, consternación y confusión, sino igualmente, un urgente deseo de retornar a una “normalidad” como la que mantenían antes del anuncio de los guardias. Otro caso que a veces origina rupturas en las colas, tiene relación con el espacio social prudencial que debería mediar entre cada uno de los que forman la fila. Hay una

distancia mínima de proximidad a la otra persona que se debe respetar. Es el espacio de uso mencionado por Goffman. Cuando la distancia comedida es quebrantada y se produce un acercamiento excesivo que rompe la medida admisible, entonces surge el conflicto, como ocurre en los atolladeros en la parte delantera de los buses, o en las mismas colas, cuando se producen apretones: “tengan cuidado señores, se están propasando, qué se han creído”. La restauración del orden obliga a los intimados, por cuestión de ética, a disculparse y a guardar una separación decorosa so pena de severas consecuencias, como le ocurrió a un tipo que, atrevido, se excedió con una dama, la cual lo pinchó profundamente en sus partes íntimas con un alfiler de los que se usaban para fijar los pañales de bebé.

Auto agresión vicariante.

Como hemos visto, ante la frustración que generan las colas, las personas reaccionan de diversas maneras, pero una de las conductas típicas y más frecuentes es la agresión, ya que esta última funciona como una especie de alivio catártico. Mucha gente exterioriza conductas agresivas como una forma subconsciente de desahogar la frustración. Oropeza (2017) refiere que el problema es que muchas veces la agresión no va dirigida al causante del atropello, sino a algo que haga las veces de aquel, es decir, a un objeto vicariante. Es el caso de los tumultos que forma la gente de las colas cuando los propietarios de los comercios no abren sus comercios a la hora estipulada. Impacientes, los coleros, en lugar de dirigir sus reclamos hacia aquellos, resuelven hacer barricadas, cerrar las calles o emprenderla en contra del local. Incluso suele pasar que la rabia contenida por la contrariedad de la cola la desencadenen en contra su propia familia, alguien cercano o en contra de sí mismo. Es la manifestación, como lo refiere Oropeza, de la patética e inútil autoagresión vicariante. En pocas palabras, se trata de un mecanismo psicológico que propende a generalizar, simplificar y acusar, no importa a quién, pero inculpar siempre.

Profecía Auto cumplida o “Efecto Pigmalión”.

En las colas abundan juicios y prejuicios sobre la realidad. Rosenthal (1968) propuso una teoría que denominó Profecía Auto cumplida o “Efecto Pigmalión” en la que especifica que, cuando tenemos una creencia férrea respecto de las personas, cosas, situaciones, o incluso sobre nosotros mismos, ella termina por cumplirse, convirtiéndose en una realidad lo que afirmamos. Es así porque nuestra conducta se correlaciona con las creencias que sostenemos.

En varias oportunidades pudimos constatar que cuando en las colas crecía la cantidad de personas desalentadas, que además en su ansiedad coincidían en creer que no tendrían modo de comprar, su presunción en efecto se hacía realidad. “Yo lo presentía, algo me decía que no viniera hoy, ve, yo tenía razón, no nos vendieron nada”. Los clientes aseguraban que se produciría un resultado negativo e insistían tanto en tal pensamiento, que ellos mismos se encargaban de que eso fuera así, pues, dominados con esta idea, no faltaban quienes, encolerizados, la arremetían en contra del dueño del negocio porque, según las expectativas imperantes, él era el causante de la irregularidad. Como vemos, orientaban sus acciones para que se produjera el desenlace imaginado (que el dueño cerrara el negocio). Se trata de una retroalimentación, al creer que algo va a suceder de una determinada manera y al actuar como si eso fuera cierto, se dan muchas más probabilidades de que se produzca el evento. Esta teoría concuerda con la segunda Ley de la Atracción (Hicks, 2007) que postula que “aquello en lo que pienso y en lo que creo o espero es”.

Psicoesclerosis cultural

La actitud rígida ante las cosas de la vida, la terquedad, ha sido nominada por los especialistas como psicoesclerosis cultural. Se trata de un término que procede de la psicología. La psicoesclerosis vendría provocada por el hábito de pensar de una manera mundana, sencilla, o perezosa. Este hábito se ve potenciado por los medios

de comunicación de masas y el consumo funcional constante de productos que no requieren inducción ni grandes procesos mentales. Algunos psicólogos lo denominan “fijación funcional a la trampa de la rutina”. El resultado es ver sólo la manera obvia y más cómoda de solucionar un problema. Para Paul Kaufman y Michael Ray (2015) se trata de un “endurecimiento de las actitudes”. La psicoesclerosis se relaciona con otros fenómenos psicológicos como el hipernarcisismo, el consumo masivo de televisión, la simplificación del lenguaje, la precariedad de la enseñanza, la falta de lectura motivada, la simplificación del lenguaje. Por tanto es comprensible que cuando falta el ejercicio mental sobreviene el analfabetismo funcional, es decir, se puede leer y calcular a nivel básico, pero sin saber comprender los contenidos. Esta apreciación explica la actitud de numerosos interlocutores encontrados en las colas, los cuales sostienen tercamente sus puntos de vista aunque se les demuestre que sus conocimientos son desacertados: “es así porque sí, bueno, porque sí, porque así lo digo yo”, “a mí nadie me va a venir a sacar de mis casillas” “cuando yo se lo digo es porque tengo los pelos en la mano”.

Síndrome del esclavo satisfecho.

Algunas personas, a pesar de vivir una vida objetivamente miserable, parecen estar no solamente resignadas, sino agradecidas de sobrellevar esa existencia. Esta actitud se la conoce como el síndrome del esclavo satisfecho (Regader, 1989). El problema del esclavo no es sólo la calamidad que tiene que soportar por su condición, sino la matriz de pensamiento que no le permite cuestionar su esclavitud.

El síndrome se refiere al hecho de que, además de la humillación y el trato degradante, se siente satisfecho y hasta agradecido de la vida que le ha tocado y del trato que recibe. Esta satisfacción paradójica también es propia del neurótico adaptado, o sea, el que no reflexiona acerca del futuro y reduce la complejidad de la vida a la satisfacción inmediata de la rutina diaria. Aunque puede pensarse que se trata de adaptación y de optimismo, lo cierto es que es una forma de autoengaño

que pasa desapercibida por el individuo. En las colas observamos personas que padecen de este trastorno, que le impide cuestionar su estado de sumisión y aceptan con una pasividad resignada y sin reparo alguno las condiciones de menesterosidad en que se encuentran. Carecen de determinación para querer revertir su vida, las cadenas no le sujetan el cuerpo, sino la mente.

Síndrome de la servidumbre voluntaria.

Análogo al síndrome que acabamos de mostrar, las personas que se doblegan medrosamente ante la superioridad son señaladas como formando parte de una servidumbre voluntaria. Se trata de un fenómeno colectivo que consiste en la pasividad y el consentimiento tácito ante el dominio de la autoridad (La Boétie, 1572). Tal disposición puede deberse, en principio, a la cobardía, a la autoinculpación, la costumbre y a una tendencia a la domesticación. Es lo que ocurre con los fanáticos que son víctimas impotentes de la ideología que desarrollan los gobiernos a través de la iteración de la propaganda como arma de coerción, pues con base en ella logran perpetuar su acción monopolista y “revolucionaria”. Con su obediencia ciega, en realidad están a merced de quien les esquilma económica y psicológicamente y les niega la capacidad de decisión. Otra razón por la cual se da la servidumbre es por el miedo frente a la ramificación del poder y de sus privilegios. El autócrata no actúa solo, se vale de una legión de funcionarios y de voceros cooperantes a todo nivel, que defienden a ultranza el poder establecido, es decir, que busca hacer participar a los dominados en su propia dominación. Este modelaje lo pudimos evidenciar no solamente en las fuerzas subalternas del orden público, cuando abusaban en sus maniobras de control, sino también en el personal civil integrante de los denominados consejos comunales, los cuales empleaban procedimientos bruscos similares a los que aplicaba la alta jerarquía para organizar a la gente en las colas.

Síndrome de Burnout.

Una amplia proporción de venezolanos padece el síndrome de Burnout, personificado en el “ya no puedo más”. El síndrome fue descrito por Bradley (1969) como una metáfora (“Burnt-Out Staff”) de un fenómeno psicosocial: personas con la “cabeza quemada”. Consiste en una respuesta prolongada de estrés ante los múltiples factores estresantes que se presentan en el trabajo o en actividades arduas que envuelven fatiga, impericia, cansancio, rendición y negación de lo que lo causa. Según la neuropsicóloga Rebeca Jiménez (2018) “a los ciudadanos nos han desmontado emocionalmente como lo hicieron con el Estado y no nos hemos dado cuenta de eso”. Se trata de un proceso de despersonalización, de descalificación y de desenergización del venezolano que lleva al menos dos décadas. El ciudadano se encuentra en un atolladero psicológico, social, económico y hastiado solo busca sobrevivir. La experta considera que es un problema de autoestima análogo a lo que ocurre en una relación psicótica tóxica, en la cual una de las partes somete a la otra y esta lo permite. Sucede cuando el agresor, que tiene el poder, descalifica, mella la autoestima del otro, lo deja indefenso y le hace sentir que el mundo está en contra de él. De acuerdo con este argumento una clase de venezolanos perdieron los mecanismos de defensa, su objetivo es sobrevivir y no enfrentar al gobierno. “O te mueres de hambre y de tristeza, o buscas las fuerzas que te quedan para sobrevivir”. Por supuesto, las principales víctimas son los más débiles, los más vulnerables y dependientes, valga decir, el contingente empobrecido que no tiene otra alternativa que apilarse en las insufribles colas ciudadinas.

Con esta situación de desabastecimiento y escasez está calando la idea de que la vida es insignificante, una experiencia evidente de que la vida no vale nada. Prevalece una desesperanza masiva. El tiempo político se distancia o excluye el tiempo social. El tiempo se convierte en una entidad manipulable para unos e

inmanejable para otros. Las soluciones no llegan: “¿hasta cuándo Dios mío, hasta cuándo este tormento, hasta cuándo tanta demora?”. La paciencia se agota.

Estigmatización social.

La gente no sólo se siente desamparada y sin ámbitos donde desahogar todo su tormento acumulado, sino que además es agraviada y señalada por su estado. Con frecuencia la etiquetan por la caducidad e inservibilidad, como es el estar siempre en una cola, en una espera visible y duradera exponiendo su impaciencia a la luz del día. La apariencia de quienes hacen cola es inconfundible, llevan el propósito en los gestos y en el atuendo, se los distingue a la distancia. Además, para agravar la problemática, la respuesta desde el poder ha sido la estigmatización social mediante la colocación de marcas y numeraciones. Inseparable a ello el desdén, el recelo y la vigilancia de los funcionarios. La incertidumbre y el desabrimiento que acompañan esta situación desestabilizan a quienes sobrellevan el vestuario de la menesterosidad y esperan colmar su avidez de alimento.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos conocer las motivaciones y secuelas socioemocionales asociadas a la cola de espera. Valiéndonos de diversos postulados teóricos y conceptos caracterizamos las condiciones en que se desenvuelve la cola y las reacciones de quienes participan en ella: sus percepciones, expectativas, inquietudes y proceder. Constatamos que el hacer cola tiene consecuencias desfavorables tanto para los consumidores como para los propietarios de los establecimientos comerciales. Advertimos que la mayoría de los consultados tienen una visión pesimista sobre el futuro y se sienten confundidos, envilecidos e impotentes. Además, muestran una actitud ambigua hacia el gobierno, pues, por una parte, acceden a someterse a sus mandatos, y por la otra parte, lo repudian. Los enunciados y supuestos teóricos presentados nos habilitaron para ensayar algunas respuestas tentativas al por qué, pese a las dificultades que

confrontan, los compradores soportan las colas y se mantienen en ellas. Con todo, aún queda por procesar una profusión de referencias y datos empíricos que podrían respaldar la elaboración de una teoría sistemática sobre las colas de espera.

REFERENCIAS.

Auge, Marc (1993). Los No Lugares Espacios del Anonimato. Antropología sobre la humanidad. Barcelona: Gedisa.

Bradley HB. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*. 1969; 15(3):359-370.

Centro Gumilla (2020) Revista SIC. Caracas.

Cialdini, R. B. (2001). The science of persuasion. *Scientific American*, 284, 76-81

Federación Médica Venezolana (2017) La magnitud de la crisis de la salud en datos. Salud con lupa en: <https://saludconlupa.com/series/venezuela-un-pais-en-busca-de-alivio/la-magnitud-de-la-crisis-en-datos/>

Festinger, L. (2018). Teoría de la disonancia cognitiva. *Psicología-Online Psicología cognitiva* en: <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-disonancia-cognitiva-de-festinger-resumen-3877.html>

Figueroba, A. (1990). Visión en túnel: ¿qué es y cuáles son sus causas? *Revista Psicología & Mente*.

Garfinkel, H. (2002) El programa de Etnometodología: Resolviendo el aforismo de Durkheim. Lanham, MD: Rowman&Littlefield,

Goffman, E. (1993) La presentación de la persona en la vida cotidiana, Amorrortu, Buenos Aires

Henrich, J. (2003), The evolution of cultural evolution. First published: 19 May 2003 <https://doi.org/10.1002/evan.10110>

Hicks, Esther y Jerry (2007). La ley de la atracción. El secreto que hará realidad todos tus deseos. Publicado por Urano, Librería Libros Angulo, Madrid, MADRID, España

Jiménez, R. (2018). Al venezolano lo han desmontado emocionalmente en http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/venezolano-han-desmontado-emocionalmente-como-estado_233919

Kaufman, P. y Michael R. (2015). El espíritu creativo en: <http://www.netdux.com/med1/curso1.htm>

Knowles, N. (1970) El efecto del halo o cuando nuestra mente es un misterio. En: <https://www.recursosdeautoayuda.com>

Knowles, N. (1970) El efecto del halo o cuando nuestra mente es un misterio. En: <https://www.recursosdeautoayuda.com>

La Boétie, É (1572) Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria o el Contra Uno.

Maslow, A. (2015) Teoría de motivación: Disponible en: <https://teoriasmotivacionales.wordpress.com/teorias-modernas-de-motivacion/teoria-de-jerarquia-de-necesidades-de-maslow/>

Milgram, S. (1988). Obediencia a la autoridad. En J.R. Torregroso y E. Crespo (Comps.). Estudios básicos de la psicología social. Barcelona

Oropeza, A. (2017). El síndrome de la autoagresión vicariante. E: http://www.el-nacional.com/noticias/columnista/sindrome-autoagresion-vicariante_83970

Pease, A. (2006) El lenguaje del cuerpo. En: <https://utncomunicacionprofesional.files.wordpress.com/2012/04/allanpease-ellenguajedelcuerpo.pdf>

Piepers, J. (1961) Sobre la esperanza. Madrid 1951 (3 ed. 1961)

Regader, B. (1989) Esclavitud satisfecha. En: <https://psicologiyamente.com/social/sindrome-del-esclavo-satisfecho>

Rizo-Martínez, L. (2018) El síndrome de Estocolmo: una revisión sistemática. *Clínica y Salud* vol.29 no.2 Madrid jul. 2018 en: <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2018a12>

Rodríguez, W. (2016) http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/afirman-que-venezolanos-viven-una-esquizofrenia-colectiva_63140

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY, US: Holt, Rinehart & Winston.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000): "Positive psychology. An introduction". En: *American Psychologist*, 55 (1), 5-14

Las expresiones fílmicas de cuatro géneros analizados críticamente. La idea cinematográfica vista en Bong, Scott, Kubrick y Tarkovski

The filmic expressions of four genres critically analyzed. The cinematic idea seen in Bong, Scott, Kubrick and Tarkovski

Daniel Quintero¹

Resumen

El presente ensayo pretende articular un cuerpo analítico que tome en cuenta la expresión artística, el talento directivo y el enfoque teórico para presentar una valoración ecuánime sobre las obras cinematográficas de Bong (*Gisaengchung*), Scott (*Blade Runner*), Kubrick (*The Shining*) y Tarkovski (*Zéřkalo*), que aunque divergentes marcaron una tendencia dentro de las formas de hacer cine en los últimos cincuenta años. Asimismo, se efectuará un esbozo general sobre géneros como el suspenso, la ciencia ficción, el terror y el drama, para contextualizar el escrito.

Palabras clave: cine, arte, industria, género, crítica.

Abstract

This essay aims to articulate an analytical body will be articulated that takes into account artistic expression, directorial talent and theoretical approach in order to present a fair assessment of the works of Bong (*Gisaengchung*), Scott (*Blade Runner*), Kubrick (*The Shining*) and Tarkovski (*Zéřkalo*), which, although divergent, set a trend within the forms of filmmaking in the last fifty years. Likewise, a general outline of genres such as suspense, science fiction, horror and drama will be made in order to contextualize the writing.

Keywords: cinema, art, industry, genre, criticism.

¹ Egresado como abogado e historiador de la Universidad de Los Andes (ULA), actualmente efectuando estudios doctorales en Ciencias Humanas en la misma casa de estudio. Docente de la cátedra Historia de las Ideas Políticas, correspondiente al Área de Pensamiento Histórico, Político y Social del Departamento de Historia Universal, Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Con más de diez años desarrollando investigaciones que involucran temáticas tecnológicas, sociales e históricas. Dirección electrónica: danielquinteror.his.ide.pol@gmail.com

La extraña fascinación humana por el suspenso.

En primera instancia, es necesario hacer un conjunto de especificaciones sobre algunos géneros que abarcan las películas que se estudiarán y que llevaron al director a imprimir ciertos rasgos en su obra. Por ello, se partirá con el suspenso, una clase cinematográfica muy compleja de transmitir, por la enrevesada mezcla de evocaciones psicológicas que hay que alternar para acceder a los temores más insondables del intelecto, expresa Durán (2018) sobre la mencionada categoría:

[...] es rico en jugadas psicológicas que, minuciosamente realizadas hacen ver por ejemplo, la empatía entre el personaje principal, o la víctima, y el espectador, el manejo de la oscuridad y un efecto sombrío y el montaje audaz de planos y sonidos que mediante cambios con cierta frecuencia y otros factores logran una manipulación absoluta de las emociones en el espectador. (p. 6)

En este sentido, el manejo de las emociones es central para lograr acaparar la atención del espectador e inyectarle zozobra ante la inminencia de lo desconocido. Bajo estas premisas, son oportunas las nociones que los investigadores rioplatenses Vincenti, Prada y Allendez (2019) exponen sobre ello: “El thriller crea un clima de tensión, incertidumbre y expectativa, en el cual el espectador posee más información que el protagonista, pero aún ignora el desenlace” (p.p. 12-13). De lo indicado, podemos extraer una variedad de elementos teóricos para delimitar con mayor exactitud el suspenso en el cine, pudiendo enunciarse las siguientes características: relacionamiento víctima/espectador, uso de un escenario umbrío, fuertes tonalidades musicales y un final inesperado que conduzca a la cruda reacción que el propio Hitchcock reconocía en entrevista concedida a Pete Martin (1957): “*for I can't bear suspense*” (p. 37). Justamente, esa intolerancia al suspenso será el principal insumo del cual el cineasta intentará apropiarse para conducir su trama.

La ciencia ficción: el augurio de lo inesperado.

Por su parte, la ciencia ficción se presenta como un género con una amplitud cinematográfica importante, el cual tuvo su asidero en la literatura futurista que vivió una marcada efervescencia en las décadas iniciales del siglo XX, facilitando su arribo a la gran pantalla, indica Novell (2008): “El ámbito de la ciencia ficción, a pesar de estar afinado fuertemente en los conocimientos científicos, no es científico; la ciencia ficción, por ser un género literario y cinematográfico, es una disciplina creativa y humanística, no científica” (p.p. 179-180). De lo precitado, se desprende una dicotomía entendible, ya que la presentación de eventos ulteriores con cambios radicales en los patrones de vida, motivados por matrices tecnológicas avasallantes le han dado un crédito de verdad premonitoria, agrega Telotte (2002):

De hecho, parece algo casi evidente por sí mismo que una gran parte del carácter especial de las películas de ciencia ficción deriva de la atención que presta a las cuestiones de la razón/ciencia/tecnología. En los últimos años ha demostrado ser una forma tan popular precisamente debido a que su argot peculiar no solo nos proporciona un lenguaje muy apropiado para hablar de una amplia dimensión de la tecnológicamente modulada cultura posmoderna; sino también porque sus temas fundamentales nos ayudan a dar sentido a los dilemas de nuestra cultura (p.p. 29-30).

En el mismo sentido que nos ayudó Hitchcock a darle cierre al apartado sobre el suspenso, es importante secundarse en uno de los referentes más prolíficos de la ciencia ficción como lo es Isaac Asimov (1999), quien en tono reflexivo y con un razonamiento tecnosocial manifestó: “[...] la ciencia ficción, vemos que su campo difícilmente habría podido existir en su verdadero sentido antes de que el concepto de cambio social a través de alteraciones en el nivel de la ciencia y la tecnología hubiese alcanzado un grado de desarrollo suficiente” (p. 8). En sintonía con lo abordado por el intelectual de origen ruso, desde la centuria pasada la transversalización tecnológica apuntaló las transformaciones sociales, logrando

avances que eran insospechados en décadas pasadas, esto dio rienda suelta a la imaginación para que se avizoraran realidades aparentemente estrambóticas (Westworld, 2001: A Space Odyssey o Gattaca son muestras de ello).

El morbo atrayente por el terror.

Ahora corresponde justipreciar la corriente fílmica del terror, que tiene puntos coincidentes con el suspenso, pero trasciende al miedo a lo meramente humano abarcando lo sobrenatural, trastocando las fibras más profundas del subconsciente para poner cara a cara al espectador con sus temores ocultos, describe Cansino (2005):

Las pesadillas al igual que las películas de terror nos hacen palpar y transpirar. Si la pesadilla es intolerable se interrumpe el sueño, si la película logra traumatizarnos hasta desafiar nuestro umbral de resistencia también podemos optar por retirarnos de la sala. Cuando contamos un sueño nunca lo contamos tal como ocurrió, las leyes de condensación y desplazamiento operan incesantemente para trasladar las significaciones más profundas. Cuando salimos de la sala de proyecciones tampoco contamos la película tal cual se proyectó, seguramente habrá una infinidad de detalles que nos faltarán. (p. 7)

Lo plasmado previamente nos refleja las contradicciones de nuestra mente, que se acerca al límite de lo inteligible para generar sensaciones chocantes con la cotidianidad, rayando en un morbo desconcertante, aporta Ramírez (2016): “Así, el cine de terror enfrenta a los espectadores con lo peor de la realidad conocida, con base en diferentes procesos de racionalización” (p. 37). Aquí, la razón sensitiva es desbordada para activar la estimulación instintiva de la función cerebral, extrayendo por pequeños pasajes al observador de su soporífero sedentarismo.

Usualmente, el asistir a un espectáculo para lograr satisfacción, alegría o placer resulta lógico, pero buscar el temor, el espanto, la fobia o el pavor es inescrutable,

en una entrevista de Magistrale (2002) a Stephen King, éste revela desde su experiencia personal ese derrotero que en algún momento la mayoría cruza:

Creo que el terror posee un atractivo que no varía demasiado. A la gente le gusta detenerse delante del accidente y mirar. Ésa es la base de la que partimos. La semana pasada salí y compré una copia de *The National Enquirer* porque se suponía que no debía hacerlo. Traía un artículo sobre Dylan Klebold y Eric Harris, los chavales que cometieron la masacre de Columbine. Habían censurado y retirado de varios lugares el tabloide porque incluía fotos de los dos chicos muertos.

En retrospectiva, estamos ante una atracción muy peculiar propia de alguna categoría freudiana y tal vez por eso es tan sugestiva, éxitos de taquilla como: *The Exorcist*, *The Omen*, *A Nightmare on Elm Street* o *Night of the Living Dead*, son prueba fehaciente de la significación del terror en el cine.

El drama y la exaltación del sentimiento.

Para cerrar esta primera etapa sobre los géneros se explorará un clásico: el drama, que apela a la emotividad, la tristeza, el dolor para mostrar la vida en una dimensión melancólica que aflige al público, subraya Pinel (2009): “[...] el drama pone en escena una acción violenta o patética en la que se enfrentan unos personajes a «altura de hombre», histórica y socialmente adscritos a un marco creíble [...] el carácter dominante es el de la seriedad” (p. 119). Es decir, en esta categoría es fundamental un contexto de credibilidad que viabilice lo proyectado para crear empatía, solidaridad o ternura.

Por lo tanto, lo fantástico o ficticio (aunque podría estar presente) queda minimizado por la tragedia humana : personal, familiar o colectiva, permitiendo el ámbito afectivo el conjugar lo visto (en el cine) con lo acontecido (en la vida) ante la enfermedad, la guerra, el abandono, el abuso o la muerte, Sánchez-Escalonilla (2007) manifiesta:

[...] en el drama pueden coexistir conflictos tremendos y jocosos, atenuados por el equilibrio en la relación entre espectador y personajes. Los problemas del protagonista se plantean con mesura, aunque rocen lo trágico. Los desenlaces del drama, tanto en cine como en teatro, no conducen la acción a un final catastrófico; pueden llegar a ser terribles, pero no fatídicos. Es decir, el drama rompe la esclavitud del destino implacable y cruel de las tragedias (la ananké de los griegos). (p. 56)

En síntesis, el drama representa un desafío tremendo, porque alcanzar esos niveles de aquiescencia emotiva requieren de mucho talento, un referente como Pedro Almodóvar en entrevista con Vallín (2016) al disertar sobre su obra “Julieta”, manifiesta varios atributos atinentes al género: “Una historia con elementos dramáticos, con humor, costumbrismo, música [...], todo eso, que no son adornos porque el drama te permite ir muy lejos, cuantas más exageraciones haya, más pertenece al melodrama. La sobriedad lo convierte en un drama”. De lo dicho por el calzadeño, se deduce que el contenido de una obra dramática presta menos atención al estruendo de los efectos especiales, priorizando lo argumental para realzar en la historia las vivencias, los diálogos y los encuentros.

La idea cinematográfica vista en Bong, Scott, Kubrick y Tarkovski

Tras observar previamente los aspectos definitorios de cuatro géneros cinematográficos, se analizará una obra característica de cada uno, haciendo la salvedad que los filmes serán estudiados dentro de una categoría general, aunque claramente estas piezas artísticas por su complejidad son en gran medida plurigenéricas.

Se partirá con la obra de Bong Joon-ho: Gisaengchung, que en el traslado del alfabeto hangeul al castellano ha sido difundida como “Parásitos”, dejándose sentado que en esta disertación se considera dentro del suspenso, aunque con

tonos de humor negro y rasgos de drama, incluso esta multiplicidad es abiertamente reconocida por el propio director, acota García (2019):

El cineasta coreano Bong Joon Ho ha definido *Parásitos* como una película rara, una película de estructura vertical y también una “come-tragedia familiar”, curiosa expresión creada por el equipo de marketing del film. Siendo la última de las obras de un cineasta con enorme capacidad para sorprender, la película no resulta tan rara como personal y también muy singular en su desarrollo, transitando por los géneros y la multiculturalidad, pese a sus señas de identidad o su idiosincrasia local, coreana hasta la médula. (p. 1)

Es importante resaltar, que hay una línea crítica presente en la película, que señala la desigualdad solapada como libertad, que resulta tan incómoda como cierta y que no solo existe en la realidad surcoreana sino en el mundo entero, encajando en lo denunciado por Marcuse (1993): “Así, el hecho de que la forma prevaleciente de libertad sea la servidumbre, y la forma prevaleciente de igualdad sea una desigualdad superimpuesta [...]” (p. 118). En consecuencia, esa tajante división social entre pudientes y excluidos devela el centro de la trama, que va profundizando en las sórdidas relaciones que se degeneran, describe del Rey (2020):

En una sociedad desigual, donde para un puesto de vigilante de seguridad se presentan 500 licenciados, la única salida es colgarse del que tiene. Todos necesitan sobrevivir, aunque pase por fingir, por enterrarse de por vida en el único lugar en que los prestamistas no pueden encontrarte, el más parecido a una tumba. (p. 2)

También, los personajes conectan al espectador con la bipolaridad de la humanidad, no únicamente en lo económico sino en lo afectivo, lo emocional, lo ético, poniendo en tela de juicio los valores de una sociedad que aunque asiática está abiertamente

occidentalizada. En esta disyuntiva, la familia menos agraciada en recursos (los Kim) no encuentran los medios para sobrevivir ante la voracidad del capitalismo, apelando a una astuta estratagema logran imbuirse en un medio social que les era inaccesible, pero esto se presenta como un mero arribismo, sin un cambio cualitativo en su comportamiento, aporta Gutiérrez (2020):

En este sentido, hay una incapacidad en estos personajes de cambiar de rol social, aunque este sea su deseo. Viven en la escala más baja social; incluso, son fumigados como las cucarachas. Tienen que fingir ser otros para poder cambiar de nivel social, pero eso es un mero espejismo. Su ascenso y descenso, por cierto, está simbolizado por escaleras, ya que tienen que transitar a través de ellas para subir a donde está la familia rica y sus medios de subsistencia, luego bajan por ellas para caer, casi siempre, en una condición peor a la que ya tenían antes. (p.p. 306-307).

Al mismo tiempo, se desata un duelo psicológico entre los bandos parentales, haciéndose cada vez más tensionante la relación por las aversiones clasistas, presentándose uno de los puntos más grotescos de los diálogos, vinculado a la repugnancia de la familia Park (dueños de casa) contra el tufo que emanaban los Kim, aludiendo que el mismo era común en el vulgo, sobre este punto Piñeiro (2020) esgrime:

Al ser preguntado por su film, el director (Bong Jung-ho) expuso entre otras cosas que hasta el olor corporal es cuestión de clase. Se refiere, en concreto, a dos escenas: la detonante de la acción final cuando ambos padres –empleador y empleado– están ocultos para dar sorpresa al hijo del hombre rico y el dueño de la casa se queja del olor de su contratado, lo cual es la gota que colma el vaso y antecede la violencia del asesinato. (p. 23)

En esencia, el desarrollo de *Parásitos* con un plácido suspenso sin las disonancias hollywoodense, más que un film moralizante se configura en una deconstrucción

demoledora de la estricta estratificación social imperante en muchos países, que se sostiene sobre la desigualdad superimpuesta reflexionada por Marcuse.

La mirada de Scott al futuro: tecno/explotación vs andro/rebelión.

Para empezar, hay que confesar que escribir en el pandémico 2021 sobre una película estrenada en 1982, que fue inspirada en el libro de 1968 “Do Androids Dream of Electric Sheep?” y cuya ambientación es un 2019 distópico representa un desafío temporal. Se precisa denotar, que este filme no fue un éxito de taquilla, empero con el transcurrir de los años se popularizó por la profundidad de su trama que ensambla sobresalientemente la díada: humano+androide, con pinceladas existencialista expuestas por unos replicantes que disponen de un auto generado libre albedrío, Iglesias (2005) subraya que: “De la misma forma podemos decir que la película se mueve entre lo puramente real y físico y lo espiritual y metafísico” (p. 4). Como se puede observar, no es un mero producto audiovisual calificable por sus réditos comerciales, lo cualitativo se erige en lo clave, por los rizomas filosóficos que no son evidentes para un espectador poco avezado, pero se proyectan ante una mirada teleológica, contextualiza Urbina (2005):

[...] es una película que no se centra esencialmente en los efectos especiales, sino que todo el filme rezuma un halo filosófico en el que quedan representados cinematográficamente los problemas esenciales del ser humano. Así, desde un planteamiento futurista nos vemos inmersos en la oscuridad y la lluvia permanente de un futuro ‘viejo’ en el que la principal preocupación de unos seres es luchar por la existencia y por intentar conocer su destino. (p. 5)

En correspondencia a lo anterior, ese “futuro viejo” donde ocurre la lucha entre los Blade Runner y los replicantes se parece mucho al pasado/presente opresivo de la humanidad, siendo pertinente traer a colación la interrogante ¿Qué significa superar el pasado? con la cual Adorno (1998) reflexionaba lo siguiente: “El pasado sólo

habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas” (p. 29). Con base a esto, pareciera que las rémoras persecutorias son cíclicas en la historia, en cada época existieron grupos dominantes que sojuzgaron a otros: amos sobre esclavos, señores sobre siervos, monarcas sobressúbditos, burgueses sobre proletarios, o en una era venidera emporios bioingenieriles sobre replicantes, pero como una ley civilizatoria a cada explotación se le sucede una rebelión. En ese contexto, la película del director Scott tiene un fondo crítico muy sólido, al punto que Vizcarra (2013) opina que:

Sin duda, Blade Runner es un filme lúcido y pesimista que suscribirían en el acto los filósofos de la Escuela de Frankfurt. Pone la mirada en el centro de las identidades, en contextos urbanos determinados por la migración, la multiculturalidad, la desigualdad y la exclusión. (p.p. 12-13).

Por tanto, esta obra no en vano es reconocida como una película de culto, cada visualización arroja nuevas ideas o fomenta disertaciones, pero sobre todo obliga a mirar un presente que se está pareciendo a ese futuro que se presagiaba en 1982, puntualiza Beriain (2018):

El poder de la biotecnología se despliega como nueva tiranía y nueva forma de explotación transhumana, porque los androides creados como extensión humana son condenados desde el comienzo a un envejecimiento físico acelerado (este se manifiesta en la contraposición entre el envejecimiento natural humano y el envejecimiento acelerado de los replicantes); sus vidas tienen un temporizador biológico de cuatro años, que actúa como dispositivo de seguridad, en el caso de que se produzca una rebelión en contra de los propios creadores humanos. (p. 37-38)

No deja de impresionar que en los actuales momentos se hable de la expansión del capitalismo cognitivo, lo anti-ético en la inteligencia artificial y el desarraigo de las

identidades digitales, términos que hasta hace pocos años eran expresiones propias de un libreto. Empero, cada uno de los conceptos enunciados son parte de la realidad hoy día, determinando un futuro con visos que lamentablemente no son muy prometedores, porque con variadas denominaciones las Tyrell Corporation ya están presentes en los negocios transnacionales, actúan para forzar la legalidad de sus actividades e imponen las normas que internacionalmente regularan sus productos.

El terror contracorriente de *The Shining* para estremecer la psique del espectador

Continuando con la indagación fílmica, hay que hacer de nuevo una parada en el terror, cuya fuerza de atracción es todo un acertijo que demuestra la caja de Pandora oculta en la subliminalidad humana. Empero, la narrativa plana y poco imaginativa de muchas películas de terror han devaluado el género desde los años setenta del siglo XX, especialmente por los llamados filmes de slasher o el splatter, que agotan con su baja argumentación.

Precisamente, *The Shining* rompe con ese molde, no porque carezca de sangre, violencia o muerte, sino que hace uso de las mismas para impactar estructuralmente la psique, con una puntual alternancia cromática que desconcierta al observador, manifiesta Calabrese (2012) que: “[...] en *El resplandor*, hemos observado la construcción de un sistema de colores portador de un sistema semántico. No se trata, sin embargo, de un sistema universal. Aquella organización cromática tiene valor en ese filme, pero no, necesariamente, en otra parte” (p. 68). Asimismo, la secuencia del tiempo está claramente concatenada cuando se aprecia la obra como un todo, pero en ocasiones pareciera digresiva, destaca Finol (2016):

Kubrick secciona la temporalidad objetiva de su film en trozos de movimiento yuxtapuestos que interrumpen la línea continua del devenir. A medida que realiza estos cortes hace avanzar la narración,

fundamentalmente apoyada en imágenes-movimiento desatendiendo a una lógica métrica equidistante, lo que genera que el espectador no sea consciente de la magnitud de las elipsis que suceden en *El resplandor*. (p. 253).

En consonancia con la temporalidad, la segmentación de las escenas sin un patrón constante ameritan de una concentración especial del auditorio, de lo contrario se puede hacer indescifrable o fragmentada una historia que reúne los aportes de dos mentes particularmente complejas Kubrick/King, esboza González (2015): “La macroestructura que organiza el filme se basa en la introducción de “carteles” de fondo negro y letra blanca que sitúan al espectador en un momento concreto” (p. 17). Hay que advertir, que para armar esa macroestructura (cromática, semántica, temporal, espacial) el director tuvo un protagonismo de primer orden, a sabiendas que hubo una brecha entre la narrativa usada en 1977 por King en el libro y el producto cinematográfico de 1980 dirigido por Kubrick, evidenciándose que la conciliación de ambos mundos no siempre es armónico, profundiza Reiriz (2019):

La película de Kubrick tiene una intencionalidad propia diferente a la de la novela de King y unos personajes que distan bastante de aquellos presentes en el texto. Además, introduce elementos completamente nuevos que crean una estructura propia para el filme. Según esta premisa, se puede concluir que *El Resplandor* (*The Shining*, 1980) está más cerca de constituirse como una película de autor que como una adaptación cinematográfica. (p. 22).

Concretamente se puede inferir, que el terror es parte de nuestras vidas, si no está presente como medio de coerción real dentro de las sociedades entonces las personas buscan vivir lo oscuro, lo trémulo o lo prohibido por otras vías, siendo la del cine una de ellas. En su momento, Horkheimer (2003) ejemplificaba la función del terror en las masas referenciándose en “*la Révolution française*” de Mathiez, que rememoraba el testimonio de Dutard sobre varios ajusticiamientos que presenció:

“[...] estas ejecuciones producen en la política los más grandes efectos, pero que los más importantes consisten en calmar el resentimiento que experimenta el pueblo a causa del daño que ha sufrido. Por este medio, el pueblo ejerce su venganza” (p. 213). Como se acotó en la primera parte del ensayo, en un momento Stephen King reconocía que inexplicablemente compró un tabloide que contenía imágenes fuertes de un asesinato, esta acción es más común de lo que se creé, estando el individuo atraído por lo que teme o supera su tolerancia. Tal vez, la sed de venganza de las masas ahora se canaliza por intermedio de una recreación filmográfica ante la falta de verdugos en las plazas públicas, lo cierto es que esta es una tipología complicada.

Zérkalo: una mirada artística con acento soviético del drama cinematográfico

El cierre de este rico análisis cinematográfico concluye con una obra poco ortodoxa como Zérkalo, que es asumida dentro del género dramático pero con toques surrealistas y art house film. En efecto, esta controvertida propuesta soviética generó y genera un profundo debate por su genialidad, incompreensión y atemporalidad, que producen un sismo apreciativo en los espectadores por su composición asimétrica, que obliga a dejar de lado los parámetros convencionales del cine estadounidense o europeo occidental, destaca Pedragosa (2011):

Por esto, al ver esta película el espectador se siente siempre desorientado, no sabe si está en el pasado o en el presente. Toda la película ocurre en un presente que se mezcla con el pasado, con el futuro, con los sueños y con las fantasías, sin un presente que nos sirva de eje de coordenadas. En una misma secuencia se mezclan diferentes tiempos y, para complicarlo todavía más, son los mismos actores y actrices los que hacen papeles diferentes según el tiempo. (p. 82).

Aunado a esto, otra peculiaridad que le atribuye mayor singularidad a esta cinta es su fondo lírico que transmite un aura de astro con lo poético, dándole un tono de

elegía que zambulle al espectador en un ditirambo eslavo, Acuyo (2010) sobre este aspecto añade:

La particularidad ofrecida por el film respecto a la introducción de los poemas (voz en off del propio Arseni Tarkovski) radica, tal vez, en la aparición del recitativo en momentos coyunturales de la proyección, incrementando el interés y potencialidad expresiva y de sugerencia visual que, se verá, finalmente, con amplitud reforzada y con una energía y capacidad de síntesis que obtendrá al fin, como resultado, un producto artístico de una naturaleza a todas luces harto especial por su subida belleza y su no menos alta capacidad de sugestión en lo enigmático que traslada en su inhabitual discurso cinematográfico. (p. 128)

Por tanto, lo poético no es un ornamento banal sino que constituye el hilo conductor hacia los dramas personales, presentes no con la cualidad de un recuerdo cerrado sino en entrañables remembranzas de la relación primogénito/progenitor. Así pues, el filme es un almacén emotivo lleno de escenas cargadas gráficamente, que en ocasiones estremecen o sobrecargan los sentidos con tramos casi ininteligibles tanto visual como auditivamente, Goyes (2019) apunta:

La presencia de los poemas de Arseny Tarkovski en el film revelan, en el centro mismo de la conciencia creativa, la identificación conflictiva entre el padre y el hijo. Si Arseny (el padre) era poeta verbal, Andréi (el hijo) lo sería de la imagen; he allí el perfil agonístico con su padre en el plano imaginario. Antes de que *El espejo* fuese el título definitivo, Tarkovsky escribió el guion bajo el título de *Un día blanco*, inspirado en un poema de su padre escrito en 1942 y que habla de la felicidad de la infancia y de la imposibilidad de retornar a ella. (p. 9)

En vista de lo anterior, un ejercicio hermenéutico es fundamental para una película que por el cúmulo de expresiones, sensaciones, alusiones e interpretaciones en la

que nos coloca el director, debe ser apreciada como un fenómeno intersubjetivo, no puede encasillarse su genio en un elemental cuadrado cuando es un rombosidodecaedro con un pluriverso en cada cara, Benavent (1995) analiza:

El estilema en Tarkovski no adquiere nunca la forma de signo, sino que explota por la metáfora permitiendo una poética palpitante de nuevos sentidos de comprensión del discurso, pudiendo estos ser entendidos mediante la percepción orgánica sensorial, mediante la contemplación primitiva, matriz de lo incomprensible analíticamente. (p. 28).

Por último, es patente en Zérkalo esa esencia de cine de autor, que destroza esa reproductibilidad técnica que tiende a la univocidad propia del filme comercial que cercena el carácter artístico y cultural de la obra, aclarando Benjamin (1989): “La reproductibilidad técnica de la obra artística modifica la relación de la masa para con el arte. De retrógrada, frente a un Picasso por ejemplo, se transforma en progresiva, por ejemplo cara a un Chaplin” (p. 44). En el caso del resultado presentado por Tarkovski, es una invitación a asumir el papel de espectadores/participantes que progresivamente entretejen sus vidas con la mise-en-scène.

Referencias

Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Colección: Pedagogía: Raíces de la memoria. Traducción de Jacobo Muñoz.

Acuyo, F. (2010). El espejo o El Daimon de Arseni y Andrei Tarkovski. Cuadernos de Rusística Española, 6, 127-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6928988&orden=0&info=link>

Amazon (2019). Gisaengchung. Póster <https://www.amazon.com/Pentagonwork-Parasite-Stickers-Sun-kyun-Christmas/dp/B07WSHFNL5>

Asimov, I. (1999). Sobre la ciencia ficción. Primera Edición Pocket.

Belategui, O. (2019). Pedro Almodóvar: «Me siento muy orgulloso de mis excesos en los 80» <https://www.elcorreo.com/butaca/cine/pedro-almodovar-siento-20190316133905-ntrc.html>

Benavent, C. (1995). El espejo: historia de abandonos y reencuentros. *Banda aparte*, (2), 28-33. https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/42142/BANDA_APARTE_002_005.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Beriain, J. (2018). De la guerra de los mundos a la guerra de los tiempos: tecno-bio-poder y aceleración social en el film *Blade Runner* de Ridley Scott. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 36-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n65/0123-885X-res-65-00036.pdf>

Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Publicado en Benjamin, W. *Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Buenos Aires, 1989.

Calabrese, O. (2012). El resplandor de Stanley Kubrick: un sistema de colores y pasiones. *Tópicos del seminario*, (28), 63-78. <http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/70/64>

Cansino, C. (2005). Cine de Terror. “Un poco de Miedo, de Historia y de Sueños”. La trama de la comunicación, 10, 1-9. <https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/161/156>

del Rey, M. (2020). Reseña de la película “PARÁSITOS” (2019) de Bong Joon-ho. *Revista Clínica Contemporánea*, 11(e15), 1-3. https://www.revistaclinicacontemporanea.org/archivos/1989_9912_cc_11_2_e16.pdf

Díaz, S. Stephen King: 73 años de Grandes Historias. <https://fueradefoco.com.mx/tops/stephen-king-adaptaciones/>

Durán , V. (2018). Construcción de la escena en el cine de suspenso. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39754>

Entrelneas (2021). El componente religioso en las películas de Ridley Scott. <https://www.entrelneas.org/revista/ridley-scott>

Filmaffinity (2021). El espejo (1975) Póster https://www.filmaffinity.com/es/filmimages.php?movie_id=871444

Finol, L. (2016). Stanley Kubrick y la espiral del tiempo. Fotocinema: revista científica de cine y fotografía, (12), 249-262. <https://revistas.uma.es/index.php/fotocinema/article/view/6045>

García, F. (2019). Parásitos: thriller tragicómico y “muy” familiar. Análisis del film de Bong Joon Ho. El Puente Rojo, 1-6.

González, M. (2015). La expresión del terror a través del montaje cinematográfico: The Shining como caso de estudio. Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/handle/10251/56870>

Goyes, J. (2019). La poesía fílmica de Andréi Tarkovski. Trama y fondo: revista de cultura, (46), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7136057.pdf>

Guerrero, T. (2016). Imaginando el futuro como Asimov: El mundo en 2064 <https://www.elmundo.es/ciencia/2014/09/11/5410b091268e3e2d1e8b456f.html>

Gutiérrez, C. (2020). "Parásitos": síntesis cinematográfica de una figura milenaria. ACTIO NOVA: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 294-311. https://revistas.uam.es/actionova/article/view/actionova2020_m4_013

Historia del cine (2021). Stanley Kubrick: Biografía, estilo y películas <https://historiadelcine.es/directores-cine/stanley-kubrick/>

IMBD (2021). Bong Joon Ho. <https://www.imdb.com/name/nm0094435/mediaviewer/rm1338824193/?context=default>

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. Amorrortu editores.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. Introducción y traducción de Juan José Sánchez. Editorial Trotta.

Iglesias, P. (2005). Aproximaciones a un análisis sonoro del discurso cinematográfico: blade runner de Ridley Scott. Área Abierta, (11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303674&orden=252806&info=link>

Marcuse, H. (1993). El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada. Barcelona: Planeta.

Magistrale, T. (2002). Stephen King: «El terror posee un atractivo que no varía demasiado en el tiempo». <https://wmagazin.com/relatos/stephen-king-el-terror-posee-un-atractivo-que-no-varia-demasiado-en-el-tiempo/>.

Martín, N. (2019). La evolución de la mujer en el subgénero de cine de terror slasher: análisis desde una perspectiva de género. Universidad de La Laguna. Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17148>

Martin, P. (1957). I Call on Alfred Hitchcock. The Saturday Evening Post (27/Jul/1957). [https://the.hitchcock.zone/wiki/Saturday_Evening_Post_\(27/Jul/1957\)__I_Call_on_Alfred_Hitchcock](https://the.hitchcock.zone/wiki/Saturday_Evening_Post_(27/Jul/1957)__I_Call_on_Alfred_Hitchcock)

Mubi (2021). Andréi Tarkovski. <https://mubi.com/cast/andrei-tarkovsky>

Novell, N. (2008). Literatura y cine de ciencia ficción perspectivas teóricas. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4892/nm1de1.pdf>

Pedragosa, P. (2011). Arquitectura y naturaleza desde la fenomenología: el espejo de Andrei Tarkovsky. DC PAPERS, revista de crítica y teoría de la arquitectura, (21), 79-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3910879.pdf>

Pinel, V. (2009). Los géneros cinematográficos: géneros, escuelas, movimientos y corrientes en el cine. Ediciones Robinbook.

Piñeiro, E. (2020). Solidaridad, reciprocidad y violencia en el cine. Una lectura antropológica de Parásitos y El Hoyo. Ñawi: arte diseño comunicación, 4(2), 17-33. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/nawi/v4n2/2588-0934-nawi-4-02-17.pdf>

Pinterest (2021). Blade Runner (1982). Póster <https://www.pinterest.com/pin/559290847464491998/>

Pinterest (2021). The Shining (1980). Póster <https://www.pinterest.fr/pin/763430574313197449/>

Ramírez, A. (2016). El cine de terror psicológico. La arquitectura de un falso género. Escribanía, 14(1). <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1810/1893>

Reiriz, E. (2019). Adaptación de la novela El Resplandor por Stanley Kubrick. Universidad Pompeu Fabra (UPF). https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42991/reiriz_suarez_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero, V. Alfred Hitchcock y el Holocausto: una manipulación londinense <https://www.elmundo.es/cultura/2014/01/09/52ce6d2d268e3e4a308b456e.html>

Sánchez-Escalonilla, A. (2007). De la caverna al Chinese Theater: la pantalla de cine como espejo del drama humano. *Revista de comunicación*, (6), 46-69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3870739.pdf>

Telotte, J. (2002). *El cine de ciencia ficción*. Cambridge University Press.

Urbina, R. (2005). Dossier Sobre Blade Runner de Ridley Scott. https://www.academia.edu/1890923/DOSSIER_SOBRE_BLADE_RUNNER_DE_RIDLEY_SCOTT

Vallín, P. (2016). “Nunca había sido tan austero, y resultó muy estimulante”. Pedro Almodóvar opta por la sencillez narrativa en su nuevo filme “Julieta”. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20160404/40857264670/entrevista-pedro-almodovar-la-vanguardia.html>

Vincenti, R., Prada, P., & Allendez, P. (2019). El secreto está en la biblioteca: cómo solucionar un crimen. *Consultora de Ciencias de la Información*. <http://www.ccinfo.com.ar/v2/wp-content/uploads/2021/02/DT74.pdf>

Vizcarra, F. (2013). Imágenes de la ciudad en Blade Runner. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, 15, 1-9. <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/imagenes-de-la-ciudad-en-blade-runner/>

La etnogénesis y la etnografía en Venezuela, una introducción a los procesos de la identidad.

Ethnogenesis and ethnography in Venezuela, an introduction to identity processes.

Ricardo Ruiz.¹

Resumen.

El presente documento toma como objeto de estudio el concepto de etnogénesis en la etnografía venezolana, para ello coteja en principio el contenido del libro intitulado *Las literaturas indígenas Maipure-arawakas de los pueblos kurripako, warekena y baniva del estado Amazonas*, del Dr. Omar González Nãñez, junto al artículo de Jonathan Hill, titulado “Etnicidade na Amazônia Antiga: reconstruindo identidades do passado por meio da arqueologia, da linguística e da etno-história”. Los alcances esperados son de índole introductorios al debate. Con esta premisa, las aproximaciones presentadas aquí son estimulantes para el posterior desarrollo y diálogo con la comunidad de expertos, pero sobre todo, espera afianzar la idea que en la antropología la revisión es continua y toda claridad termina siendo una meta desafiante en el uso teórico de la disciplina. Los resultados apuntan a considerar la etnogénesis, de la misma forma que la oralidad, para ser pensada como transmisión, es una herencia discursiva, encargada de identificar a quienes transmiten (el emisor como el receptor), pero también, se convierte en una de las

¹ Doctorando en Antropología; MSc. en Historia y Crítica de Arquitectura; Lic.en Letras, Mención Historia del Arte. Profesor ordinario del Departamento de Teoría e Historia de la Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico de la Facultad de Arte - Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela). Dirección institucional: Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico, Avenida La Hoyada de Milla, Urbanización Santa María Sur. Mérida, Estado Mérida. Venezuela. Código Postal 5101. Teléfono: 58 - 0274/ 2403601. Correo: ricruizjr@gmail.com

posibilidades de representación cultural por medio de la palabra, en un “aquello que narramos, nos hace”.

Palabras clave: etnografía, etnogénesis, literatura indígena, Amazonas, oralidad

Abstrat.

The present document takes as its object of study the concept of ethnogenesis in Venezuelan ethnography, for this, it initially compares the content of the book entitled “Las literaturas indígenas Maipure-arawakas de los pueblos kurripako, warekena y baniva del estado Amazonas”, by Dr. Omar González Nãñez, together with the article by Jonathan Hill, entitled "Etnicidade na Amazônia Antiga: reconstruindo identidades do passado por meio da arqueologia, da linguística e da etno-história." The expected outcomes are introductory in nature to the debate. With this premise, the approaches presented here are stimulating for further development and dialogue with the community of experts, but above all, it hopes to consolidate the idea that in anthropology the review is continuous and all clarity ends up being a challenging goal in theoretical use. of discipline. The results aim to consider ethnogenesis, in the same way that orality, to be thought of as transmission, is a discursive inheritance, in charge of identifying those who transmit (the sender as the receiver), but also, it becomes one of the possibilities of cultural representation through the word, in a "what we narrate makes us."

Keywords: ethnography, ethnogenesis, indigenous literature, Amazonas, orality

Intro.

La expectativa de este documento, es proporcionar una revisión de un objeto de estudio tal como es el concepto de etnogénesis en la etnografía venezolana, como medio para ello hemos considerado la investigación de un antropólogo venezolano, el Dr. Omar González Nájuez, específicamente el libro intitulado “Las literaturas indígenas Maipure-arawakas de los pueblos kurripako, warekena y baniva del estado Amazonas”, publicado por la Fundación Editorial el perro y la rana, en el 2007. Esta investigación fue reconocida en el 3er Premio Nacional de Literatura Indígena Kuai Nabaida, 2006, aunque la impresión del libro fue en 2009.

Adicionalmente, para complementar y ampliar este enfoque sobre la etnogénesis, fue considerado el artículo del investigador norteamericano de la Southern Illinois University, Jonathan Hill, titulado “Etnicidade na Amazônia Antiga: reconstruindo identidades do passado por meio da arqueologia, da linguística e da etno-história”, publicado en 2013 en la revista Ilha, con la finalidad de establecer un marco contextual que incluyera Sudamérica como eje de comprensión de tal concepto.

A partir de las citadas investigaciones se considera el análisis con un enfoque más preciso. Para ello, identificamos una apreciación de la etnografía como construcción discursiva de etnogénesis en el territorio sudamericano, en medio de circunstancias culturales de la actualidad y la difundida reafirmación de etnias indígenas enmarcadas en geopolíticas complejas y representaciones fundamentales para la construcción de su propia historia.

No obstante, lo anterior se basa en una acotación más cauta con el lector, por ello la extensión de este examen contiene una delimitación de lecturas específicas y la necesidad de hacer este examen con un propósito reflexivo concreto y breve, los alcances esperados son de índole introductorios al debate. Con esta premisa, las aproximaciones presentadas aquí son estimulantes para el posterior desarrollo y diálogo con la comunidad de expertos, pero sobre todo, espera afianzar la idea que en la antropología la revisión es continua y toda claridad termina siendo una meta desafiante en el uso teórico de la disciplina.

Génesis y grafía

La interrogante inicial en este estudio fue ¿Cómo se construye la etnogénesis en la etnografía? La respuesta inmediata fue sencilla, a través de la historia oral, pero llegado a ese punto, lo siguiente fue ¿Qué significa la etnogénesis para la etnografía? Incluso ¿Qué importancia tiene identificar la etnogénesis para las sociedades de la información y la comunidad académica? Así comenzó la búsqueda en las lecturas a González Nãñez y Hill, tratando de entender cuál es la relevancia del ejercicio etnográfico para la construcción de la etnogénesis.

En la primera mirada del texto de González Nãñez (2007), consideramos su estructura, se declara al principio como un ensayo, que versa sobre 3 pueblos del Estado Amazonas en Venezuela (kurrikapo, baniva y warekena) que poseen una unidad de lengua, la maipure-arawaka. El documento comienza con bosquejos etnográficos, lo que nos pone en advertencia del método que usa el autor para

recoger la información. En ellos, vemos los marcos contextuales de las comunidades que serán objeto de estudio, la definición geográfica, las migraciones, las dataciones de origen, la aproximación histórica y su culturización, las jerarquías rituales y un conjunto significativo de datos que proporciona un recuento de las comunidades.

El libro continúa posteriormente con los relatos de cada pueblo indígena, que van desde mitos de origen pasando por las gestas de los seres divinos que muestran el orden de los cielos y formas de comportamiento que designan las creencias de los kurrikapo, baniva y warekena. Estos relatos se obtienen de informantes, entre los que destaca Mandú Da Silva y Luis Gómez, cada uno en años distintos y con un nivel de detalle en sus relatos más copioso que el otro. También aparecen Pedro Francisco Bernabé y Julio Yavina como referentes relevantes.

El resultado es un análisis etnográfico que da cuenta sobre los procesos etnogénicos de cada grupo maipure-arawaka más allá de sus similitudes. Para efectos de este documento, la distinción y particularidad de cada uno de estos pueblos no serán resaltadas ni distinguidas ya que, en el concepto de etnogénesis, hacer esto estaría alejándose del sentido mismo del término como se verá más adelante. Sin embargo, reconocemos que este tipo de criterio puede confundirse con generalizaciones que descartan la riqueza de las variantes y características singulares de cada uno, podemos considerar que en el futuro y en estudios más

extensos se debe ser menos totalizador que en esta primera aproximación que ofrecemos.

La primera idea que implica concebir la etnogénesis como la forma en que lo representacional ocurre en los pueblos que construyen sus modelos de origen, en ello confluyen elementos físicos y otros de imágenes e ideas, de tal manera que la solidez del origen se edifica en lo mental y se visualiza y funda en el entorno. Para el caso indígena amazónico este modelo se identifica claramente, los relatos no solo tienen el efecto para el investigador de ser concebidos como literatura, sino que dan cuenta de la génesis del mundo de cada pueblo.

Mantel (2017) sostiene que en el pasado europeo: "...la etnogénesis no se trata de un asunto de 'sangre', sino que descansa específicamente en la constitución política..." (p. 75) lo que subyace como ente modelador del mundo no por herencia sino ordenación y afirmación de jerarquías, es decir, las familias europeas del norte de Europa, en sus jefes y representantes, se elevaban en su origen a nivel de los dioses, así construían la tradición de la jerarquías constituidas por niveles suprahumanos.

La etnogénesis posee diferentes genealogías de origen conceptual, se la atribuyen a los rusos, a los alemanes, sin embargo, en Hill (2013) adquiere este sentido: "...a etnogênese fornece uma abordagem analítica útil para compreender a construção de identidades coletivas como contestação histórica por parte de um povo, assim como seu posicionamento dentro de uma história geral de desigualdade política e

económica...²” (p. 37-38). Destacaremos de la cita la construcción de identidades colectivas como un transcurrir histórico por parte de un pueblo, que a su vez, se puede inferir el peso relevante para la función de la etnogénesis. Sobre la última idea iremos abordando en páginas siguientes, el componente político o constitutivo de normas, que es clave en el entendimiento del concepto, pero iniciaremos con la etnogénesis como hecho físico y material.

Etnogénesis a la vista.

El raudal Jipana, para los maipure-arawaka, es un espacio geográfico específico contenido en los límites de Venezuela y Brasil que alimenta el proceso de identificación física y representacional del origen de sus pueblos, considerado El Ombligo del Mundo, ya que allí inició el mundo para los primeros seres vivientes, así como los humanos definitivos, incluyendo a los indígenas como los no indígenas. Por ende, la etnogénesis vista desde este ángulo es un relato totalizador, González Nájuez (2007), refiere al respecto:

...El área es conocida como “El Ombligo del Mundo” y está ubicada en el raudal de Jípana (Jípana). En ese raudal comenzó no solo la etnogénesis de las sociedades maipure sino la de otros pueblos como los de la familia Tukano, los Caribe, Witoto, Tupí, los Nukak-

2 “...la etnogénesis proporciona un enfoque analítico útil para comprender la construcción de identidades colectivas como la impugnación histórica de un pueblo, así como su posicionamiento dentro de una historia general de desigualdad política y económica...” (Traducción del autor).

makú y otros pueblos independientes lingüísticamente... (p.p. 27-28)

De acuerdo a lo citado, podemos considerar que geográficamente la etnogénesis se sitúa en lugares sagrados y/o sacraliza el lugar como origen. En este sentido, la etnogénesis geográfica o material, es un relato fundacional que remite establecer un punto de referencia físico, tal como describe González Nández (2007):

Según una de las versiones del mito de creación “El Creador” puso un pie en Jípana y otro en Guaraná (recuérdese que ambos cursos de aguas están distanciados pues Jípana es un raudal del Aiarí mientras que Guaraná es un caño donde se forman las cabeceras del Aiarí). Debido a este hecho, para los Maipure el área comprendida entre ambos sitios constituye ideológicamente una sola unidad geográfica ancestral, en la que coexisten los elementos fundamentales de los dos ciclos o mundos míticos. (p. 38)

En ese punto geográfico se condensa un centro sagrado ancestral. Es decir, el hombre instala alrededor de ese punto relaciones de espacio, lugar y/o territorio (definiciones que en la antropología tiene vital importancia ya que es la relación íntima con el *locus*) que involucran una comunión con su identidad y su tradición que implica nacimientos y modos de ordenamiento del territorio. Para Hill (2013), esta práctica conlleva rehacer o construir el paisaje, el lugar y el espacio:

...Apesar de tal característica ser semelhante à existência de patios centrais e centros ritualísticos encontrados dentre outros povos indígenas das terras baixas da América do Sul, muitos grupos falantes de línguas Arawak têm um senso de ligação intercomunitária muito forte associado à organização de diversas comunidades locais em relação a um local central compartilhado. Ao mesmo tempo, juntamente com essa orientação clara para organização em torno de centros regionais, encontramos uma variedade de práticas de apropriação da paisagem. Essas práticas incluem performances rituais de nomeação de lugares e movimentos por grandes áreas, práticas que atribuem significados históricos às marcas do ambiente, e a marcação das paisagens com desenhos de impronta cultural...³ (p. 49)

Así, nos encontramos que la percepción es de unidad etnogénésica, la lengua, el espacio geográfico y las prácticas no solo rehacen, sino que orienta, fundan y construyen significados históricos en grupos que llevan más de 3000 años migrando en la región (González Nández, 2007). Sus relaciones como se infiere en la anterior cita de Hill, superan las relaciones radiales expansivas del centro fundacional y se perciben como concéntricas al espacio representado.

3 “Aunque esta característica es similar a la existencia de patios centrales y centros rituales que se encuentran entre otros pueblos indígenas de las tierras bajas de América del Sur, muchos grupos de habla arawaka tienen un sentido muy fuerte de vínculo intercomunitario asociado con la organización de diversas comunidades locales en relación con una ubicación central compartida. Al mismo tiempo, junto con esta clara orientación hacia la organización en torno a los centros regionales, encontramos una variedad de prácticas de apropiación del paisaje. Estas prácticas incluyen representaciones rituales de nombrar lugares y movimientos en grandes áreas, prácticas que atribuyen significados históricos a las marcas del entorno y el marcado de paisajes con dibujos de impronta cultural.” (Traducción del autor).

Etnogénesis como relato.

Ahora bien, desde esta idea podemos crear el siguiente eslabón, la etnogénesis no se queda en el plano geográfico, sino que es una manera intercomunitaria, se estructura para el ordenamiento de las identidades, al respecto Mantel (2017) dirá que la etnogénesis es: "...una construcción teórica, consistente en la promoción de una conciencia de pertenencia a un grupo..." (p. 78). Un proceso de homogenización o de confederación de distintas identidades y grupos que se logra a través de procesos creacionales.

Al mismo tiempo y sin destacar la relevancia entre uno y otro, el espacio geográfico está construido por las imágenes de los relatos, como las vidas de los seres que los moran, seres divinos. Los relatos en dos ciclos o mundos míticos que refiere González Nájñez (2007) en cita anterior se pueden mirar generalmente de la siguiente forma:

1. Los dioses creadores (Creador y familia), que son representaciones sociales de jerarquías, y normas de convivencia.
2. Hijo del creador (Kawei), que representa actividades de supervivencia, los géneros, el conocimiento shamánico y hasta las vías de comunicación.

En esta clasificación de relatos, las hazañas narradas tienen evidencias físicas, huellas que son identificadas por puntos geográficos o intervenciones en el espacio (montañas y petroglifos). A partir de aquí, comenzamos a describir el modelo

etnogénésico no físico que construye cultura, ya que las “épicas narradas” son construcciones más allá de lo testimonial, son percepciones sobre el mundo que explica al mundo.

De aquí que, advirtamos que sobre los relatos y sus interpretaciones quedan muchas discusiones y teorías que abordar para alcanzar el consenso de lo que significan, desde miedos ancestrales, simbologías complejas, analogías naturales o cualquier otra teoría provisional, pero se comprende que cada una de estas narraciones dan muestra de un modelo del mundo que organiza semejanzas, hipótesis y relaciones que explican culturalmente orígenes y comportamientos comunitarios. Si tomamos ejemplos sobre el canibalismo relatado entre seres divinos, terminan por ser encerramientos, la boca como tal vez una cueva, con la posibilidad de ser rescatados según las mismas necesidades de los actores. Luego, está la tierra como vagina, sacar gentes de huecos y la humedad con la que salen: “...una vez que salían de los buracos, en vista de que salían mojados, los sentaba en una gran laja amurallada ubicada en Jípana” (González Nájñez, 2007, p. 58). Uno más, la divinidad Iñápirrikuli, demuestra el poder de la palabra como herramienta creadora y el acto de “parir” de la tierra.

El Mundo era pequeño cuando comenzó Iñápirrikuli. Sentado en una laja, en Jípana, empezó a nombrar las gentes que eran sacadas de los buracos (huecos) en la laja de la cachivera (raudal) por las dos mujeres a quienes él había creado: Manuwádzarru (o Mainiwádzarru, la “mujer avispa”; lengua

õjo y fratria hohódeni) y kamajérru (lengua õjo, fratria waríperi-dakénai).

(Ibídem, p. 57)

Así como estos, existen muchos más en el libro revisado aquí, pero más allá de la literalidad de los hechos, está la impresión de que tales relatos constituyen construcciones importantes tanto como el libro del génesis de los judeocristianos o la teoría del big bang para los escépticos religiosos. Aquí subyace otros elementos que prejuician o se olvidan a la hora del abordaje de estas narraciones como discursos religiosos y además históricos.

Etnogénesis como historia.

El principal inconveniente que ha tenido la etnogénesis como elemento que explique a las comunidades que lo experimentan como hechos íntimos, es que difiere de los métodos históricos con su validez y veracidad, propios de la comunidad occidentalizada, lo que termina por ser visto como curiosidad antropológica, para decirlo de manera más descarnada, se trata de la percepción de la otredad del pseudoconocimiento del otro. Los relatos etnogénesicos no son mitos en contra de la historia, entendiéndose como polos opuestos, son como lo sostiene Hill: "...os autores acabam por cair em contradição ao definir o mítico e o histórico como termos polarizados e como alternativas exclusivas de um para o outro, e não com um par de modos cognitivos que trabalham em conjunto em uma variedade de formas

criativas...⁴” (2013, p. 39). Son modos cognitivos, conocimientos históricos, al menos en su posibilidad, aún en contra de la manera convencional y tradicional de hacer historia.

Esta discusión parece quedarse en el pasado y encontrar en el presente mejores receptividades, tal como lo menciona Hill que dispone de la idea de complementariedad de métodos -lo que obviamente se entiende como lo más indicado para comprender cualquier hecho-, en especial lo etnográfico y lo arqueológico para lograr una lectura ideal de la etnogénesis. Incluso habla de un abordaje holístico que dé cuenta con mayor exactitud de los orígenes y la expansión de lo arawako:

a) A expansão das comunidades falantes de línguas Arawak ocorreu em uma série de ondas ao longo de grandes rios e canais da Amazônia, em um período de cerca de dois milênios (aproximadamente, de 400 a.C. a 1500 d.C.).

b) Passagens terrestres conectando canais de grandes sistemas fluviais serviram como canais secundários importantes para troca e comunicação, e tornaram-se cada vez mais importantes nas “migrações de sobrevivência” dos povos falantes de línguas

4 “...los autores terminan por contradecirse al definir lo mítico y lo histórico como términos polarizados y como alternativas exclusivas entre sí, en lugar de un par de modos cognitivos que funcionan juntos en una variedad de formas creativas...” (Traducción del autor)

Arawak durante as mudanças traumáticas do colonialismo e de períodos históricos mais recentes.

c) As expansões de comunidades linguísticas falantes de línguas Arawak não foram migrações de povos inteiros por uma paisagem vazia, mas processos de visitação e trocas de longa distância com uma diversidade de outras comunidades linguísticas ao longo dos séculos, o que resultou em diversas hibridizações culturais, crioulização linguística e redes multilíngues em grandes áreas.

d) Uma vez estabelecidas em um só lugar, as formações sociais Arawak tendiam a cultivar histórias profundas, resultando em ocupações contínuas, sedentárias e de longo prazo de grandes sítios, com a construção de estradas, geoglifos e outras alterações de nível do terreno⁵. (2013, pp. 60-61)

5 a) La expansión de las comunidades de habla arawaka se produjo en una serie de oleadas a lo largo de los grandes ríos y canales del Amazonas, durante un período de aproximadamente dos milenios (aproximadamente 400 a. C. a 1500 d. C.). b) Los pasajes terrestres que conectan los canales de los grandes sistemas fluviales, han servido como importantes canales secundarios para el intercambio y la comunicación, y se han vuelto cada vez más importantes en las “migraciones de supervivencia” de los pueblos de habla arawaka durante los traumáticos cambios del colonialismo y los períodos históricos más recientes. c) Las expansiones de comunidades lingüísticas de habla arawaka no fueron migraciones de pueblos enteros a través de un paisaje vacío, sino procesos de visitas e intercambios a larga distancia con una diversidad de otras comunidades lingüísticas a lo largo de los siglos, que resultaron en diversas hibridaciones culturales, criollización lingüística y redes multilingües en grandes áreas. d) Una vez establecidas en un solo lugar, las formaciones sociales arawakas tendieron a cultivar historias profundas, lo que resultó en ocupaciones continuas, sedentarias y a largo plazo de grandes sitios, con la construcción de carreteras, geoglifos y otros cambios a nivel territorial. (Traducción del autor).

Bajo esta perspectiva, la obtención de datos parece más precisa, al describir que durante el paso del tiempo y el contacto cultural en una geografía amplia, la construcción etnogénica se origina por la difusión y contacto de distintos grupos. No obstante, la relación no sería similar a la idea de pasado remoto que en las sociedades occidentales prevalece, sino que se trata de un acto más cercano. Pero lo que queremos destacar aquí, es que la etnogénesis tendría vital importancia al considerarse como una manera de generar ciclos temporales, dicho de otro modo, el relato no se hace lineal como la tradición moderna, sino que serviría para volver sobre los orígenes y un acto de refundación de lo que implica ser miembro de la comunidad que evoca el relato etnogénico.

El tiempo premoderno, es aquel que se supone no expansivo, ni lineal e innecesario de conquista, sino que se trata de ciclos, similar al mito del eterno retorno, que funda cada vez que se narra al hombre en determinadas comunidades, se percibe en las expresiones recogidas por González Nández (2007), a saber:

...Esa gran expansión Maipure desde la cuenca del río Negro fue liderizada por El Creador de estos pueblos y, de acuerdo con los relatos mitohistóricos se desplazó por caminos diferentes, la meta fue siempre llegar hasta la orilla del mar y en algunos casos navegarlo y recorrerlo y dentro de una cosmovisión mandálica o circular regresar siempre a Jípana, el lugar de los orígenes... (p. 28).

Posiblemente volver al lugar sagrado se convierte en una manera ritual, pero al mismo tiempo funciona como discurso de identidad sobre aquello que distingue al sujeto creyente en su propia cultura. La etnogénesis resultaría una herramienta para fijar el tiempo al sujeto.

En el texto de González Ñañez, encontramos la recolección de varios relatos, en los que podemos ver antropomorfismos con elementos suprapoderosos y relaciones con los animales y la naturaleza que parecen llevarnos a la organización de un “caos” original. Las relaciones evidencian épicas sobre los enemigos, muertes, victorias que vacilan entre la justicia y la venganza, robos, raptos, canibalismos entre otras formas más. En este sentido, también la etnogénesis tiene una tipología que valdría recordar, Wolfram (citado por Mantel, Cfr 2017):

- a) Un pueblo que no puede vivir en su patria se pone bajo la protección de los dioses.
- b) Un cambio de religión o de culto sucede al hecho primordial.
- c) Una victoria sobre un enemigo poderoso, entonces el vencido se vuelve enemigo número uno y la victoria deviene en verdad histórica. (p.76)

Estos tipos de etnogénesis muestran un componente interesante de categorizar, son en términos llanos hechos dramáticos de gran magnitud: no habitar la tierra original, cambiar el sistema de creencias y ganar la guerra, que si lo consideramos traumáticos, tendremos que reconocer que el tiempo no transcurre de la misma

manera que en una sociedad sin estos eventos, inclusive no son de fácil asimilación, son sucesos que obligan a la cultura a redefinirse. Para el caso de estas comunidades maipure-arawakas, su discurso tradicional se encuentra comprometido en la contemporaneidad. La distribución de jerarquías internas de Capitanes, Shamanes, Guerreros, Dueños del canto y Portadores del cigarro ritual, como refiere González Nájuez (2007) tienden a reorganizarse con la aparición de participaciones comunitarias en nuevos modelos de organización política dada por el Estado. El riesgo es inminente, pero como lo describe el autor en su libro, esto también depende de años de industrialización de la zona, dinámicas fronterizas y de desarrollo urbano que ha conllevado a encarar ambas culturas y transformar sus tradiciones consecuencia del intercambio cultural entre indígenas y criollos.

¿Acaso se puede entender la etnogénesis bajo el lugar común de resistencia de una minoría frente a los poderes hegemónicos que ponen en crisis su identidad? Tendríamos que pensar en este instante que la respuesta nos lleva a dos posibilidades, según Luna (2014) se trata de una: a) emergencia identitaria, política, social y económica, que daría respuesta afirmativa a la interrogante; o b) inmanente, es decir, es una condición natural y esencial de la cultura que desde la pregunta ontológica que indaga por “quiénes somos”, define la presencia en el mundo en el tiempo y lugar, demás está decir que es lo más distante al devenir hegeliano, ya que en un ejercicio de temporalidad cíclica donde pasado y presente se vinculan para responder qué han sido, siendo.

Según Luna (2014), la etnogénesis en los pueblos indígenas sudamericanos es de dos tipos: 1) Etnohistórica (construcciones discursivas temporales); 2) Instrumental (identifica los procesos políticos y el reclamo de derechos). El carácter instrumental estaría dado como herramienta de posturas poscoloniales en la que la identidad tendría un valor de resistencia. No obstante de esta posición, reconocemos en la etnogénesis, una manera de apropiar conocimiento de las etnias, como afirmación en el mundo, en la que la trasmisión de esta información es prolongación del ser (humano, cultural e histórico), en medio de cambios y fuerzas de lo contemporáneo de la comunidad.

Cierre,

Finalmente ¿Cuál es la función de construir la etnografía venezolana a finales del siglo XX y en los inicios del siglo XXI? La respuesta puede estar en las últimas líneas del libro de González Nãñez (2007):

La muestra de mitos, mito-historias y relatos recopilados durante los últimos años en las selvas del Guainía y del Rio Negro así como en el Noroeste Amazónico del Brasil, resultan inagotables y aún disponemos de incontable documentos que quisiéramos dar a la luz pública antes que las jóvenes generaciones de indígenas y criollos o yalánawi de esa región pierdan toda identidad con sus raíces ancestrales pues quienes sí se han venido extinguiendo son los nádu o abuelos sabios, dueños de ese saber que siempre, aún con vergüenza étnica y temor, han querido preservar su

mito-historia y su historia propia y nosotros poco hemos hecho porque así sea... (p. 187).

Casi al mismo tono, las conclusiones de Hill (2013) son más que definitorias de la función de la etnogénesis:

...a etnogênese pode ser redefinida como processo do refazer autêntico de novas identidades sociais, por meio da redescoberta e remodelação criativas de componentes “tradicionais”, tais como narrativas orais, textos escritos e artefatos materiais.

Compreendida nestes termos, a etnogênese permite que exploremos a criatividade cultural de povos indígenas e não indígenas, como a elaboração de novos espaços políticos e de interpretação que permitem às pessoas e aos grupos construirem identidades sociais persistentes ao mesmo tempo em que modelam seu futuro no contexto de globalização dos estados-nação da América Latina.⁶ (p. 61).

En este sentido, Hill (2013) dice que es una reivindicación al mismo tiempo, lo que para muchos podría resumirse a rehacerse las identidades sociales. Lo más sencillo

6 “...la etnogénesis puede redefinirse como el proceso de reconstrucción auténtica de nuevas identidades sociales, a través del redescubrimiento creativo y la remodelación de componentes “tradicionales”, como narrativas orales, textos escritos y artefactos materiales. Entendida en estos términos, la etnogénesis nos permite explorar la creatividad cultural de los pueblos indígenas y no indígenas, como la elaboración de nuevos espacios políticos y de interpretación que permitan a las personas y grupos construir identidades sociales persistentes mientras configuran su futuro en el contexto de la globalización. de los estados-nación de América Latina.” (Traducción del autor).

de suponer, es que la etnogénesis, de la misma forma que la oralidad es pensada como transmisión, es una herencia discursiva, encargada de identificar a quienes transmiten (el emisor como el receptor), pero también, se convierte en una de las posibilidades de representación cultural por medio de la palabra, en un “aquello que narramos, nos hace”. Una construcción de sociedades que no implica solo el establecimiento de origen sino las reglas de aquello que se entiende como sagrado y profano, con un objetivo claro, mantenerse en el mundo y reconocerse en él.

La respuesta es clara a la pregunta inicial, la etnogénesis nos importa a todos, tanto las comunidades indígenas, como la comunidad científica y el mundo en general, bien por el conocimiento del mundo que motiva a gran parte de la especie humana como por el acto de reconocimiento en el planeta. La etnografía entonces más que una simple herramienta, es el puente intermundos unidos por medio de la palabra (comunidad-investigador), se vuelve fundadora de discursos, de relaciones y es una estructura que teje vínculos entre hombres, al final, crea un mundo intermedio tanto al nombrarlo, como al escucharlo.

Referencias.

González Nãñez, Omar (2007). *Las literaturas indígenas Maipure-arawakas de los pueblos kurripako, warekena y baniva del estado Amazonas*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Hill, Jonathan (2013). *Etnicidade na Amazônia Antiga: reconstruindo identidades do passado por meio da arqueologia, da linguística e da etno-história*. En **Ilha**, v. 15, n. 1, 35-69, jan./jun.

Luna, Galo. (2014). *Trayectoria crítica del concepto de entnogénesis*. En **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**. 24 (2), 167-179.

Mantel, María (2017). Etnogénesis, relatos de origen, etnicidad e identidad étnica: en torno a los conceptos y sus definiciones. En: **Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna**, n. 51, 71-86

La Antropología Histórica como crítica cultural: un argumento decolonial contra la Historia Unilineal.

Historical Anthropology as a cultural critics: a decolonial argument against the Unilinear History.

Francisco Tiapa¹

Resumen.

En este trabajo, se presenta una reflexión teórica en torno a los retos metodológicos en el estudio de sociedades donde la diferencia étnica y cultural es la condición intrínseca y donde diferentes lógicas de transformación coexisten de manera tensa, contradictoria y mutuamente constitutiva. El argumento central gira en torno a la necesidad de que la mirada histórica se distancie de sus propios esquemas del cambio, a fin de aproximarse a contextos donde la variabilidad cultural es simultánea en el tiempo y en el espacio. Se hará énfasis sobre la mirada de la múltiple alteridad hacia el mundo del analista, la variación en el tiempo, las diferencias de otros tiempos y otros espacios y las multiplicidades culturales solapadas en los mismos

¹ Francisco Tiapa. Antropólogo (Universidad Central de Venezuela), Magister Scientiarum en Antropología (Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas), Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Queensland), Profesor Asociado del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Sus principales líneas de investigación incluyen la Antropología Histórica, la Antropología Política, diálogos interdisciplinarios y colonialismo epistemológico. Ha desarrollado investigaciones etnográficas en la costa Caribe Oriental, la cuenca del Orinoco y los Andes Venezolanos, así como en la costa de Queensland, Australia. A esto se ha sumado una serie de investigaciones históricas en archivos de Venezuela (Caracas, Ciudad Bolívar y Mérida), en España (Sevilla) y Australia (Brisbane y Mackay). Dirección de contacto: francisco.tiapa@gmail.com; f.tiapa@uqconnect.edu.au; uq.ftiapa@uq.edu.au.

tiempos y espacios. Asimismo, se argumentará en pro de la relevancia de las relaciones mutuamente dependientes, pero con horizontes contradictorios de estos universos multiculturales, a fin de superar los obstáculos epistemológicos de la Historia Unilineal.

Palabras clave: miradas analíticas, crítica cultural, sociedades multiétnicas

Abstract.

This article presents a theoretical reflection around the methodological challenges in the study of societies where ethnic and cultural differences are intrinsic conditions, and where different logics of transformation coexist in a tense, contradictory, and mutually constitutive way. The main argument sustains that the historical glance must create a distance from its own schemes of change to approach to contexts where cultural variability is simultaneous in time and space. The main emphasis will be on the multiple otherness towards the analyst's world of reference, the variability of time, the differences in other times and other spaces, as well as the overlapping between cultural multiplicities in the same times and spaces. In addition, there will be an argument in favour of the the relevance of the relations mutually dependants, but with contradictory horizons between different multicultural universes, to go beyond the epistemological obstacles of Unilinear History.

Keywords: analytical approaches, cultural critics, multiethnic societies.

1. Historia, cultura y parcelamiento de la realidad

El argumento central de este trabajo gira en torno a la necesidad de autorelativización de quien construye la mirada de la histórica y cómo a partir de la profunda autocrítica cultural es posible el acceso hacia otras visiones de mundo configuradas en otros tiempos². Como forma de autocuestionamiento, esto implica

² Una primera versión de este trabajo fue presentada en las I Jornadas de Investigación de la Maestría en Historia de Venezuela, en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, el 04 de Julio del 2018.

la visibilización de las relaciones de poder dentro de la sociedad de referencia, en la relación con otras sociedades y de la posición de la o el analista dentro de su propia sociedad. Sin embargo, la posibilidad de esta autocrítica tiene como obstáculo epistemológico (cf. Bachelard, [1934] 1993) a la idea que se maneja del concepto de cultura en ámbitos más allá de la Antropología. Esta suele estar reducida a un nivel de la vida colectiva separado de las relaciones poder, de producción e incluso de creación de conocimiento institucionalizado. Tal escisión del concepto de cultura de otros ámbitos de la vida social ha sido un recurso epistémico-político dirigido a naturalizar los sistemas de dominación históricamente instaurados e irreflexivamente aceptados. De este modo, se relega a “lo cultural” cualquier práctica o modo de pensar, tanto en el nivel individual como colectivo, cuyo cuestionamiento sea un desafío hacia cualquier tipo de relación de desigualdad. Bien sea con carácter peyorativo o reivindicativo, la idea de lo cultural alude a una forma de supra-historicidad que no puede ser cambiada, porque se percibe como esencialmente dada. Independientemente de lo polémico de este concepto dentro de campos disciplinares como la Antropología, la proyección de la idea de cultura la esfera pública es una metáfora del concepto de raza (cf. Chukwudi-Eze, 2001). Para entender cómo esta reducción del concepto de cultura ha entrado dentro del campo de la Historia, es necesario indagar en el proceso de desarrollo disciplinar de la Historia Cultural, desde la preocupación de la correspondencia entre momento histórico y visión de mundo hasta llegar la versión instaurada de la así llamada Historia de las Representaciones.

1.1. Desarrollo disciplinar de la Historia dirigido hacia la preocupación por la cultura

A lo largo de su desarrollo disciplinar, la teoría histórica se ha inclinado hacia la preocupación por la dimensión cultural de las dinámicas de cambio en el tiempo. Sin embargo, tal idea de lo “cultural” ha estado determinada por la división decimonónica entre política, economía y cultura (Wallerstein, 1996). Tal división fue

constitutiva del parcelamiento interno de las Ciencias Sociales, durante el siglo XIX, cuando se definió al estudio del pasado como el campo de la Historia como disciplina autónoma. Tal definición, obvia para el presente, tuvo el peso epistemológico de circunscribir, a un solo campo de conocimiento, todos los ámbitos de conocimiento considerados distintos al presente de las sociedades europeas (Juliá, 1991; Casanova, 1991; Wallerstein, 1996). Esta delimitación fue hecha dentro del marco lógico del sentido unilineal del tiempo, según el cual, las únicas sociedades capaces de generar cambios históricos eran aquellas inscritas en las tradiciones culturales del así llamado Occidente.

Por contraste, otras civilizaciones, como las orientales, serían representaciones contemporáneas de antiguos esplendores que antecederon a Europa (cf. Said, 1973; Wallerstein, 1996), mientras que las sociedades no estatales de África, América y Oceanía serían percibidas como estancamientos temporales, sin capacidad de cambios en sus propios términos (Wallerstein, 1996; Fabian, 1983). De este modo, la disciplina histórica tendría que preocuparse únicamente por aquellas historias cuyos recorridos derivasen en el presente europeo, mientras que otras tradiciones culturales serían desplazadas hacia los campos de conocimiento del Orientalismo y la Antropología (Wallerstein, 1996).

Desde su momento de definición como disciplina científica, el pensamiento histórico partió del principio de la aproximación al pasado *tal cual como fue*, dentro un marco paradigmático supradisciplinar más amplio determinado por el realismo ingenuo (cf. Bachelard, [1934] 1993), que buscaba el distanciamiento con los antecedentes de la historia especulativa, característica del pensamiento filosófico del siglo XVIII (Casanova, 1991; Plumb, 1974). Desde este período histórico, hasta mediados del siglo XX, la disciplina histórica trascendió de su énfasis sobre los grandes eventos, sucesiones de gobiernos, grandes batallas, instituciones y élites, para enfocarse en procesos de larga duración, estructuras, patrones sociales y modos de pensar de cada época (Braudel, 1970; Casanova, 1991; Juliá, 1989; Wallerstein, 1996). De

este modo, la preocupación inicial del pensamiento histórico inscrito en el paradigma positivista derivó en la inclinación por las visiones de mundo de otras épocas, es decir, por los patrones culturales que configurados en otros tiempos (Burke, 1993; Balandier, 1993; Augé, 1996; Geertz, 1996). De manera correspondiente con los parcelamientos configurados a mediados del siglo XIX, tal definición de *cultura*, aún se encontraba inscrita en la idea de que lo político, lo económico y lo social, eran campos separados de lo cultural (Wallerstein, 1996). Aun así, esta preocupación llevó a que, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se abriera el abanico hacia agendas de investigación donde las representaciones, los sistemas simbólicos, las prácticas cotidianas o los rituales fuesen el foco de la indagación. De este modo, se ha abierto el debate hacia las diferentes formas de aproximación al ámbito de las visiones de mundo de otros tiempos.

De la misma manera que ocurrió con los recorridos de otras disciplinas, desde el campo de la Historia comenzó la discusión en torno al concepto de cultura y sobre las formas en que la indagación documental permitiría su aproximación hacia este ámbito de la realidad pasada. Por ejemplo, esto llevó a la conformación del campo de la “historia de las mentalidades”, como ámbito preocupado por las lógicas de otros tiempos. Asimismo, dado el énfasis en las historias de lo cotidiano o las historias rituales, este campo de conocimiento ha llevado a que la disciplina histórica se aproximase a las discusiones usualmente desarrolladas dentro de la Antropología, a pesar del relegamiento de la segunda al estudio de las así llamadas sociedades primitivas

1.2. La historia cultural como historia de las representaciones

Sumado al giro hacia el diálogo con la disciplina antropológica, la investigación histórica ha incluido otras agendas de investigación, como la historia de las representaciones, las prácticas discursivas o los juegos de intertextualidad. Sin embargo, aún quedan ciertos remanentes derivados de las divisiones disciplinarias decimonónicas. En primer lugar, la idea que el *propio* pasado es aquel que debe ser

estudiado, deriva en que el discurso histórico, más que ser una aproximación hacia otra realidad, mantenga el sesgo de ser un discurso identitario, de exaltación de los sustratos patrimoniales del analista (Amodio, 2005). En segundo lugar, el principio de la separación en sí mantiene la idea de que el pasado en sí es una realidad existente, divisible de los ámbitos de sociales, políticos y económicos del presente (Wallerstein, 1996). En tercer lugar, este mismo cierre ha obstruido el proceso de configuración de modelos teóricos dentro de la disciplina, además de obstaculizar la necesaria crítica hacia sus modelos culturales de referencia, lo cual se considera un requisito indispensable para la aproximación hacia otras visiones de mundo (Marcus y Fischer, 1993).

Finalmente, la separación entre lo cultural, lo social, lo político y lo económico, ha dejado de lado el hecho de que estos tres últimos ámbitos también son construcciones culturales, pues la cultura en sí necesariamente debe ser aproximada a partir del principio de que todo acto social es un “acto social total” (Lévi-Strauss, 1991). Aun así, este giro disciplinario, al aproximar a la Historia hacia la Antropología, además de otros ámbitos de conocimiento, como la crítica literaria, ha permitido la apertura del diálogo de la Historia cultural con nuevos campos de conocimiento, como la Antropología Histórica.

2. Antropología Histórica, historicidad y crítica cultural.

Desde sus orígenes decimonónicos, la disciplina antropológica relegó a un segundo plano la investigación histórica. Tal negación de la historia fue constitutiva del mito de la superioridad cognitiva del antropólogo para acceder a las visiones de mundo de sociedades que se consideraban intrínsecamente atrasadas o ancladas a la tradición. En casos como el de la teoría funcionalista, esta narrativa tuvo como correlato epistémico la idea de que otras costumbres estaban estancadas en el tiempo, por lo que la investigación histórica no se consideraba relevante (cf. Radcliffe-Brown, [1958] 1975). En décadas recientes, este sesgo etnocéntrico ha

sido cuestionado por medio de la inclinación de la Antropología hacia las dinámicas de cambio y, en particular, hacia la autocrítica cultural.

El surgimiento de la Antropología el presente de los pueblos estudiados era en sí mismo pasado fue percibido como un remanente arcaico del pasado remoto. En tal sentido, la indagación en sus procesos de cambio o bien no tenía valor explicativo o bien sólo permitía ilustrar cómo estas sociedades tendían a desaparecer. En su estatus epistemológico, este principio ideológico permeó a las diferentes corrientes de pensamiento más allá del evolucionismo unilineal, no solo en el caso del funcionalismo, sino e incluso del estructuralismo (Fabian, 1983; Comaroff y Comaroff, 1989). Aun así, la conformación del método etnográfico dentro de la Antropología llevó a que las formas en que la cultura se construye por medio de actos cotidianos, microscópicos, fragmentarios e inconscientes (Geertz, 1996). De una manera contrastante con la idea de cultura como representación de las grandes élites o cómo un cuerpo acabado en una obra literaria, la idea de la Antropología sobre la cultura ha permitido captar a las representaciones de la realidad en contextos que se piensan desconectados de la producción cultural (cf. Geertz, 1993).

A partir de las primeras corrientes críticas a la escuela evolucionista, los primeros exponentes de la escuela relativista cultural, entre las décadas de 1920 y 1930, establecieron sustratos axiomáticos de la mirada antropológica que aún hoy se mantienen vigentes. Entre estos sustratos, se estableció el principio epistemológico de que la mirada antropológica es en sí una forma de crítica cultural (Marcus y Fischer, 1989). Es decir, el estudio de otras culturas es más que la simple aproximación hacia otras realidades, para ser una forma de cuestionamiento del universo de referencia identitaria del analista.

Es posible sugerir que, al trasladarse hacia la Antropología Histórica, este principio de crítica cultural se expresa en cuatro vectores. En primer lugar, el tiempo del

analista se percibe como una exterioridad en relación con su propia mirada. En segundo lugar, la mirada hacia el pasado, más que ser reafirmativa, busca desnaturalizar los principios irreflexivos de la propia época. En tercer lugar, dado que se parte de la crítica al mundo de referencia, el propio tiempo resulta ser una realidad incómoda, pero esto se traslada también al pasado, pues éste tampoco debe ser visto como un mundo de referencia identitaria. En cuarto lugar, de manera correspondiente con los principios éticos antropológicos, de defensa de la diversidad cultural, en los contextos multiculturales, la crítica se concentra hacia las miradas, sujetos y procesos con tendencia a la homogenización cultural. En suma, la Antropología Histórica se caracteriza por la auto deconstrucción de las bases irreflexivas del mundo coetáneo al analista.

El sistema mundo como orden multicultural.

La mirada antropológica fue configurada en función de la identificación de complejidades culturales en contextos donde las perspectivas colonialistas clásicas elaboraban mecanismos de supresión (cf. Bonfil Batalla, 1989). De este modo, la mirada de la Antropología Histórica, por principio, se orienta a identificar formas de complejidad perceptiva dentro de procesos de cambio donde las miradas basadas en los principios del sentido común tienden a privilegiar dinámicas de cambio correspondientes con sus sesgos identitarios. Desde este punto de vista, los universos multiculturales no serían la excepción de la normalidad. Por el contrario, la tendencia a la identificación de homogeneidades y esencias estaría sesgada por los principios ideológicos de las miradas incapaces de distanciarse de sus propios principios irreflexivos de la realidad.

En la aproximación a estos ámbitos de heterogeneidad perceptiva, es posible sugerir tres vectores de reflexión. Como punto de partida, es necesario asumir el principio de la superación de la tendencia a la negación del estatus epistemológico de la diversidad. Por otra parte, esta mirada asume que el Sistema Mundo es en sí

un orden multicultural. Sobre esta base, la mirada antropológica se orienta a la identificación de diferentes formas de coexistencia entre historicidades contrastantes.

La negación del estatus epistemológico de la diversidad cultural deriva de la tendencia al solapamiento de los propios referentes culturales de las miradas dogmáticas sobre procesos históricos cargados de heterogeneidades constitutivas. Tales sesgos, en ciertos casos pueden ser conscientes e ideológicos, pero regularmente se trata de inclinaciones a la naturalización de las propias contingencias históricas de configuración de la conciencia del analista. Esta tendencia, se basa en principio en el lastre perceptivo derivado de la proyección de los principios lógicos del Estado Nación Moderno (Gray, 2015) hacia realidades que le anteceden, le son alternas o coexisten con él, pero sin que sus bases axiomáticas sean la su plataforma organizativa.

Por otro lado, se encuentra el privilegio del estatus epistemológico de la violencia colonial (Dussel, 1994), que otorga superioridad y centralidad a modos de pensar y de actuar que se han impuesto no por ser más complejos, sino porque han elaborado mecanismos de legitimación de acciones de imposición violenta. Como derivación de estos dos obstáculos, se encuentra la naturalización de la imagen esencial de la cultura. Este recurso permite crear la ficción de que de una manera u otra el estado ideal de un sistema cultural es su condición de pureza interna. Tal suposición estaría determinada por el principio ideológico de que un territorio particular debe coincidir con Una sola cultura, con Un único sistema de comunicación. Por el contrario, incluso en los supuestos básicos de la teoría antropología clásica, la teoría antropológica contemporánea parte de que todo sistema cultural es intrínsecamente sincrético (Lévi-Strauss, 1969), por lo que la idea de la pureza interna no es más que una idealización políticamente orientada.

La mirada de la Antropología Histórica se proyecta hacia el abordaje de diferentes esferas del Sistema Mundo como ámbitos multiculturales cargados de relaciones tensas, contradictorias y atravesadas por relaciones coloniales y neocoloniales de dominación. Por contraste con la idea decimonónica de que la investigación histórica debe restringirse al pasado europeo o de sociedades homólogas, la mirada de la Antropología Histórica busca proyectarse hacia escalas globales (Wolf, 1984). En estos ámbitos globales, las dinámicas en interacción se encuentran integradas por historicidades divergentes. Tal interacción deriva en el solapamiento de lógicas de cambio sustantivamente contrastantes, pero con relaciones mutuamente constitutivas.

Dentro de esta dinámica, los procesos de solapamiento cultural derivan en diferentes coexistencias de visiones de mundo internamente antagónicas pero interdependientes. En esta coexistencia, diferentes formas de articulación pueden llegar a presentarse. Estos pueden ser reenvíos, retroalimentaciones, hibridaciones, contradicciones tensiones, negaciones mutuas o conflictos. Los reenvíos se presentan como formas de influencia mutua, incluso en los casos en que las agencias históricas no sean conscientes de ello. Como derivación, las retroalimentaciones serían las relaciones con tendencia a la simbiosis, sin que necesariamente tal constitución mutua implique el equilibrio o la igualdad. En estos casos, las hibridaciones serían las mezclas derivadas de las retroalimentaciones, como formas de configuración de nuevos sistemas que, a su vez serán la base para futuras mezclas. Dado que no es posible plantearse únicamente relaciones equilibradas, estos solapamientos también derivan en contradicciones, donde los intereses de las agencias históricas tendrían orientaciones contrastantes, aún cuando estén sustentadas sobre relaciones de dependencia mutua (cf. Cardoso de Oliveira, 1968). En estas situaciones, la convivencia de diferentes órdenes culturales configura estados de tensión, como los contextos de relaciones pacíficas, donde la fricción o la tendencia a la violencia se encuentran latentes, con momentos

contingentes de exteriorización. En estos casos, las perspectivas de las agencias históricas tienden a negar la complejidad, la condición de sujeto o la existencia misma de aquellos ámbitos de representación que, de una u otra manera, le resultan incómodos o contradictorios.

Finalmente, las visiones de mundo divergentes llevan a situaciones de conflicto, donde la tensión y la contradicción se exteriorizan y, en ciertos casos, llevan a la búsqueda de la eliminación mutua, como ha sido el caso de los proyectos de limpieza étnica y genocidio, sustentados en los principios epistémicos del colonialismo y del Estado Nación Moderno (cf. Gray, 2015). En suma, incluso en los casos de negación mutua o de conflicto, estos contextos derivan en procesos de cambio y continuidad basados en relaciones mutuamente constitutivas, donde las secuencias temporales se encuentran imbricadas entre sí. La negación de estas constituciones mutuas solo es posible a partir de fuertes sesgos ideológicos o de una intensa dificultad para observar a los propios principios irreflexivos de la realidad desde fuera.

Dado que se trata de esferas de representación de la realidad con sus propias características intrínsecas, estas coexistencias implican también diferentes lógicas de cambio en contraposición. En tal sentido, en las sociedades multiculturales, las diferentes maneras de concebir la realidad implican divergencias en la lógica del Tiempo y, por lo tanto, contrastes en los mecanismos de impulso de los procesos históricos internos.

2. Las múltiples alteridades espacio-temporales

A partir del reconocimiento del marco multicultural del Sistema Mundo, la mirada antropológica se sustenta sobre la base de las múltiples alteridades. Metodológicamente, este presupuesto puede sintetizarse en la idea del auto-distanciamiento espacial y temporal; el reconocimiento de la variación cultural en el

tiempo; la indagación en las diferentes variaciones culturales en el espacio; y el distanciamiento con el mundo del analista.

2.1. Auto distanciamiento y variabilidad espaciotemporal

Al abordar la variabilidad en espacio y tiempo es necesario partir de la desnaturalización de las bases opacas (cf. Geertz, 1996) del mundo del analista. En primer lugar, se trata de asumir que la mirada del historiador es una representación entre otras; por lo tanto, sesgada por sus propios principios culturales irreflexivos. En segundo lugar, es central tener presente que, como representación, esta mirada tiende a proyectar su visión de mundo sobre las perspectivas de otros tiempos y otros lugares. En tercer lugar, a partir de estos enunciados, a fin de aproximarse a otras visiones de mundo, la mirada antropológica sobre el Tiempo, necesariamente debe ser una mirada desde la alteridad.

El reconocimiento de la variación cultural en el tiempo es homólogo entre la Historia Cultural y la Antropología Histórica. Aún así, cabe resaltar que, a partir del principio de la crítica cultural, la mirada antropológica buscar des-ensamblar los esquemas mismos del tiempo a fin de lograr la ya mencionada distancia. Para esto, en primer lugar, se parte del supuesto de que el pasado existe solo como constructo imaginario y no como una realidad dada. El pasado sólo existe en sí en el universo de los mitos o de las retóricas temporales irreflexivas. Su presencia deriva del acceso a fragmentos, cuya atribución de sentido, unificación e inserción, en un relato, dependen del contexto contingente de quien acceda a ellos. En tal sentido, el pasado es accesible o bien por medio de estas retóricas irreflexivas o bien por medio de recursos teóricos conscientemente elaborados (cf. Balandier, 1993; Amodio, 1998). De una manera u otra, se trata de artificios eruditos (cf. Geertz, 1996). En segundo lugar, el acceso a otro tiempo implica también la aproximación hacia otra cultura. En tal sentido, la proyección de los juicios de valor, los principios éticos, las negaciones o las exaltaciones correspondientes con el mundo de analista

no es otra cosa que un acto solipsista, de proyección de las idealizaciones del historiador sobre un mundo imaginario que le da sentido a su propia existencia.

El reconocimiento de la otredad en el tiempo requiere que estos lastres sean dejados de lado, a fin de tener una mayor oportunidad de des-entrañar la opacidad de otras épocas (Geertz, 1996). En tercer lugar, otros tiempos, al ser otras culturas, implican diferentes modos de responder a las contingencias históricas. Por lo tanto, la búsqueda de leyes de la historia, patrones de periodización o incluso las periodizaciones mismas, no es otra cosa que un acto de violencia de las circunscripciones perceptivas del historiador sobre otras realidades. En cuarto lugar, de una manera más intrínseca, diferentes culturas implican diferentes lógicas de cambio, por lo que se trata de otras formas de concebir la continuidad o la discontinuidad. Esta afirmación es de particular relevancia para las tendencias a identificar *tradiciones*, estancamientos o rupturas en contextos donde tal vez esté ocurriendo todo lo contrario. Aquello que implica cambio para la imaginación del presente no necesariamente lo es para el pasado y viceversa.

2.2. Variabilidad en el espacio

La indagación en la variabilidad cultural en el espacio es el principal soporte de toda investigación antropológica y, en correspondencia con la variación en el tiempo, marca el contraste con las perspectivas monoculturales sobre el tiempo. Desde este punto de vista, se parte la mirada del investigador no sólo es una entre otras, sino que está espacialmente determinada, a partir de un sentido del lugar, localmente circunscrito, aun cuando se trate de una mirada con pretensiones universalizantes. En este sentido, no es posible hablar de “La” o de “Una Historia”, sino de múltiples dinámicas de cambio subordinadas a diferentes constreñimientos espaciales. Como propuesta metodológica, es posible afirmar que, en la aproximación a estas dinámicas de cambio, la mirada desde la Antropología, en principio, tiene como foco de atención a culturas distintas al referente del analista, pues se trata de des-centrar el recurso teleológico que elabora trayectorias temporales donde el desenlace de la

historia es el lugar de enunciación del observador (cf. Sapir, [1921] 1975). Tal supuesto deriva de las críticas a la teoría evolucionista, precisamente por haber elaborado un metarrelato de jerarquización temporal de las diferencias temporales, donde la sociedad enunciante se percibe a sí misma como el fin de la historia.

Por otra parte, se trata de visibilizar a las sociedades y subjetividades invisibilizadas por los autores de los testimonios, quienes por ser aquellos que regían las versiones de la realidad no sólo eran observadores, sino también actores con parte e intereses específicos. Incluso en los casos en que se tratase de un escribano, quien rutinariamente estuviese llevando su trabajo de registro, el solo hecho pertenecer a los ámbitos institucionalizados de enunciación de la verdad, les hacía estar sesgados según los puntos de vistas de los sectores históricamente dominantes.

Cabe destacar que tales sectores son aquellos orientados precisamente hacia la homogeneización discursiva y práctica de sus entornos culturales, por lo tanto, aquellos con orientaciones concretas dirigidas a la desaparición de esa diferencia que la mirada antropológica busca desentrañar. Cuando se trata de un punto de vista que naturaliza al autor del testimonio como un registro veraz, se tiende a ubicarse irreflexivamente en el punto de vista supresor de la diferencia y esto deriva en la petrificación de los principios dogmáticos e irreflexivos del mundo del analista. Como derivación, el cuestionamiento de la veracidad en la autoría de los testimonios busca visibilizar las mitologías de estigmatización de la diferencia. Tal es el caso de mitos como el *canibalismo Caribe* (cf. Salas, 1921) o imágenes derivadas de las retóricas dominantes como la atribución de violencia intrínseca a los grupos sociales subalternos. Por otro lado, la relativización en el espacio requiere el des-montaje de la imagen secularizada del sentido del Tiempo cristiano, plasmada en el mito del progreso, el cual se presenta como plataforma mítica naturalizada en el discurso histórico. En los casos en que esta mitología pasa al ámbito del análisis histórico, su valor se corresponde más con intereses políticos, de reafirmación de la imposición de un modelo cultural sobre otros y, aún más, de exaltación de un

posicionamiento geopolítico en particular al cual el historiador pertenece o al que desearía pertenecer. Cuando la mitología secularizada del progreso permea el discurso histórico, éste tiene más valor como objeto de estudio en sí que como recurso explicativo de los cambios en el tiempo, pues se trata de un mito más entre otros, independientemente de que se encuentre sustentado sobre referencias empíricas.

En este sentido, se trata de visibilizar de las diferencias ubicadas en otros tiempos y otros espacios. Para esto, es necesario asumir que las diferencias culturales en el tiempo no son unidades auto-contenidas, sino redes de representación mutuamente imbricadas. Por otra parte, esto también requiere elaborar una mirada que muestre cómo las divergencias culturales configuran historias mutuamente constitutivas, pero con consciencias divididas, pues, como se ha afirmado, en medio de los juegos de relaciones interculturales de poder, la negación mutua es una de las principales formas de coexistir de manera tensa y contradictoriamente.

Finalmente, el distanciamiento del mundo del analista requiere de una serie de procedimientos perceptivos orientados al constante auto-cuestionamiento. En primer lugar, se trata de criticar y hasta de subvertir a los principios naturalizados de la cultura de referencia, pues al ser ésta la que ha prevalecido, es el resultado de relaciones históricas de poder dirigidas a la supresión de la diversidad cultural. En segundo lugar, esta mirada debe observar desde fuera a la propia realidad, pues de lo contrario se estaría petrificando un principio irreflexivo entre otros que no habla de esos otros, sino de sí mismo. Además, la ausencia de auto-cuestionamiento no sería otra forma de retórica identitaria, basada en los preceptos irracionales del pensamiento neo-colonial. En tercer lugar, dado que este pensamiento se sostiene sobre la idea de la eliminación de la diversidad cultural, se trata de elaborar una mirada que se distancie no sólo de quien construye la narrativa temporal, sino de cualquier principio identitario sustentado en los ámbitos ubicuamente dominantes de la sociedad del historiador. Estos ámbitos pueden ser ubicados en distintos

niveles, por medio de la visibilización de los poderes locales; la crítica al sistema mundo; la puesta en evidencia de la dominación discursiva y práctica del patriarcado; y la crítica a aquellos ámbitos naturalizados de dominación diluidos en el entorno perceptivo de la conciencia que proyecta la mirada sobre el pasado.

3. Obstáculos epistemológicos de la Historia unilineal

Finalmente, es necesario caracterizar a aquellos obstáculos epistemológicos (cf. Bachelard, [1934] 1993) que impiden elaborar una mirada sobre las diferencias culturales en el tiempo. Preliminarmente, puede sugerir que el vector de estos obstáculos se sustenta en el esquema geométrico de la historia unilineal, como base axiomática de la mitología cristiana y del mito del progreso. Como vectores de reflexión se sugiere que este eje se exterioriza por medio de las limitaciones de la mirada monotópica; la naturalización del sentido cristiano del tiempo; el esencialismo y el racismo; la incapacidad de la auto-relativización del referente cultural de analista; y el auto-engaño de la conciencia colonizada.

La mirada monotópica es aquella que vive la ficción de coherencia entre sus esquemas idealizados de la realidad y su acción concreta sobre ésta (Mignolo, 1989; 2001). En la proyección sobre el pasado, esta mirada, en el mejor de los casos, solo reconoce las variaciones en el tiempo no así en el espacio. Aún más se trata de una proyección identitaria, por lo tanto, reafirmativa de los ámbitos de poder de los ámbitos vivenciales e imaginarios del analista. Esta mirada se sustenta, primero, sobre el pensamiento dogmático, como una perspectiva fija y conscientemente *impositiva* de aquellos discursos irreflexivos conscientemente impuestos por las agencias anónimas productoras de los mitos dominantes del presente (cf. Barthes, 1997). Por otra parte, esta mirada se basa en los esquemas más rudimentarios del realismo ingenuo, pues al no sustentarse en modelos teóricos de crítica cultural, se trata de una forma de proyección de aquello que se cree o que se quiere que sea el presente sobre los fragmentos que llevan a imaginar el pasado. De este modo, tales fragmentos, en vez de ser ventanas de acceso a realidades

que ya no existen, se convierten en fetiches, cuyo valor reside en la asignación de un sentido míticamente construido.

La naturalización del sentido cristiano del tiempo, precisamente por tratarse de una versión que se auto-atribuye un distanciamiento de los sesgos religiosos, termina siendo su forma de imposición más sólida. Como mito anónimo (cf. Barthes, 1997) se trata de una imagen profana del principio geométrico de *un* origen, con *un* recorrido que lleva a *un* fin, teleológicamente preestablecido. Al presentarse en el lenguaje del progreso, tal recurso limita las capacidades explicativas del historiador. Aún más, convierten al discurso histórico en un recurso ideológico de reafirmación de los poderes del presente que buscan sustentarse y justificarse en pasado. De este modo, este obstáculo se encuentra lejos de cualquier posibilidad de aproximación a la otredad cultural en el tiempo, pues reafirma la supresión de la diversidad por medio de esquemas preestablecidos de clase, raza y género.

El racismo y el esencialismo se sustenta en el monoculturalismo como ideología; la universalización de la contingencia histórica del Estado Nación Moderno; y en la negación de la diversidad cultural del Sistema Mundo. En el primer caso, se trata de una forma de axiomatización de un esquema de pureza social que no es otra cosa que la base epistemológica de los proyectos de limpieza étnica, genocidio y exterminio cultural tanto fuera como dentro de las potencias coloniales. Una retórica como esta convierte al historiador en un cómplice inconsciente -en ocasiones consciente- de la destrucción por fuerza de la diversidad cultural global. Metodológicamente, este obstáculo lleva a que, en regiones y procesos históricos cosmopolitas y multiculturales, se imponga la imagen provinciana y forzada de la homogeneidad sustantiva. En segundo lugar, el Estado Nación, como contingencia, tiende a universalizarse, de la misma manera en que la experiencia mundial concreta del colonialismo se convirtió en espectro axiomático de universalización de eurocentrismo (cf. Dussel, 2000). En tal sentido, su superación podría abrir el abanico hacia la des-eternización de la idea de la pureza como imposición arbitraria

(cf. Bourdieu, 2001). En tercer lugar, este obstáculo niega la diversidad cultural del Sistema Mundo. A partir de la proyección de realidades limitadas y provincianas, el orden global se presenta de manera forzada, por medio de la espacialización de una narrativa teleológica sobre el tiempo, dentro de la cual *Una* cultura activa se dirige al inminente engullimiento de culturas pasivas y arcaicas. Este obstáculo dista de cualquier posibilidad de una historia cultural, pues se encuentra lejos de cualquier comprensión del carácter dinámico, cambiante y complejo de todo sistema normativo, independientemente de su escala o su capacidad de dominio sobre otros.

La incapacidad de cuestionamiento del propio referente cultural efectivamente cierra el acceso a otras miradas, pues al no observarse al propio mundo desde fuera no se habla de otros mundos, sino del propio mundo. Aún más complejo, la incapacidad de auto-relativización tiende a universalizar contingencias históricas de una manera tal que impide observar otras formas de responder a la historia. Procesos complejos, formas de articulación social, dinámicas de recomposición, y múltiples historicidades son suprimidas y negadas como resultado de principios dogmáticos sustentados en verdades fijas, sesgadas y limitadas.

Finalmente, el principal obstáculo está en el autoengaño de la conciencia colonizada, como aquella subjetividad que asume el punto de vista colonizador, sin que necesariamente el colonizador lo reconozca como parte de su entorno (cf. Memmi, [1966] 1996). Dado que la mirada hacia la diversidad cultural en el tiempo es también una mirada hacia la diferencia en el espacio, la crítica y el foco de atención están hacia los procesos y perspectivas homogeneizantes y, entre ellas, está el colonialismo. Es precisamente la crítica al colonialismo lo que funda a la Antropología como disciplina, incluso durante la redacción de *La Sociedad Primitiva* (cf. Morgan [1877] 1987) y es precisamente la crítica a la *civilización* lo que funda el concepto romántico pre-antropológico de la cultura (cf. Eagleton, 2001). En tal sentido, cualquier indagación de la diversidad cultural en tiempo y en espacio es en

sí una puesta en evidencia de las tendencias a su destrucción. Tal puesta en evidencia resulta imposible si la mirada del analista proyecta sus retóricas míticas e identitarias hacia estos proyectos de supresión de la diferencia. En estos casos, el analista no sólo es incapaz de aproximarse a otras culturas, sino que tampoco lo hace hacia otros tiempos. La mirada reafirmativa de la homogeneidad, la del colonizado que se piensa colonizador, ni siquiera habla de sí, sino de aquello que quisiera ser. No es otra cosa que un acto solipsista, centrado en sus propios mitos. Este obstáculo es uno de los principales retos a ser superados por aquella mirada dirigida hacia la Historia Cultural y, aún más, hacia la Antropología Histórica.

4. Conclusiones

La superación de los principales obstáculos epistemológicos de las miradas homogeneizantes requiere seguir el procedimiento clásico de la Antropología relativista dirigido hacia la crítica cultural (Marcus y Fischer, 1986). Incluso en las corrientes de pensamiento positivistas, este principio se mantuvo a partir de la idea de que el punto de vista del nativo sería solo captado por medio de la aprehensión de los *imponderables de la vida cotidiana* (cf. Malinowski, [1922] 1973) y de la elaboración de modelos teóricos que distanciasen al analista de su propia cultura. Para esto es necesario sintetizar una serie de supuestos que sostienen a la Antropología Histórica de las sociedades multiculturales. Primero, se parte del principio de que toda cultura es la dimensión total de la vida colectiva, por contraste con la Idea parcelada sobre la cultura como ámbito separado de lo político, lo económico y lo social. Segundo, es necesario asumir a la aproximación a la diferencia en el tiempo como búsqueda de las historias invisibilizadas, por contraste con la imagen monotópica sobre la cultura. Segundo, de una manera contraria a la negación de las multiplicidades en el espacio, la variabilidad temporal está subordinada a historicidades divergentes espacialmente distribuidas. Tercero, toda cultura es intrínsecamente compleja, independientemente de sus escalas o capacidades de dominio sobre otras, algo que dista de la idea de la jerarquización

de las culturas según sus capacidades de dominio sobre otras. Finalmente, es necesaria la elaboración de modelos teóricos que identifiquen la diversidad cultural de las formas de complejidad sociocultural, pues urge superar la tendencia a la invisibilización de otras formas de complejidad sólo porque no coinciden con aquello que los sectores dominantes del mundo del analista perciben como complejo. En suma, se trata de un cuestionamiento total de mundo que naturalmente rodea a la mirada histórica, si es que efectivamente se pretende acceder a otros mundos distribuidos en otros tiempos.

Referencias

AMODIO, E. (Ed.). (1998). *La vida cotidiana en Venezuela durante el siglo XVIII*. Gobernación del Estado Zulia, Secretaría de Cultura.

AMODIO, E. (2005). Extranjero en un país ajeno: Construcción del pasado y realidad histórica desde una perspectiva antropológica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2), 141-157.

AUGÉ, M. (1996): *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa. Barcelona.

BACHELARD, G. [1934] (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

BALANDIER, G. (1993): "La aprehensión del otro: Antropología desde fuera y Antropología desde dentro". En *Revista de Occidente*, N° 140: 35-42. Madrid.

BARTHES, R. (1997). *Mitologías*. Siglo XIX. Madrid.

BONFIL BATALLA, G. (1989). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos en Arinsana, Caracas, Venezuela, N° 10: 5-36. Caracas.

BORDIEU, P. (2001). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona, 2.

BRAUDEL, F. (1990): *La Historia y las Ciencias Sociales*. Ed. Alianza Editorial. Madrid.

BURKE, P. (1993): "La nueva Historia Sociocultural". En *Historia Social*, Nº 17: 105-114. Valencia.

CHUKWUDI-EZE, E. (2001). El color de la razón: la idea de "raza" en la antropología de Kant". *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, 2, 201-251.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (1968). Problemas e hipótesis relativos à fricção interétnica: Sugestões para uma metodologia en América Indígena, México D.F, Volumen XXVIII (2): 339-358.

CASANOVA, J. (1991): *La Historia Social y los historiadores*. Ed. Crítica. Barcelona.

COMAROFF, J. y COMAROFF J. 1992 *Ethnography and the historical Imagination. Ethnography and the historical imagination*. Chicago University Press, Chicago.

DUSSEL, E. (1994). *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Editorial Abya Yala.

DUSSEL, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander (Ed.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p.p. 41-52). Caracas: UNESCO/FACES-UCV.

EAGLETON, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.

FABIAN, J. (1983). *Time and the others. How anthropology makes its object*. Neva York: Columbia University Press.

GEERTZ, C. (1992). Historia y antropología. *Revista de Occidente*, 137, 55-74.

GEERTZ, C. (1996): *La interpretación de las culturas*. Séptima edición en español. Ed. Gedisa. Barcelona.

GRAY, J. (2015). *Al Qaeda and what it means to be modern* (Vol. 2). Faber & Faber.

JULIÁ, S. (1989) Historia social/sociología histórica. *Madrid, Siglo XXI*.

LÉVI-STRAUSS, C. (1991): "Introducción a la obra de Marcel Mauss". En Marcel Mauss: *Sociología y Antropología*. Tercera edición en español. Ed. Tecnos. Madrid.

MALINOWSKI, B. ([1922] 1973). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.

MARCUS, G. y M. Fischer (1986). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.

MEMMI, A. [1966] (1996): *Retrato del colonizado. Precedido del retrato del colonizador*. Prólogo de Jean Paul Sartre. Octava edición en español. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

MIGNOLO, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Vol. 2). Ediciones del Signo.

MIGNOLO, W. D. (1989). Colonial situations, geographical discourses and territorial representations: Toward a diatopical understanding of colonial semiosis. *dispositio*, 14(36/38), 93-140.

MIGNOLO, W. D. (1989). Colonial situations, geographical discourses and territorial representations: Toward a diatopical understanding of colonial semiosis. *dispositio*, 14(36/38), 93-140.

MORGAN, L. H. (1987). La sociedad primitiva (Quinta Edición ed.). *Madrid: Ediciones Endymión SA*.

PLUMB, J. H. (1974). *La muerte del pasado*. Barral.

SAID, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.

SALAS, J. C. (1921): Los Indios Caribes. Estudio sobre el origen del mito de la antropofagia. Barcelona.

SAPIR, E. [1921] (1975): *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Fondo de Cultura Económica. México.

RADCLIFFE BROWN, A. R. [1958] (1975). *El método de la antropología social*. Anagrama, Barcelona.

WALLERSTEIN, I. (Ed.). (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. siglo XXI.

WILMSEN, E. N., & McAllister, P. (Eds.). (1996). *The politics of difference: Ethnic premises in a world of power*. University of Chicago Press.

WOLF, E. (1987): *Europa y la gente sin historia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

La influencia de Wagner en el joven Nietzsche y su texto El Nacimiento de la Tragedia.

Wagner's influence on the young Nietzsche and his text The Birth of Tragedy.

Jorge A. Torres Rangel¹

Resumen

El compositor alemán, Richard Wagner, fue una figura decisiva en el ambiente intelectual de la Europa de mediados del siglo XIX. Su obra fue determinante para el desarrollo del lenguaje musical de finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX. El impacto del compositor de Tristán e Isolda llegó más allá del ambiente musical, alcanzando al mundo político y al de la filosofía. Wagner fue un prolífico ensayista, gran parte de su tiempo lo dedicó a dejar por escrito sus reflexiones estéticas y preocupaciones intelectuales. A través de estos trabajos Wagner intentó dar una justificación teórica a su propuesta de reforma teatral. Es en este contexto que cobra sentido el profundo interés, incluso a nivel personal, que mostró el compositor por el desarrollo de los primeros textos filosóficos del joven Profesor Nietzsche. En este trabajo señalaremos los aspectos centrales de la relación entre ambos personajes y como influyó Wagner en la redacción del primer libro publicado por Nietzsche.

Palabras clave: Filosofía, Estética, Obra de arte total, *Gesamtkunstwerk*, Drama, Ópera.

Abstract

The German composer, Richard Wagner, was a decisive figure in the intellectual environment of mid-nineteenth-century Europe. His work was decisive for the development of the musical language of the late nineteenth and early twentieth centuries. The impact of the composer of Tristán and Isolda reached beyond the musical environment, reaching the political world and that of philosophy. Wagner was a prolific essayist, spending much of his time writing down his aesthetic reflections and intellectual concerns. Through these works Wagner tried to give a theoretical justification to his proposal for theatrical reform. It is in this context that the deep interest, even on a personal level, that the composer showed in the development of the first philosophical texts of the young Professor Nietzsche makes sense. In this work we will point out the central aspects of the relationship between both characters and how Wagner influenced the writing of the first book published by Nietzsche.

Keywords: Philosophy, Aesthetics, Total work of art, *Gesamtkunstwerk*, Drama, Opera.

¹ Licenciado en Música mención Dirección Coral egresado con la mención *Summa Cum Laude*, Magister y Doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Arte de la ULA, Profesor de la Maestría y del Doctorado en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Educación ULA. Autor del libro "La Música en el Nacimiento de la Tragedia de Nietzsche: Un acercamiento a la relación música y filosofía desde la perspectiva nietzscheana" y de varios artículos académicos. Sus líneas de investigación comprenden: la estética, filosofía de la música, el pensamiento filosófico de Nietzsche, historia de la música venezolana de los siglos XVIII y XIX, la interpretación musical históricamente informada, metodología de la investigación artística y metodología de la enseñanza del Jazz. Es miembro del Centro de Investigaciones Estéticas de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA y del Consejo Directivo del Doctorado en Filosofía. Ha desarrollado una labor ininterrumpida como Director de coros y orquesta, como guitarrista de jazz y pianista. Fue Director de la Escuela de Música de la ULA. Actualmente es Decano encargado de la Facultad de Arte. Dirección de contacto: jorgebajo05@gmail.com

La disertación inicia así...

En nuestra opinión, para acercarnos a El Nacimiento de la Tragedia de Nietzsche con un mínimo de éxito, es fundamental acercarnos también a las consideraciones estéticas que envuelven el pensamiento de Richard Wagner, de esta forma, se puede contextualizar el entorno y el influjo que rodearon a Nietzsche mientras escribía su texto.

Wagner en manos de Nietzsche será la reencarnación del antiguo arte trágico de los griegos, también su música representará, en opinión, del filósofo una forma de representación del mundo:

9[9] En Wagner la ópera llega a ser verdaderamente una representación del mundo artístico, frente al mundo real no-artístico²

9[34] No hay ningún momento más instructivo que la aparición de Wagner.

En nuestra época los fenómenos artísticos son conocidos de una manera completamente velada y erudita. Para mí, éste es el valor de Wagner... Reconozco la única forma de vida en la griega: y considero a Wagner como el paso más noble para su renacimiento en el ser alemán.³

² Bei Wagner wird die Oper gerade zu einer Versinnlichung der künstlerischen Welt, gegenüber der realen, unkünstlerischen. Page Break KGW='III-3.287' KSA='7.275'. F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872*. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 287, 275. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 232.

³ Es giebt keinen lehrreicheren Moment als Wagner's Erscheinen. Die künstlerischen Phänomene sind in unserer Zeit ganz verhüllt und gelehrt erkannt. Für mich der Werth Wagner's... Ich erkenne die e i n z i g e Lebensform in der griechischen: und betrachte Wagner als den erhabensten Schritt zu deren Wiedergeburt im deutschen Wesen. Aphorism n=752 id='III.9[34]' kgw='III-3.295' ksa='7.283'. F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872*. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 295, 283. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 238.

Wagner además de ser compositor desarrolló una intensa actividad intelectual, la cual se encuentra reflejada en un significativo número de escritos. Estos escritos presentan un variado espectro de inquietudes que abarcan disciplinas como la música, la estética, la política y la filosofía, Wagner intentó por este medio justificar teóricamente su propuesta de reforma teatral, es en este contexto que cobra sentido el profundo interés, a nivel personal, que mostró el compositor en el desarrollo de los primeros textos filosóficos de Nietzsche, Wagner buscaba en ellos un respaldo académico a sus propuestas estéticas.⁴

De todas las variadas ideas expresadas por Wagner en sus escritos la *Gesamtkunstwerk*, la obra de arte total, es la que tal vez haya tenido mayor repercusión. Heidegger hace referencia a este concepto en su escrito "Seis hechos fundamentales de la historia de la estética". En el quinto enunciado del texto, dedicado a Wagner, señala que:

Frente al hecho de que el arte ha abandonado su esencia, el siglo XIX acomete una vez más el intento de una «obra de arte total». Este esfuerzo está ligado al nombre de Richard Wagner. No es nada casual que no se limite a la creación de obras que sirvieran a ese fin, sino que esté acompañado y apoyado por reflexiones de principio, con sus correspondientes escritos. Citemos los más importantes: El arte y la revolución, 1849; La obra de arte del futuro, 1850; Ópera y drama, 1851; El arte alemán y la política alemana, 1865.⁵ (p. 89)

⁴ De acuerdo a Fubini los textos teóricos de Wagner *Se proponen primordialmente justificar e ilustrar, en un plano filosófico y estético, la validez histórica e ideológica de su reforma teatral y a sacar a la luz los fundamentos doctrinales de la misma... Wagner representa no sólo una síntesis sino también una propuesta original que (aun cuando consistiera más en una capitulación que en una apertura al futuro) se convertiría en punto obligado de referencia para toda la cultura romántica.* Fubini, *La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial. Madrid, 1988. P. 307.

⁵ Heidegger, M., Nietzsche, Ediciones Destino. Barcelona, 2000. P. 89.

Para Wagner la Gesamtkunstwerk constituía la obra de arte del futuro, y reunía en sí misma a todas las artes: poesía, danza, música. Esta reunión se da en su opinión en el Drama, no en la ópera, por su parte Nietzsche se refiere a la propuesta de Wagner de una obra de arte total como una necesidad:

7[68] Necesidad de una obra de arte total.⁶

Wagner, por otro lado, en el marco de su propuesta reformadora, establece una muy fuerte distinción entre ópera y drama, en su opinión su obra teatral y musical no se corresponde al concepto tradicional de ópera, pues considera que los distintos elementos que la componen no se encuentran desarrollados con el mismo nivel de profundidad, se refiere particularmente al hecho de que los compositores le han otorgado a la música, en su opinión un medio, un valor jerárquico superior en perjuicio del equilibrio de los otros elementos que componen la obra, texto, escena, imagen etc. En este orden de ideas Fubini señala que:

El Drama para Wagner no es un género musical y, menos aún, literario: el drama es el único arte completo, verdadero y posible; el arte que restituirá a la expresión artística su unidad y su comunicabilidad. El error fundamental de la ópera tradicional “consiste en esto: en que de un medio de expresión (la música) se ha hecho un fin y en que de un fin de la expresión (el drama) se ha hecho un medio...” A través de esta célebre y significativa frase, expresada en el acostumbrado estilo apodíctico de Wagner, se pone ya de manifiesto que, para éste, la música de por sí no es autosuficiente.⁷

⁶ Bedürfnis nach einem vollen Kunstwerk. Aphorism n=461 id='III.7[68]' kgw='III-3.162' ksa='7.154'. F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872*. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 162, 154. Nietzsche, *Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874)*. Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 158.

⁷ Fubini, E. *La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial. Madrid, 1988. P. 308.

De lo expuesto en esta cita se puede concluir que, para Wagner, el concepto de Drama se encuentra indisolublemente relacionado con el de “arte total”. Nietzsche al igual que Wagner se opone a la presentación de las artes de forma independiente, para el filósofo esto es un absurdo, esta idea claramente deja ver su apoyo a la propuesta wagneriana de obra de arte total:

1[45] Estamos desgraciadamente acostumbrados a disfrutar de las artes por separado: son absurdas las galerías de arte y las salas de conciertos. Las artes absolutas son un triste vicio moderno. Todo se desmiembra. No hay organizaciones que se preocupen de las artes como arte, es decir, del campo en el que las artes se unifican.

Cada arte recorre una parte del camino sola, y otra en que ella se une con otras artes.⁸

En los fragmentos póstumos Nietzsche destaca la importancia de la funcionalidad del drama, en su opinión para una correcta comprensión de todo el fenómeno del drama es importante tener presente el significado de todo el contexto en relación al todo (drama):

1[53] De este modo, un drama antiguo es una gran obra musical: pero nunca se disfrutaba de la música de modo absoluto, sino que siempre se la ponía en relación con el culto y el ambiente, o la sociedad. En resumen, era música de ocasión. ¡Intuición sumamente importante! El diálogo que establece la unión es sólo el que crea la ocasión, o sea para las piezas musicales, cada una de las cuales mantiene su agudo

⁸ Wir sind leider gewöhnt, die Künste in der Vereinzelung zu genießen: Wahnsinn der Gemäldegalerie und des Konzertsaa's. Die absoluten Künste sind eine traurige moderne Unart. Es fällt alles auseinander. Es giebt keine Organisationen, die die Künste als Kunst zusammen pflegen, d.h. also die Gebiete, wo die Künste zusammengehen. Jede Kunst hat ein Stück des Wegs allein und ein andres wo sie mit den andern Künsten zusammengeht. Aphorism n=45 id='III.1[45]' kgw='III-3.18' ksa='7.22'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 18, 22. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 70.

carácter ocasional: unidad del sentimiento, la misma intensidad de emoción.⁹

En este orden de ideas es significativo lo expuesto por Heidegger en relación al lugar histórico que ocupa el concepto de “obra de arte total”. Aún cuando el filósofo alemán no establece claramente la relación entre Drama y arte total si señala de forma expresa la importancia que juega la música en él:

Respecto del puesto histórico del arte, el intento de la “obra de arte total” tiene un carácter esencial. Ya el nombre resulta significativo. Por un lado quiere decir: las artes no deben seguir realizándose independientemente una de otra sino que deben unirse en una obra. Pero más allá de esta unión de tipo más bien numérico y cuantitativo, la obra de arte debe ser una celebración de la comunidad del pueblo: “la” religión. Para ello, las artes determinantes son la poesía y la música. El propósito era que la música fuera un medio para hacer valer el drama, pero en realidad, en la forma de ópera, se convierte en el auténtico arte. El drama no tiene su peso y su esencia en la originalidad poética, es decir en la verdad conformada en la obra lingüística, sino en el carácter escénico de lo representado y de la gran coreografía. La arquitectura sólo vale en cuanto construcción de teatros, la pintura en cuanto decorado, la plástica en cuanto representación gestual del actor. La poesía y el lenguaje se quedan sin la esencial y decisiva fuerza conformadora del auténtico saber. Se busca el dominio del arte como música, y con él el dominio del puro

⁹ So ein antikes Drama ist ein großes Musikwerk: man genoß aber die Musik nie a b s o l u t , sondern immer hineingestellt in die Verbindung mit Kult und Umgebung, oder Gesellschaft. Es war kurz G e l e g e n h e i t s m u s i k . Höchst wichtige Einsicht! Der verbindende Dialog ist nur der Gelegenheitsmacher; nämlich für die Musikstücke, deren jedes seinen scharfen Gelegenheitscharakter festhielt: Einheit der Empfindung, gleiche Höhe der Erregung. Aphorism n=53 id='III.1[53]' kgw='III-3.21' ksa='7.25'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 21, 25. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 72.

estado sentimental: el frenesí y el ardor de los sentidos, la gran convulsión, el feliz terror de fundirse en el gozo, la desaparición en el “mar sin fondo de las armonías”, el hundimiento en la embriaguez, la disolución en el puro sentimiento como forma de redención: “la vivencia” en cuanto tal se vuelve decisiva. La obra es ya sólo un excitante de la vivencia.¹⁰ (p. 90).

De lo dicho hasta ahora en este apartado se desprende claramente que para Wagner Drama no se identifica con la ópera tradicional. Es precisamente este aspecto el que es resaltado de forma bastante particular por Nietzsche en su texto, en su opinión Wagner con su Drama es la representación alemana de la cultura helénica:

Que nadie intente debilitar nuestra fe en un renacimiento ya inminente de la Antigüedad griega; pues en ella encontramos la única esperanza de una renovación y purificación del espíritu alemán por la magia del fuego de la música... Sí, amigos míos, creed conmigo en la vida dionisiaca y en el renacimiento de la tragedia. El tiempo del hombre socrático ha pasado: coronaos de hiedra, tomad en la mano el tirso y no os maravilléis si el tigre y la pantera se tienden acariciadores a vuestras rodillas. Ahora osad ser hombres trágicos: pues seréis redimidos. ¡Vosotros acompañaréis al cortejo dionisiaco desde la India hasta Grecia!¹¹

¹⁰ Heidegger, M., Nietzsche, Ediciones Destino. Barcelona, 2000. P. 90.

¹¹ Möge uns Niemand unsern Glauben an eine noch bevorstehende Wiedergeburt des hellenischen Alterthums zu verkümmern suchen; denn in ihm finden wir allein unsre Hoffnung für eine Erneuerung und Läuterung des deutschen Geistes durch den Feuerzauber der Musik. ...Ja, meine Freunde, glaubt mit mir an das dionysische Leben und an die Wiedergeburt der Tragödie. Die Zeit des sokratischen Menschen ist vorüber: kränzt euch mit Epheu, nehmt den Thyrsusstab zur Hand und wundert euch nicht, wenn Tiger und Panther sich schmeichelnd zu euren Knien niederlegen. Page: KGW='III-1.127' KSA='1.131'. F. Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie*, 1872, Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 1, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 103, 107. Nietzsche, *El Nacimiento de la Tragedia*. Trad. Adolfo Sánchez Pascal, Alianza Editorial, Madrid, 2007. P. 173.

En esta cita Nietzsche hace una velada alusión, aunque entusiasta, de la música wagneriana como una renovación del drama musical griego. Esta renovación pasa por la filosofía de Schopenhauer, la cual constituye un importante aspecto en común entre Nietzsche y el compositor alemán. Esto ha llevado a afirmar a Volpi que:

Sin el horizonte metafísico que se abre de par en par con la concepción schopenhaueriana de la Voluntad, serían impensables tanto Nietzsche como Wagner, y, con ello, también todo lo que ellos han representado para la cultura alemana.¹²

Por su parte Heidegger refiriéndose a la concepción de la obra de arte total, y siguiendo este orden de ideas afirma que:

...el arte ha de volver a ser una vez más una necesidad absoluta. Pero lo absoluto es ahora experimentado sólo como lo puramente carente de determinación, como la total disolución en el puro sentimiento, como el balancearse que se hunde en la nada. No es de sorprender que Wagner encontrara en la obra capital de Schopenhauer, que leyó detenidamente cuatro veces, la confirmación y explicación metafísica de su arte. Por más que, en su realización y en sus consecuencias, la voluntad wagneriana de construir la “obra de arte total” se convirtió de modo inevitable en lo contrario del gran arte, tal voluntad es, sin embargo, única en su tiempo y, a pesar de lo mucho de histriónico y aventurero que tuviera, eleva a Wagner por encima de los demás esfuerzos que se han hecho por el arte por mantener su carácter esencial en la existencia.¹³

¹² Volpi, F. *El Nihilismo*. Biblioteca de ensayo Siruela. Madrid, 2007. P. 48.

¹³ Heidegger, M., Nietzsche, Ediciones Destino. Barcelona, 2000. 91.

La relación entre las ideas de Schopenhauer y Wagner son señaladas de forma permanente, por Nietzsche, en las cartas escritas en los años alrededor de los cuales se pensó y redactó el texto que nos ocupa. En una carta dirigida al Barón Carl Von Gersdorff se puede leer el siguiente comentario:

Así, en el próximo semestre, leeré una “Historia de los filósofos presocráticos”, en la cual habrá de incluirse todo aquello que sirva a mis oyentes de fuerte alimento espiritual y les conduzca, sin que lo noten, hacia los más serios y dignos pensadores. Además, he encontrado un hombre que, como ningún otro, ha revelado a mis ojos la imagen de lo que Schopenhauer llama “el genio”, y que está por completo penetrado de su maravillosamente intensa filosofía. Este Hombre no es otro que Richard Wagner, sobre el cual no debes creer nada de lo que se dice en la prensa, ni en los artículos de los entendidos en música, etc.¹⁴

Las palabras de Nietzsche en relación a Wagner no disimulan la profunda admiración que siente por el compositor. En la misma carta Nietzsche comenta sobre el texto de Wagner “Estado y Religión”: al leerlo, me sentí plenamente elevado y conmovido por el idealismo que hay en él, y que parece brotado del espíritu de Schopenhauer.¹⁵

¹⁴ So werde ich schon im nächsten Halbjahr eine Geschichte der vorplatonischen Philosophen lesen, in die allerhand hineingearbeitet werden soll, was als kräftige Kost meinen Zuhörern dient und sie unmerkbar den ernstesten und würdigsten Denkern zuführen soll. Dazu habe ich einen Menschen gefunden, der wie kein anderer das Bild dessen, was Schopenhauer „das Genie“ nennt, mir offenbart und der ganz durchdrungen ist von jener wundersam innigen Philosophie. Dies ist kein anderer als Richard Wagner, über den Du kein Urtheil glauben darfst, das sich in der Presse, in den Schriften der Musikgelehrten usw. findet. <http://www.nietzschesource.org/eKGWB/BVN-1869/print>. Nietzsche, *Epistolario*. Trad. Luis López-Ballesteros, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1999. P. 76.

¹⁵ ich war ganz erhoben und erschüttert von dieser Idealität, die durchaus dem Geiste Schopenhauers entsprungen schien. <http://www.nietzschesource.org/eKGWB/BVN-1869/print>. Nietzsche, *Epistolario*. Trad. Luis López-Ballesteros, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1999. P. 76.

Por otro lado, Nietzsche, al referirse a la música alemana sitúa a Wagner, y a todas sus consideraciones estéticas, dentro de una importante tradición musical que viene desde Lutero:

De ese abismo surgió la Reforma alemana: en su coral resonó por vez primera la melodía del futuro de la música alemana. Tan profundo, animoso e inspirado, tan desbordantemente bueno y delicado resonó ese coral de Lutero, como si fuera el primer reclamo dionisiaco que, en la cercanía de la primavera, brota de una intrincada maleza. A él le dio respuesta, en un eco de emulación, aquel cortejo festivo, solemnemente altanero, de entusiastas dionisiacos a los que debemos la música alemana ¡y a los que deberemos el renacimiento del mito alemán! ¹⁶

Para Nietzsche no es suficiente enmarcar a Wagner en la tradición musical alemana, lo coloca en relación directa con sus representantes más significativos:

Del fondo dionisiaco del espíritu alemán se ha alzado un poder que nada tiene en común con las condiciones primordiales de la cultura socrática y que no es explicable ni disculpable a base de ellas, antes bien es sentido por esa cultura como algo inexplicable y horrible, como algo hostil y prepotente, la música alemana, cual hemos de entenderla

¹⁶ Aus diesem Abgrunde ist die deutsche Reformation hervorgewachsen: in deren Choral die Zukunftsweise der deutschen Musik zuerst erklang. So tief, muthig und seelenvoll, so überschwänglich gut und zart tönte dieser Choral Luther's, als der erste dionysische Lockruf, der aus dichtverwachsenem Gebüsch, im Nahen des Frühlings, hervordringt. Ihm antwortete in wetteiferndem Wiederhall jener wehevoll übermüthige Festzug dionysischer Schwärmer, denen wir die deutsche Musik danken — und denen wir die Wiedergeburt des deutschen M y t h u s danken werden! Page Break id='GT' KGW='III-1.143' KSA='1.147'. F. Nietzsche, Die Geburt der Tragödie, 1872, Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 1, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P.143, 147. Nietzsche, El Nacimiento de la Tragedia. Trad. Adolfo Sánchez Pascal, Alianza Editorial, Madrid, 2007. P. 191.

sobre todo en su poderoso curso solar desde Bach a Beethoven, desde Beethoven a Wagner. (p. 167).¹⁷

Es significativo lo que expone Nietzsche en este sentido en uno de sus fragmentos póstumo:

9[23] Wagner completa lo que había comenzado Schiller y Goethe. En el ámbito propiamente alemán.¹⁸

Nietzsche conoció muy bien los trabajos estéticos de Wagner. El compositor alemán le solicitó al joven filósofo que leyera y corrigiera su escrito *Beethoven*. Wagner fue mucho más que un teórico de la música, podríamos decir que fue un pensador con un interesante pensamiento estético musical, Nietzsche tuvo en alta estima el nivel intelectual de Wagner tanto que esto le llevó a afirmar que:

32[10] Wagner como pensador consigue el mismo nivel que Wagner como músico y poeta.¹⁹

¹⁷ Aus dem dionysischen Grunde des deutschen Geistes ist eine Macht emporgestiegen, die mit den Urbedingungen der sokratischen Cultur nichts gemein hat und aus ihnen weder zu erklären noch zu entschuldigen ist, vielmehr von dieser Cultur als das Schrecklich-Unerklärliche, als das Uebermächtig-Feindselige empfunden wird, die deutsche Musik, wie wir sie vornehmlich in ihrem mächtigen Sonnenlaufe von Bach zu Beethoven, von Beethoven zu Wagner zu verstehen haben. Page Break id='GT' KGW='III-1.123' KSA='1.127'. F. Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie*, 1872, Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 1, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 123, 127. Nietzsche, *El Nacimiento de la Tragedia*. Trad. Adolfo Sánchez Pascal, Alianza Editorial, Madrid, 2007. P. 143.

¹⁸ Wagner vollendet, was Schiller und Goethe begonnen haben. Auf dem eigentlich deutschen Gebiet. Aphorism n=741 id='III.9[23]' kgw='III-3.292' ksa='7.280'. F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872*. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 392, 280. Nietzsche, *Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874)*. Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P.236.

¹⁹ Wagner als Denker ist gleich so hoch als Wagner als Musiker und Dichter. Page Break KGW='III-4.371' KSA='7.757'. F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente Sommer 1872 bis Ende 1874*. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 371, 757. Nietzsche, *Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874)*. Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 537

En otro lugar se puede leer sin embargo que:

9[128] Wagner se ha de valorar ante todo como músico: sus textos son una “exaltación musical”²⁰

No hay que olvidar que Wagner fue una figura gigantesca de la composición y que el joven Nietzsche para el momento de su encuentro con Wagner se encontraba muy activo musicalmente, tal vez por esta razón Nietzsche resalta las cualidades musicales de Wagner y las encuentra incluso en sus textos.

No nos detendremos a analizar aquí los acontecimientos que llevaron al distanciamiento de Nietzsche y Wagner, pues superaría las intenciones originales de este trabajo de mantenerse dentro de los límites de la redacción de El Nacimiento de la Tragedia, sin embargo este apartado quedaría incompleto si no se señalan algunas de las consideraciones generales que rodearon a esta ruptura.

En primer lugar hay que señalar las opiniones de Wagner en relación a la funcionalidad de la música en el marco de su concepción de la *Gesamtkunstwerk*. En su texto Ópera y Drama Wagner afirma que:

Todo organismo musical es femenino por naturaleza, por poseer la facultad de concebir, y no la de procrear; la fuerza productiva reside fuera de él y, de no ser fecundado por esta fuerza, no es apto para dar a luz la cosa concebida.²¹

²⁰ Wagner ist vor allem als Musiker zu beachten: seine Texte sind „Musikdunst“. Aphorism n=846 id='III.9[128]' kgw='III-3.333' ksa='7.321'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 333, 321. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 262.

²¹ Fubini, E. *La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial. Madrid, 1988. P. 312.

No obstante que Nietzsche se desvive en halagos sobre Wagner también podemos encontrar en los fragmentos póstumos, contemporáneos con la redacción de El Nacimiento de la Tragedia, algunas posiciones críticas al compositor de Bayreuth queremos traerla aquí para rescatar la idea de que ya en ése momento surgían en Nietzsche discrepancias con la posición estética de Wagner:

9[36] Nuestra estética se ha deteriorado con Wagner. No sabe profundizar en los fenómenos primordiales. Descubre que existen modelos que la imitan artificialmente. Para mí, el fenómeno Wagner, visto de modo concreto, explica ante todo, negativamente, que nosotros no hemos comprendido hasta ahora el mundo griego, y viceversa, que nosotros encontramos allí las únicas analogías con nuestro fenómeno wagneriano.²²

En opinión de Wagner la fuerza capaz de fecundar a la música es la palabra. Es importante recordar aquí que para Wagner la novena Sinfonía de Beethoven constituyó una referencia fundamental para el desarrollo de su trabajo, Es sabido que el famosísimo tema base para el último movimiento de esta sinfonía fue concebido por Beethoven muchos años antes de concluir la obra, y sólo se sintió satisfecho con él al colocarle las palabras del poema de Schiller. Wagner no sólo parte de esta obra, se considera así mismo un continuador de las propuestas estéticas del último Beethoven.

En la siguiente cita podemos ver una interpretación de Nietzsche sobre las consideraciones estéticas de la música de Wagner en el contexto de la música

²² An Wagner ist unsre Aesthetik zu Schanden geworden. Es fehlt ihr der Einblick in die Urphänomene. Sie verräth, daß ihr künstliche nachgemachte Vorbilder vorliegen. Für mich erläutert das leibhaftig geschaute Phänomen Wagner's zuerst negativ, daß wir die griechische Welt bis jetzt nicht verstanden haben, und umgekehrt finden wir dort die einzigen Analogien zu unserm Wagnerphänomen. Aphorism n=754 id='III.9[36]' kgw='III-3.296' ksa='7.284'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 296, 284. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 64

alemana de su tiempo, allí identifica a las óperas Wagnerianas con el mundo de las grandes sinfonías de Beethoven, el compositor en el cuarto movimiento de su Novena sinfonía, hace uso de la voz humana tanto como solistas como con el coro, empleándolos como si se tratase de un instrumento más de la orquesta sinfónica, eso tuvo en los compositores siguientes un efecto muy profundo, convirtiéndose en modelo, puesto a partir de allí se vio que el mundo de la sinfonía no era exclusivamente instrumental, las sinfonías de Mahler al final del siglo XIX serán un ejemplo de ello, el final del fragmento póstumo 12[1] que citamos más adelante viene a confirmar lo expuesto aquí:

9[135] Wagner y Beethoven: Wagner aspira inconscientemente a una forma de arte en la que se supere el mal originario de la ópera: o sea, la más grande sinfonía de todas: cuyos instrumentos principales cantan una canción, que pueda ser representada mediante la acción. Su música significa enorme progreso, no como lenguaje sino como música. Pues nosotros no podemos olvidar, que la antigua música operística, por un lado, y la música erudita, por el otro, han dejado sus huellas clarísimamente en Bach y Beethoven. Wagner piensa en una música alemana, que se haya liberado del yugo romano: la considera, como el arte alemán afín, ante todo solamente como autor idílico radical, como el que lleva a término el pensamiento romano.

Es extraordinario como nos enfrenta el texto y la acción al puro goce musical: piénsese en el tercer acto del "Tristán". Aquí, el inferno se abre, y nosotros sólo podemos soportarlo de la mano de Virgilio. La imagen y el pensamiento cuentan todavía más aquí: rompen el influjo completamente ardiente de la música, lo mitigan, Dolor primordial. En este sentido, palabra e imagen son un remedio contra la música:

palabra e imagen nos aproximan primero a la música, luego nos protegen contra ella.²³

Más adelante Nietzsche se contradice (ya Jasper ha advertido sobre esta característica de la filosofía de Nietzsche) y afirma que la música de Wagner no es un sinfonía:

9[149] ¿El Tristán, por ejemplo, se ha de comprender como una sinfonía? No. Wagner trata de desechar simplemente la capa de raso de la cultura moderna: su música imita a la música primitiva... Wagner ve por todas partes la aberración de las artes y cree reconstruir el arte único. El individualismo de las artes le parece una aberración. El artista reducido a fragmentos es condenado, y es restituido el artista total, es decir, el hombre artístico.²⁴

Sin embargo es muy significativo lo expuesto por Nietzsche en la última parte del largo fragmento póstumo 12[1] en relación a la Novena sinfonía de Beethoven de

²³ Wagner und Beethoven: Wagner strebt unbewußt eine Kunstform an, in der das Urübel der Oper überwunden ist: nämlich die allergrößte S y m p h o n i e : deren Hauptinstrumente einen Gesang singen, der durch eine Handlung versinnlicht werden kann. Nicht als Sprache, sondern als M u s i k ist seine Musik ein ungeheurer Fortschritt. Denn wir dürfen nicht vergessen, daß die alteOpernmusik einerseitsundanderseitsdiegelehrte Musik ihre deutlichsten Spuren auch in Bach und Beethoven hinterlassen hat. Ihm schwebt eine deutsche Musik vor, die vom romanischen Jochebefreit ist: diese, wie die verwandte deutsche Kunst, findet er zunächst nur als r a d i k a l e r Idylliker, als Vollender des romanischen Gedankens.

Es ist ungeheuer, was uns der Text und die Handlung dem reinen Musikgenusse entgegenführt: man denke an den dritten Akt des „Tristan“. Hier ist das inferno aufgeschlossen, das wir nur an der Hand Virgils zu schauen aushalten. Das Bild und der Gedanke ist hier noch mehr: er b r i c h t den völlig verzehrenden Einfluß der Musik, er mildert ihn. — Urschmerz. Insofern ist Wort und Bild Heilmittel gegen die Musik: zuerst nähert Wort und Bild uns der Musik, dann schützt es uns gegen sie. Aphorism n=853 id='III.9[135]' kgw='III-3.335' ksa='7.323'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 335, 323. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 263.

²⁴ Tristan als „Symphonie“ zu verstehen ist? Nein. Wagner versucht den Atlas der modernen Cultur einfach abzuwerfen: seine Musik imitirt die Urmusik. er sieht überall die Verirrung der Künste und glaubt die e i n e Kunst herzustellen. Der Individualism der Künste erscheint ihm als Verirrung. Der in Stücke gerissene Künstler wird verurtheilt, der Allkünstler d.h. der künstlerische Mensch restituirt. Aphorism n=867 id='III.9[149]' kgw='III-3.341' ksa='7.329'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 341, 329. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 266.

la cual ya señalamos algo hace un momento, Nietzsche toma un largo fragmento del escrito de Wagner Beethoven para comunicar su idea:

De este movimiento se puede decir más bien exactamente lo mismo que Richard Wagner dice respecto a la gran Missa solemnis, llamada por él “una obra puramente sinfónica del más auténtico espíritu beethoveniano” (Beethoven, p. 47). “Las voces del canto son tratadas aquí completamente en sentido de instrumentos humanos, que es la única función que Schopenhauer muy acertadamente quería asignar a ellas: el texto que subyace a esas voces, precisamente en esas grandes composiciones religiosas, no es comprendido por nosotros según su significado conceptual, sino que sirve, en el sentido de la obra de arte musical, únicamente como material para el canto y se mantiene sin perturbar nuestro sentimiento musicalmente determinado sólo por el hecho de que no nos empuja a representaciones racionales, sino que, como esto condiciona también su carácter religioso, nos afecta sólo con la impresión de fórmulas de fe simbólicas bien conocidas.”²⁵

Nietzsche se refiere a la novena sinfonía de Beethoven en altos términos, es importante tomar en cuenta, como ya se dijo arriba que ésta obra en particular,

²⁵ Und wie konnte man ihn mißverstehn! Vielmehr gilt von diesem Satze genau dasselbe, was R i c h a r d W a g n e r in Betreff der großen Missa solemnis sagt, die er „ein rein symphonisches Werk des ächtesten Beethovenschen Geistes“ nennt. „Beethoven“ S. 47: „Die Gesangstimmen sind hier ganz im Sinne wie menschliche Instrumente behandelt, welchen Schopenhauer diesen sehr richtig auch nur zugesprochen wissen wollte: der ihnen untergelegte Text wird von uns, gerade in diesen großen Kirchencompositionen, nicht seiner begrifflichen Bedeutung nach aufgefaßt, sondern er dient, im Sinne des musikalischen Kunstwerkes, lediglich als Material für den Stimmgesang und verhält sich nur deswegen nicht störend zu unsrer musikalisch bestimmten Empfindung, weil er uns keineswegs Vernunftvorstellungen anregt, sondern, wie dieß auch sein kirchlicher Charakter bedingt, uns nur mit dem Eindrücke wohlbekanntere symbolischer Glaubensformeln berührt.“ Page Break KGW=III-3.385' KSA=7.367'. F. Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 385, 367. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 288.

constituyó un paradigma para el mundo musical del siglo XIX, en la siguiente cita podemos ver el enorme aprecio y consideración que la obra despertó en Nietzsche:

Lo que nosotros habíamos podido observar en el último movimiento de la Novena, es decir, en la suprema cumbre el desarrollo de la música moderna, que el contenido de la palabra se sumerge por completo sin ser oído bajo las olas de un mar universal de sonidos, no es nada excepcional ni singular, sino la norma universal y eternamente válida para la música vocal de todos los tiempos, la única que corresponde al origen de la canción lírica.²⁶

De ambas citas podemos concluir que Nietzsche intenta aquí lograr una identificación entre Wagner y el compositor alemán más significativo para el momento: Beethoven.

La autonomía de la música frente a las palabras será uno de los aspectos señalados por Schopenhauer en el parágrafo 52 de El mundo como voluntad y representación, y será retomado posteriormente por el autor de El Nacimiento de la tragedia. Nietzsche no establecerá esta crítica a Wagner sino hasta años más tarde en sus últimos escritos como Nietzsche contra Wagner y El caso Wagner, ambos de 1888.

El otro aspecto a considerar en la historia de esta ruptura es la obra de Wagner Parsifal, en ella Nietzsche encuentra la encarnación de la decadencia, enfermedad,

²⁶ Was wir im letzten Satze der Neunten, also auf den höchsten Gipfeln der modernen Musikentwicklung, zu beobachten hatten, daß der Wortinhalt ungehört in dem allgemeinen Klangmeere untergeht, ist nichts Vereinzelt und Absonderliches, sondern die allgemeine und ewig gültige Norm in der Vokalmusik aller Zeiten, die dem Ursprunge des lyrischen Liedes einzig gemäß ist, Der dionysisch erregte Mensch hat ebensowenig wie die orgiastische Volksmasse einen Zuhörer, dem sie etwas mitzuthemen hätte: wie ihn allerdings der epische Erzähler und überhaupt der apollinische Künstler voraussetzt. Page Break KGW='III-3.386' KSA='7.368'. F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente Herbst 1869 bis Herbst 1872*. Kritische Studien Ausgabe, Band 3, KSA, Band 7, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1967. P. 386, 368. Nietzsche, Fragmentos póstumos Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid, 2007. P. 288.

falta de vitalidad, modernidad y fundamentalmente, el concepto de redención cristiana.

Heidegger, considera que la ruptura entre Nietzsche y Wagner estaba predeterminada desde el comienzo, pues, en su opinión, aunque el impacto que produjo Wagner en Nietzsche estuvo relacionado con lo dionisiaco, el compositor buscaba meramente la ascensión de lo dionisiaco y desbordarse en él, mientras que el filósofo quería sujetarlo y conformarlo.²⁷ Podemos interpretar entonces que, para Heidegger, la separación entre estos dos pensadores se da por diferencias de percepción filosófica de un punto de vista que originalmente, pudieron creer, tenían en común. En este sentido Heidegger asevera que:

Sin entrar aquí en la historia de la amistad entre Wagner y Nietzsche, mencionemos en pocas palabras la raíz del conflicto, que comenzó pronto y se fue desarrollando lentamente pero de manera cada vez más clara y decidida. Por parte de Wagner es una razón personal en el sentido más amplio de la palabra. Wagner no pertenecía a esa clase de personas para las que lo más horroroso son sus propios seguidores. Wagner necesitaba wagnerianos y wagnerianas. Nietzsche, en cambio, quiso y admiró a Wagner toda su vida; su disputa con él era de contenido y tenía un carácter esencial. Durante años aguardó y mantuvo la esperanza de que surgiera la posibilidad de una confrontación fértil. Su oposición a Wagner se refiere a dos cosas: 1) El menosprecio que éste tiene por el sentimiento interno y el auténtico estilo. En una ocasión, Nietzsche lo expresa así: «flotar y nadar», en lugar de «caminar y bailar» (es decir, confusión en lugar

²⁷ Heidegger, M., Nietzsche, Ediciones Destino. Barcelona, 2000. P. 92.

de paso y medida). 2) Su deslizamiento hacia un cristianismo moralizante y falaz, mezclado con ardor y vértigo.²⁸ (p. 92).

“El Nacimiento de la Tragedia” pretendió ser para Nietzsche la justificación teórico-filosófica de los presupuestos estéticos promulgados por Wagner en relación al Drama. Por lo señalado por Heidegger arriba, se puede concluir que para el joven filósofo el distanciamiento con el compositor se da al sentir la traición de dichos presupuestos, que no sólo eran considerados estéticos, sino profundamente vitales.

REFERENCIAS CITADAS

Fubini, E. (1988). *La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial. Madrid,

Heidegger, M. (2000). *Nietzsche*. Ediciones Destino. Barcelona.

Nietzsche, F. (2007). *Fragmentos póstumos*. Volumen I (1869-1874). Trad. Luis E. De Santiago Guervós, Editorial Tecnos, Madrid.

Nietzsche, F. (1999). *Epistolario*. Trad. Luis López-Ballesteros, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.

Nietzsche, F. (2009). *El Nacimiento de la Tragedia*. Trad. Adolfo Sánchez Pascal, Alianza Editorial, Madrid.

Volpi, F. (2007). *El Nihilismo*. Biblioteca de ensayo Siruela. Madrid.

²⁸ Heidegger, M., Nietzsche, Ediciones Destino. Barcelona, 2000. P. 92.

Papel del líder frente a los factores que inciden en el uso del entorno virtual en las universidades dominicanas en tiempo de Covid -19

Role of the leader against the factors that affect the use of the virtual environment in Dominican universities in time of Covid -19

Ana de la Cruz Heredia¹

Resumen

Un líder tiene un conjunto de características ordinarias y extraordinarias vinculadas a la filantropía, la resiliencia, la empatía y el temperamento ecuánime para tomar las mejores decisiones que permita salvaguardar en un estado de equilibrio al equipo y a su vez tribute al desarrollo académico e intelectual dentro de las universidades y en contexto las de la Republica Dominicana, donde la creatividad y la heurística se comporta como la fórmula adecuada para gestionar entornos virtuales ante una coyuntura social global generada por el Covid 19, con base en la correlación antes expuesta el presente artículo explica y analiza el papel del líder frente a los factores que inciden en el uso del entorno virtual en las universidades dominicana en tiempo de Covid -19, bajo criterios educativos.

Palabras Clave: líder, entorno virtual, Covid 19, educación.

Abstract

A leader has a set of ordinary and extraordinary characteristics linked to philanthropy, resilience, empathy and a fair temperament to make the best decisions that allows the team to safeguard in a state of balance and in turn contributes to academic and intellectual development within universities and in context those of the Dominican Republic, where creativity and heuristics behave as the appropriate formula to manage virtual environments in the face of a global social situation generated by Covid 19, based on the correlation previously exposed, this article explains and analyzes the role of the leader against the factors that affect the use of the virtual environment in Dominican universities in time of Covid -19, under educational criteria.

Keywords: leader, virtual environment, Covid 19, education.

¹ Estudios Profesionales (UCDEP) 1996-2000. Realizó una Especialidad en Matemática Aplicada a la Educación, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCAMM), 2013-2014. Maestría en Estudios Teológicos Avanzados en la Universidad Nacional evangélica (UNEV), 2016-2018. Actualmente se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación, en La Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), consorciado con las universidades UCATECI, UCNE y UTECO. Dirección de contacto: anamatem09@gmail.com

Introducción

El presente trabajo sobre el papel del líder frente a los factores que inciden en el uso del entorno virtual en las universidades dominicanas en tiempo de Covid -19, tiene como objetivo mostrar un análisis documental sobre el uso de los Entornos de Aprendizajes Virtuales en estos tiempos de contingencia. Además, especificar ¿cuál es la función que debe desempeñar el líder frente a tal situación? Para que los docentes continúen desarrollándose con efectividad. El mismo se desarrolla en la República Dominicana y contextualizado, durante la época de la pandemia.

En el escenario de la pandemia los líderes educativos y sobretodo los equipos de gestión de centros educativos tienen que hacerles frente a las cantidades de requerimientos administrativos que se les presentan aparte de los académicos, en el trabajo cotidiano de la escuela: donde hay mayor índice de contagios, sumado al número de contagios en el entorno familiar que estadísticamente son elevados, esta realidad se contrasta con bajos recursos en los centros tecnológicos y en los hogares. Otras veces en los centros para poder aplicar la metodología on-line se ve limitada, debido a consecuencias como la pérdida de empleos por parte del núcleo familiar, arrojando como efecto colateral el aumento de deserción escolar, entre otras situaciones. Para hacer frente a todas estas situaciones implica tener que ampliar la visión del futuro del centro y contemplar un proyecto de centro, donde se pueda hacer frente a todas estas demandas y poder continuar avanzando.

La mayoría de procesos actualmente se hacen por medios digitales y estas ventajas las ofrecen las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para poder continuar con sus labores cotidianas, tanto comerciales como académicas. Todas las universidades tanto públicas como privadas tuvieron que buscar alternativas digitales para no quedarse rezagadas, y su buen funcionamiento dependiendo en gran medida de la correcta gestión y el buen liderazgo, (Esguerra & Contreras, 2016).

En esta investigación, se aprecia el uso de la virtualidad de manera emergente para poder darle continuidad a la práctica pedagógica en el campo de la educación, mediada por Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), como uso didáctico que permite una asimilación de conocimiento bajo canales agradables de aprendizaje y acortando tiempos y su asimilación pedagógica, esta dinámica es propia de la contemporaneidad.

En tiempos de pandemia se hace necesario recurrir a los Entornos Virtuales, para poder continuar con la práctica educativa, en el entendido que el aula física y la clase tradicional no son los unívocos caminos de la enseñanza, la sociedad líquida ha transmitido a los sistemas educativos que todas las ramificaciones de la tecnología acerca en otros escenarios a los principales actores del acto de la enseñanza nos referimos al maestro y al estudiante. A los centros académicos de estudios superiores se les hace necesario hacer uso de los recursos tecnológicos para poder seguir operando y desarrollando todos los planes micro curriculares, comprendiendo que, si la educación se detiene, el desarrollo del país cae en un plano involutivo en la ciencia, la economía y por supuesto la cultura. Es por esta razón, que se considera significativo reconocer la implicación que tiene el uso de las TIC en estos momentos de la proliferación del Covid-19.

En esta dinámica discursiva se hace perentorio citar a (Frances, Orozco, & Enrique, 2021) quien expresa que por lo regular en las situaciones difíciles surgen nuevos liderazgos, y la pandemia ha hecho que se evidencie las competencias de los líderes y los equipos directivos de las instituciones públicas en todo el mundo. Esto ha traído como efecto colateral la creación de nuevos modelos educativos, porque la modalidad de la enseñanza ha tenido que cambiar de presencial o semipresencial a virtual o /a híbrida, generándose nuevos canales de comunicación, un nuevo discurso, la educación de los no lugares, y de nuevos símbolos de comunicación. Este contexto ha conllevado a trabajar de forma televisiva y radial para poder darle continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo en tiempos de pandemia invita a la gestión de inversión tecnológica en las universidades para adquirir equipos vanguardistas, internet banda ancha que permita en cada encuentro presentar materiales audiovisuales, como documentales, entrevistas, películas, o materiales de interacción siendo perentorio una visión empresarial en este sentido (Sierra, 2016) precisa que el líder en educación es una persona que influye en toda la comunidad educativa, en los maestros, el cuerpo administrativo, los padres de familia del centro educativo para el cual labora, con la finalidad de poder lograr los objetivos propuestos por la institución en el marco de su fundamento filosófico y de esta forma poder marcar la diferencia en su programas educativos ofertados.

En este sentido el líder es un constante excavador de posibilidades en los procesos de cambio y adaptabilidad educativa por lo tanto (Martínez & Tello, 2018) explica que el líder virtual debe siempre trabajar desarrollando características importantes para poder influir adecuadamente en la formación de los estudiantes, creando en ellos autonomía en el trabajo que realizan y de esta forma se sientan motivado en los objetivos a lograr en las clases, ese es el liderazgo virtual.

El Covid 19 como elemento condicionante de una sociedad pandémica se nutre de las ideas por consenso, pero también sustenta su operacionalidad en la empírea adquirida durante los años de gestión, no obstante (Hernández & Urrea, 2018) expresa que cuando se habla de liderazgo educativo, las personas tienden a asociarlo con la figura del director, y se vincula con un modelo de liderazgo para la gestión, y estas opiniones podrían deducirse de experiencia previa, pero, se considera que en una institución educativa el liderazgo debe tendría una mejor visión de futuro cuando este se puede desarrollar de manera compartida o distribuida.

La pandemia masifico casi en todas las latitudes geográficas del globo la educación virtual sustentada en mecanismos de baja, media y alta capacidad tecnológica de

acuerdo a las capacidades económicas y de gestión de las universidades y diversidad tipológica institucional en este sentido (Purdy, 2016) por ejemplo buscó investigar el papel desempeñado por las interacciones y diálogo entre profesores y alumnos en clases virtuales de secundaria este estudio se basó en comprobar si la instrucción en línea continuaba siendo la más popular, y con más efectividad y en efecto se demostró que sigue siendo la tendencia y que además provocó el desarrollo de otras competencias de ciborgización que permitieran al maestro y a los estudiantes explorar de manera sistémicamente y construir conocimientos en contexto.

Los marcos teóricos a nivel comunitario y desde la perspectiva de la teoría sobre la educación a distancia transaccional. Su dimensión es tecnológica y tiene implicaciones para futuras investigaciones. Varios investigadores han notado la escasez de investigación directamente relacionada con las universidades que han tenido que desarrollar modos adaptativos peculiares para salir adelante, el no estudio de estas realidades limita la réplica de estos modelos en las universidades que no lo han podido lograr, generándose una polarización del desarrollo educativo, es decir modelos muy avances que con facilidad asumieron la coyuntura y otros que no han dado con la fórmula perfecta, arrojando como resultado deserción o bajos niveles académicos ponderados a través de los procesos evaluativos.

La aportación hecha en este estudio es la utilización de hallazgos para sugerir un modelo conceptual a partir del cual desarrolle currículos virtuales de la escuela secundaria y enseñar la escuela virtual. Estos hechos dictan la necesidad de investigación continua sobre prácticas efectivas para educadores virtuales en el contexto universitario. En esta investigación se propuso un currículo virtual para el nivel de las universidades en los centros educativos de Estados Unidos y los países de Latinoamérica.

Método

Mediante la realización de una matriz bibliográfica se presentan a continuación las siguientes apreciaciones:

Un total de 30 ponencias en congresos, 15 artículos de investigación científicas, tomados todos de varias revistas, indexadas que contienen todo tipo material de investigación, 10 tesis doctorales. Para la elaboración de este trabajo se eligieron artículos comprendidos: Congresos 2017- 2018; revistas entre los años 2015 al 2021; y tesis doctorales entre los años 2012-2018. Luego se realizó una base de datos con los documentos, se aplicaron filtros para excluir documentos que no se seleccionaron previamente, porque no estaban acorde con las características requerida para el objeto de estudio. En los seleccionados la distribución fue la siguiente:

Congresos: 4 informes de investigación, 01 descripción plan o propuesta, 02 informes de experiencias, 01 ensayo De los veinticinco documentos seleccionados pertenecían al enfoque metodológico: 03 Cualitativas, 02 cuantitativas, 01 mixto 01 Análisis descriptivo, 01 informe de evaluación. De los países de sus autores: 3 de España de 02 México, 2 Argentina, 01 de Cuba, y 01 de República Dominicana.

En las Revistas: 25 informes de investigación, 01 descripción plan o propuesta, 02 informes de experiencias. De los cuales fueron descartados 20, ya que existían temas que no estaban acorde con el objeto de investigación. De los 8 documentos seleccionados pertenecían al enfoque metodológico: 5 Cualitativas, 01 cuantitativas, 2 mixto. Los países de procedencia eran: España, Ecuador, México, Argentina, Colombia.

Tesis doctorales: 02 informes de investigación, 03 descripción plan o propuesta. Los enfoques metodológicos: 02 mixto, 02 cualitativo 01 cuantitativo. La nacionalidad de sus autores: mexicana, argentina, española y estadounidense.

Con relación a los enfoques metodológicos más detalladamente están los: Enfoque cuantitativo; cualitativo: descriptivo, etnográfico, exploratorio, plan de acción, documental; mixto, análisis comparativo y análisis de investigación. El sujeto de estudio: docentes, estudiantes, interacción docente estudiantes.

Ámbito de referencia: nivel primario, nivel secundario, universitario-grado-postgrado. Dentro de los enfoques teóricos están: Apropiación tecnológica, Constructivista, Constructivista- Conectivista y Conectivista aprendizaje en redes.

Dentro de los principales hallazgos encontrados en el tipo de tecnología tenemos:

- El modelo didáctico Wesbquest
- Uso de la Tecnología de la información y la comunicación(TIC)
- Uso de los entornos virtuales
- Realidad aumentada
- Plataforma E – learning
- Multimedia e Internet
- Plataforma Moodle
- Entorno Virtual de Aprendizaje(EVA)
- Realidad Aumentada(RA)
- Uso de MOOC
- Redes-educación en línea
- Elluminate, un sistema de seminarios web
- Learning and Development (VPLD), plataforma
- Recursos multimedia
- Redes sociales
- (Videos, textos, presentaciones, Imágenes, preguntas y enlaces)
- Tecnología 2.0
- Blog / web 2.0

Resultados y discusión

La educación se vuelve cada vez más competitiva. Para alcanzar un mayor nivel educativo, se requiere de un liderazgo eficiente y visionario, además, del apoyo de recursos tecnológicos que nos ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace necesario un liderazgo competente e inclusivo, que le dé participación a toda la comunidad educativa, y que se preocupe por los centros que dirigen para que se le dé buen uso a la tecnología, y más aún en esta época, donde la tecnología se hace indispensable para darle continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el uso de los materiales didácticos, tienden a guiar y motivar al estudiante en la construcción del conocimiento, es decir, que sirve de apoyo en el proceso de aprendizaje, mediante publicaciones de sistemas pedagógicos innovadores utilizando herramientas tecnológicas, que garanticen la evolución pedagógica, la ciencia y la investigación tecnológica.

Conforme a los hallazgos encontrados en las recopilaciones de congresos, revista y tesis doctorales analizadas, basadas en el uso de los entornos de aprendizaje virtual. Es importante resaltar que han sido muy sustanciosas las informaciones sobre las aportaciones desarrolladas en cada una de ellas, infiriéndose la necesidad de hacer investigación e inversión tecnológica para estar a la par de los desafíos globales que coyunturalmente estén afectados por pandemias como el Covid 19 o variables exógenas de otra naturaleza que pueda fisurar el comportamiento armónico del sistema educativo universitario, todo ello con un líder integral a la cabeza de estos procesos regentes.

A pesar de que existían ponencias en los congresos más actualizadas relacionadas con el uso de los entornos virtuales, para llevar a cabo la mediación tecnológica en el proceso de enseñanza aprendizaje y el liderazgo para lograr avances tecnológicos dentro de la dinámica de las universidades. Con base en lo expuesto quisimos tomar las ponencias del año 2017, ya que las revistas y las tesis doctorales

contienen datos más recientes, para poder efectuar una relación del uso de las TIC como mediación tecnológica y el desarrollo tecnológico, durante un periodo de 5 años, y así, abarcar un periodo más prolongado.

Como se puede observar, para el 2017 ya varias universidades estaban trabajando con plataforma virtuales, Ahora bien, los hallazgos muestran que para esa fecha no todas las universidades empleaban los entornos virtuales para sus prácticas pedagógicas.

Tanto en la revista como en las tesis doctorales se evidencia que se ha desarrollado en lo concerniente al uso de entornos de aprendizaje virtual. Los hallazgos muestran que se ha avanzado. En la llegada de la pandemia quedo en evidencia que a todos los países del mundo les hacía falta empoderarse con el uso de la TIC en el ámbito educativo.

En algunas de las tesis doctorales se propone trabajar definitivamente con entornos de aprendizaje virtual. Esas propuestas son hechas en las tesis doctorales entre los años del 2015 al 2020 esto denota gran importancia para referenciar. Consideramos que es importante trabajar con entornos virtuales. Sin embargo, creemos que se hace necesaria la presencia del docente con canalizador de los procesos de aprendizaje, que permite orientar y dar luces para que el estudiante avance cognitivamente. Pues no solamente es importante, sino que se hace necesario trabajar de manera semipresencial, porque hay asignaturas que se pueden trabajar de forma totalmente virtual. A su vez, hay otras asignaturas que necesitan de la presencia de un maestro, sobre todo las asignaturas que conllevan prácticas de laboratorios, medicina, ciencias agrícolas, mecánica, entre otras.

Por esa razón no es favorable un currículo totalmente virtual para algunas asignaturas prácticas. Antes no se recomendaba que hubiera un currículo totalmente virtual por la importancia de la interacción con el profesor, porque se piensa que hay más eficiencia, pero por causa de la pandemia se ha demostrado

que se puede seguir el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma totalmente virtual. Ahora bien, hemos visualizado en esta pandemia de Covid -19, que la educación virtual no solamente es importante, sino que se ha convertido en una necesidad, porque los centros educativos han podido seguir realizando sus prácticas pedagógicas gracias a la mediación tecnológica.

Consideramos de utilidad los estudios realizados para mejoramiento de las clases en entornos de aprendizaje virtual, porque en situaciones como la que está viviendo la humanidad en estos momentos con respecto al Covid-19, los centros académicos dominicanos, que ya estaban utilizando plataformas virtuales, pueden trabajar con más normalidad. Aunque algunas universidades han tenido que reforzar las estrategias con relación a la mediación de las TIC y sus plataformas virtuales, sin obviar la coexistencia en casos particulares del modelo tradicional y el modelo emergente.

Los centros educativos que no estaban preparados para esto, han tenido que trabajar empleando el uso del Correo Electrónico, WhatsApp, Facebook, enviando cuestionario para que los estudiantes los llenen y los envíen. Mientras que, hay otros centros que ni siquiera sabían cómo iban a terminar su periodo, iniciado después de la pandemia. En las tesis doctorales llama la atención que estudios hechos de manera muy profunda, al final solo muestran sugerencias y reflexiones para seguir estudiando el tema, siendo necesario una estructuración sistémica a través de la tecnología para que el desarrollo intelectual no se detenga y no haya incidencia en el progreso científico social, claro está toda esta conversión amerita de un líder integral bajo un imaginario empresarial y universitario.

REFERENCIAS.

D. Purdy, Luke (2016). Conceptual Models for Virtual High Schools (doctoral thesis). University of Louisiana at Lafayette. United States.

Danilo Pastor Ramírez, Gloria de Lourdes Arcos Medina, Agustín Lagunes Domínguez (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios usando estrategias instruccionales en un entorno virtual de aprendizaje. *Apertura*, vol. 12, no. 1 (2020)
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1842>

Diego Aguilar Trujillo (2015). Ser docente virtual: tiempo y presencia en entornos de enseñanza-aprendizaje del campus andaluz virtual. Un estudio de caso. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Giraldo Ramirez, María Elena. (2017). Futuro de los Sistemas Ambientales Educativos Mediado por TIC. Mexico: EDUVIRTUAL.

Gonzalo Samaniego Erazo, (2014). Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Facultad de Informática y Electrónica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Análisis desde la perspectiva de su profesorado (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili. España.

Hernández Gallardo, Sara Catalina (2016). La actividad del docente en postgrado y su interacción con los entornos virtuales (tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya. España.

<https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/estrategia-did-ctica-para-favorecer-el-desarrollo-de-la-interactividad-cognitiva-en>
<https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/factores-claves-en-el-establecimiento-de-e-learning-experiencia-unibe>

<https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/metodolog-de-dise-o-y-desarrollo-de-una-comunidad-virtual-de-aprendizaje-vinculada>

Juan Manuel Bournissen (2017). MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FACULTAD DE ESTUDIOS VIRTUALES DE LA UNIVERSIDAD ADVENTISTA DEL PLATA. Programa de Doctorado en Tecnologías. Educativas: E-learning y Gestión del Conocimiento.

OMS. (2020). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>.

Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (50). Recuperado a partir <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>

Pereira Medina, J. P. (2020). Virtualización de la Educación Superior. *Revista Tecnológica Educativa*, 146-159. García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20(62). . <https://revistas.um.es/red/article/view/400071>

Quiroz J. S. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). España: Editorial UOC.

RED. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 63, Vol. 20. Artículo. 05, 31-05-2020 DOI: <https://revistas.um.es/red/article/view/409481> Integración de Pensamiento Computacional en Educación Básica. Dos Experiencias Pedagógicas de Aprendizaje Colaborativo online. Aplicación de realidad aumentada centrada en el niño como recurso en un ambiente virtual de aprendizaje.

El acoso escolar o “bullying”, un delito sin sanción.

School harassment or bullying, a crime without penalty.

Manuel de Jesús Coronado-Romero¹

Resumen

Se presenta un análisis sobre el acoso escolar o “bullying” en el cual se trata de demostrar que ese hecho social es un delito sin sanción en la República Dominicana. Se parte de la definición de acoso escolar, sus características y diferencias con otros tipos de conductas. Además, se presenta una clasificación general sobre el acoso escolar, así como las principales consecuencias que deja el mismo en las víctimas. Se realizó un análisis de la ley penal y civil de la República Dominicana a fin de conocer la tipificación y tratamiento dado en ese sistema legal a la figura del acoso en general y de manera específica las sanciones que la ley establece para el menor acosador. En las conclusiones se deja saber el vacío legal existente en el ordenamiento jurídico dominicano respecto del tratamiento dado a los menores que incurrir en el acoso a sus compañeros en la escuela.

Palabras clave: Acoso escolar, legislación dominicana, vacío legal.

Abstract.

An analysis on school harassment or “bullying” is presented in which it is tried to demonstrate that this social fact is a crime without sanction in the Dominican Republic. It starts from the definition of bullying, its characteristics and differences with other types of behaviors. In addition, a general classification of bullying is presented, as well as the main consequences that it leaves on the victims. An analysis of the criminal and civil law of the Dominican Republic is carried out in order to know the classification and treatment given in that legal system to the figure of harassment in general and specifically the sanctions that the law establishes for the minor harasser. The conclusions reveal the legal vacuum existing in the Dominican legal system regarding the treatment given to minors who harass their classmates at school.

Keywords: School bullying, Dominican legislation, legal vacuum.

¹ Abogado-cpa-docente-investigador, doctorando ciencias de la educación. 6 libros de texto académico. Acoso escolar-derecho a la educación. Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO) Av. Universitaria No. 100, Cotuí, provincia Sánchez Ramírez, República Dominicana. Dirección electrónica: manueldejesus.coronado@uteco.edu.do.

Introducción

Tan pronto los hijos alcanzan la edad escolar, los padres lo inscriben en la escuela o colegio según las posibilidades de cada familia, allí inician una nueva vida, donde se deben enfrentar a una alta diversidad social para la cual no están acostumbrados. En esa nueva vida los hijos asumen el rol de alumnos o estudiantes y ponen de manifiesto su personalidad, lo cual está vinculada con la crianza que los padres le han ofrecido hasta ese momento a sus hijos.

En la interacción con los otros pueden aflorar los estilos de crianza que recibieron en su familia y evidenciarse aspectos como los valores humanos, los límites claramente establecidos en el hogar, el tipo de sanciones que le han impuesto al momento de castigarlos, la práctica de conversación o agresión como medio para solucionar los conflictos familiares, la personalidad apaciguada y segura de formarse en un entorno de respeto de los derechos individuales de cada uno de los integrantes de la familia. En otros en el peor de los casos, se evidencia en el comportamiento del niño la frustración acumulada a consecuencia del mal manejo de situaciones de violencia o humillación doméstica. Él puede expresar diversas formas de conducta al tratar con sus compañeros y una de esas posibilidades es que se comporte como un acosador o que sea la víctima de este.

De acuerdo a las Naciones Unidas para la Ciencia y la Educación (UNESCO, 2019), las estadísticas de acoso escolar a nivel mundial indican que el 32% de los niños escolares han sufrido acoso en la escuela. Para el caso específico de la República

Dominicano, el Centro Profesional de Psicólogos Unidos da cuenta que para el año 2017, el cuarenta (40%) por ciento de los alumnos con edades de 8 A 17 años ha sido víctima de cualquiera de las formas de acoso escolar (Capellán, 2019). Estas cifras evidencian que es una situación social que es necesario considerar. Partiendo de este contexto, se realiza un análisis del acoso escolar o “bullying” como un delito y el tratamiento que el mismo recibe en el ordenamiento jurídico de la República Dominicana.

El acoso escolar o “bullying”.

La institución escolar es el lugar en cual interactúan los estudiantes entre sí y estos con otros miembros de la comunidad escolar como directivos, personal, docente, administrativo y obreros. En la interacción entre estudiantes se puede dar una situación anómala, expresión de violencia, conocida como acoso escolar o “bullying”.

La Real Academia de la Lengua Española (REA 2020), asegura que acosar en sentido general es acorralar, hostigar o intimidar a otra persona, bien sea atentando contra su intimidad o no, dejando de lado la violencia física. Otros autores aseguran que el acoso es la situación que nace en el ambiente escolar en la cual uno o más estudiantes atacan de manera violenta a otro (s) alumnos de forma constante y haciendo uso del más amplio catálogo de calificativos ofensivos que degradan a la persona que lo recibe (Hernández, 2016).

Para Olweus (1993), el acoso o “bullying” es la actitud de portarse tal cual un toro, y atropellar a otros sin importar que sea varón o hembra, fuerte o débil. Este comportamiento debe surgir de manera consciente, con intención de hacer daño, de manera repetitiva y aprovechando la posición de superioridad o poder que el agresor posea sobre la víctima. Otra definición indica que el “bullying” escolar es un problema que surge en las aulas de cualquier escuela y en la mayoría de los casos no es fácil detectar al agresor (VIU, 2018).

Sostiene Esteban, (2020), que el acoso escolar se refiere a todas las formas de agresión o violencia en que incurren algunos alumnos en contra de sus propios compañeros de aula, escuelas o colegio aprovechando cualquier situación de vulnerabilidad que sea visible, así como, la diversidad personal o social que presente el alumno compañero y quien, a partir de recibir ese castigo, se convierte en víctima. El “bullying” escolar se expresa de manera verbal, psicológica, física, social y con el auxilio de los medios digitales y tecnológicos se hace el “ciber bullying”.

De manera particular se entiende que el acoso escolar es la relación existente entre estudiantes de una misma escuela en donde uno (el acosador) abusa del otro (la víctima) sea con palabras burlonas, o hirientes, amenazas psicológicas, tomando por la fuerza sus objetos personales, acorralándolo en lugares de la escuela, empujándolo o golpeándolo aprovechando la superioridad física o de actitud que pudiere existir entre ellos.

Orígenes del acoso o “bullying” escolar

García Montañez y Ascensio Martínez (2018), ambos de la universidad intercontinental de México, aseguran que los orígenes del acoso escolar o “bullying”, está relacionado con los siguientes factores: 1) El modelo de familia y los límites que le asignan a sus hijos. Con este factor se establecen dos caras de la misma moneda, donde una de ellas habla de la necesidad de los padres de guiar correctamente a sus hijos y para ello en su formación se deben establecer de manera contractual los límites para una vida sana, tanto física como psicológica. Además, considerar el adecuado respeto a la dignidad de la persona, los derechos de los niños y con atención a la diversidad y la individualidad, todo esto dentro de un ambiente cargado de sabiduría para el manejo de situaciones y conflictos.

La otra cara trata todo lo contrario, esto quiere decir, que la familia que no respeta los derechos de sus hijos como persona, que trata los conflictos de manera autoritaria y tipo militar, está propiciando que sus hijos acumulen ira, indiferencia, falta de humanismo y estén llenos rencor, conducta que puede ser expresada y descargada en compañeros de la escuela o colegio. Estos últimos pueden ser percibidos como sujeto u objetos inferiores sobre quien descargar los sentimientos que tienen reprimido y acumulado.

2) La afectividad en la familia y el manejo de las habilidades sociales es un aspecto vital para asegurar que el hijo se desarrolle siendo una persona segura de sí mismo,

respetuosa de su propio ser y el de los otros. Por demás, en este punto es importante entender que lo cortés no quita lo valiente, pues acontece que algunos padres son limitados al ofrecer y dar cariño a sus hijos, sin la necesidad de que sea un momento especial. Los padres deben dar afectividad y expresarse con fuerza en favor de sus hijos al momento de reconocer los logros y habilidades en cualquier renglón, sin importar lo mucho o poco logrado por sus hijos. Ello fortalece y propicia que el hijo desarrolle una personalidad humanizada, que pueda expresar sus sentimientos en favor de sus seres queridos.

3) Los estilos de crianza de las familias también es un aspecto a considerar en cómo se origina el acoso. Las familias autoritarias educan y forman a sus hijos tal cual un centro militar o cuando en las familias los niños son golpeados, maltratados, humillados, esto sienta las bases para que el niño desarrolle una conducta agresiva, impulsiva, autoritaria, y llena de complejo de superioridad. Proyectando esa conducta en sus relaciones con sus iguales en la escuela, mediante actuaciones de acoso escolar.

Por otro lado, las familias permisivas no establecen los límites para una buena y segura convivencia, todo se permite y no se establece con claridad la diferencia entre lo bueno y lo malo, el respeto y el irrespeto hacia el otro. Entre los dos extremos de las familias señaladas están aquellas donde los padres crían a sus hijos bajo la cultura del diálogo, de la convivencia sana y justa, donde impera el respeto de los derechos de todas las personas, no se usan los maltratos o humillación de ninguna

índole. -Los conflictos son dirimidos con el uso de la razón y las sanciones a imponer son motivadas considerando el correcto equilibrio o proporción en relación a la falta imputada al hijo que corresponda. Este último tipo de familia contribuye al equilibrio en las diversas formas de interrelaciones entre las personas, la tranquilidad y paz social en todas las manifestaciones.

4) El manejo de conflictos es un factor importante a considerar en la frustración acumulada por los hijos y no canalizada. Si la familia no tiene la cultura del manejo de las situaciones conflictivas de una manera equilibrada y justa para todas las partes envueltas, sino que se caracteriza por todo lo contrario, es probable que los hijos repitan ese tipo de conducta dentro y fuera del hogar. De manera específica, en la escuela, el niño podrá comportarse como un volcán dormido que en cualquier momento puede hacer erupción, ya que no aprendió a manejar conflictos de manera racional y equilibrada.

Características del acoso o “bullying” escolar

En el entendido que las características son los atributos o rasgos que permiten diferenciar una cosa de otra, o diversas cosas de una misma clase, para entender lo que es el acoso escolar o “bullying” en inglés, se debe conocer sus elementos constitutivos, que lo hace único, e inconfundible. De acuerdo a Pareja & Hurtado (2016), esos elementos hacen que el acoso se presente de manera reiterada, que sea intencional y que el agresor posea una marcada superioridad sobre la víctima.

Sobre el tema, el gobierno de la República de México (EPN, 2014), señala que el acoso escolar se caracteriza por la intencionalidad que presenta el agresor al actuar contra la víctima, por la persistencia con que lo hace, por la asimetría de poder que existe entre él y compañero objeto de acoso y por la naturaleza social del fenómeno. Entendiéndose la intencionalidad como el animus de actuar del agresor y causar daño a quien éste ha identificado como susceptible ante su investida.

Una característica muy especial que identifica el acoso o "bullying", es que éste se inicia en la escuela, en el aula, en los pasillos, en el baño, en las canchas, etc., es decir, en las instalaciones de la escuela o colegio y se puede proyectar más allá de ellas, si las condiciones así lo permiten. El acoso también se produce en la interacción que se da en el trayecto o camino de la casa a la escuela, sea éste caminando o al viajar en el autobús de la escuela o transporte público. De la misma manera, se manifiesta por otros medios, tales como, teléfonos, cartas, mensajes con la intermediación de otro compañero, redes sociales, y todo tipo de mensajería disponible.

Clasificación del acoso escolar o bullying

El acoso escolar se puede manifestar de diversas formas. A continuación se presentan tipos diferentes.

1-Acoso o "bullying" físico.

El acoso o "bullying" físico es la manifestación de control, de poder, o de superioridad que un alumno ejerce sobre otro en la misma escuela, éste se reconoce por presentarse de manera física, directa mediante un conjunto de actuaciones que dañan la integridad personal de la víctima o de sus objetos personales. Las principales manifestaciones de acoso físico son empujones, puñetazos, zancadillas, codazos, galletones (golpes con la mano-palma y dedos), pellizcos, rasgadura de la ropa, (uniforme), zapatos, bajarle los pantalones, mordidas, pisotones, patadas, lanzamiento de objetos (lápiz, goma de borrar, envases vacíos y llenos de algún jugo, botellas de agua), escritura en la ropa escolar, entre otras.

También se observa ese comportamiento cuando el agresor toma los objetos personales, tales como, gorras, bufandas, guantes, gafas, etc. del agredido y los tira por todas partes o los toma para distribuirlo entre los demás compañeros del acosador (Rodríguez, 2021).

2-Acoso o "bullying" psicológico.

El acoso o "bullying" psicológico se da cuando él o los agresores amenazan a la víctima con decir cosas en su contra, con lastimar a familiares suyos, con dañar cosas de la víctima; también se expresa cuando los agresores amenazan a la víctima con golpearlo, con asignarle motes humillantes, con retirarle su amistad, con excluirlo del grupo social en donde están, con la mirada amenazante, con

persecución y hostigamiento, en caso de las hembras para que dé un beso, un abrazo, una foto, su dirección, etc. Con humillaciones de cualquier tipo, lo intimidan, lo chantajea para que observe tal o cual tipo de película para adultos o música. Lo manipulan y en ocasiones todo esto termina en maltratos físicos (Sanitas, 2020).

Hernández (2016), asegura que las principales secuelas que deja el acoso psicológico son la constante inseguridad y baja autoestima. Por igual, otra consecuencia directa del "bullying" psicológico, es que los alumnos se resisten a continuar asistiendo a la escuela, lo que influye en su rendimiento académico y su permanencia en los estudios formales.

3-Acoso o "bullying" verbal.

El acoso verbal es también un tipo de agresión o violencia que ejerce un compañero de escuela en contra de otro u otros. Pudiendo ser individual o grupal. Este tipo de "bullying" es claramente observable al escuchar abiertamente que el agresor pronuncia palabras de burla, excluyentes, de insultos acerca de su condición social, apariencia, de humillación acerca de su origen étnico, de intimidación, en contra del agredido (Peyró, 2019). Aunque si bien es cierto que el acoso por lo general se da a espaldas de los profesores, directores y demás figuras de autoridad de la escuela, éste suele también presentarse abiertamente en las aulas cuando aún el profesor no ha entrado a la misma o en el baño, en el patio en los momentos de recreo y claramente al llegar el alumno a la escuela o retirarse a la casa después de cumplido el horario de clases

4-Acoso o "bullying" sexual.

El "bullying" sexual es una subcategoría del acoso escolar que está dirigido exclusivamente a los estudiantes de sexo femenino, en tanto que las demás manifestaciones del acoso escolar no hacen diferencia entre varón o hembra para su ocurrencia. De manera exacta, el acoso sexual es la violencia que genera un agresor contra una compañera de escuela al tocar, acariciar, gesticular acciones físicas con sus manos, o mostrarle partes de su cuerpo, sin el consentimiento de ella (Guzmán Martínez, 2018). Este tipo de acoso tiene la particularidad que se produce también con el auxilio de los medios tecnológicos y las redes sociales, por lo que cuando se produce de esta manera, la víctima cuenta con evidencias irrefutables con las que puede la familia, o ella misma, actuar en justicia contra su agresor.

5-Acoso o "bullying" social (personal, racial y religioso).

Para García Allen, (2016), el acoso social es un tipo de violencia que se diferencia totalmente de los demás tipos de acoso escolar, ya que aunque nace en la escuela, éste no se presenta de manera frontal o directa en contra de la víctima, aquí, el agredido no es confrontado personalmente como es el caso del acoso verbal, psicológico, físico, sexual y ciberacoso, sino, que se produce a espaldas de él. Generalmente la sociedad reconoce esta clase de "bullying" como una crítica dañina contra la víctima, por lo que en la escuela se tiende a entender que éste no debe ser sancionado más allá de un llamado a la atención.

Objetivamente el "bullying" social suele ser una acción deliberada del o los agresores para lograr un fin determinado, por ejemplo: que la víctima abandone la membresía a un determinado equipo que comparten, tales como: equipo de baloncesto, beisbol, voleibol, de baile, de poesía coreada, grupo de canto de la escuela ("bullying" personal). Lo mismo cuando el acoso, se manifiesta con ataques al compañero o compañera por su origen social, su estatus económico, o lugar donde vive, origen étnico u origen de procedencia ("bullying" racial). Dentro de esta misma categoría entra la agresión que se produce en la escuela contra los compañeros que forman parte de una determinada religión ("bullying religioso"), sea esta católica, evangélica, testigos de Jehová, musulmán, budista, Iglesia del 7mo día, o por usar una vestimenta específica, pudiendo ser, un turbante, una bata, una claqueta identificativa de su fe, entre otras (Martínez y Sánchez, 2021).

6-Ciber acoso o "bullying" cibernético.

El ciber acoso o "bullying" cibernético se refiere a la misma práctica del acoso escolar, pero con la mediación de los medios tecnológicos (teléfonos celulares inteligentes, tablets, computadores), el cual puede ser de manera directa vía llamadas, o con la utilización de las redes sociales, tales como, WhatsApp, Facebook, Facebook Messenger, Instagram, Twitter, LinkedIn, Snapchat, entre otros. (Hernández Prados & Solano Fernández, 2012).

El acoso escolar en cualquiera de muchas manifestaciones tiene consecuencias para el estudiante objeto del mismo. En la Tabla 1 se presenta un resumen de las

consecuencias personales, familiares escolares y sociales de acuerdo a diversos autores. Ellos de manera general en los estudios que a lo largo del tiempo han realizado y presentado por los distintos medios, dan cuenta que las víctimas de acoso escolar presentan diversas dificultades para hacer su vida normal en los distintos espacios de la sociedad donde interactúan, durante o después de su vida de estudiantes, de ahí la necesidad de intervenir esa conducta para que los alumnos se formen y crezcan en un ambiente sano y nada toxico.

Tabla 1. Consecuencias del acoso escolar o "bullying" escolar

Personales	Familiares	Escolares	Sociales
UIV, 2018	Morales & Pindo, 2014	Morales, 2011	Sanitas, 2020
Baja autoestima	Perdida de interés en sus actividades favoritas.	Actitud pasiva	Casi no se relacionan con los demás
Actitud nerviosa	Crean historias para evadir hablar de su situación	Actitud agresiva	Comunicación deficiente
Cambio de conducta	Mienten para esconder su realidad	Trastorno psicossomático	Desorden de atención
Cambios de humor	Aburrimiento permanente	Fingir enfermedad para no asistir a la escuela	Muestran desesperanza
Descuido personal	Pérdida de apetito	Bajo interés por la participar en las actividades del	Vulnerable ante el alcohol y

		aula y de la escuela	sustancias narcóticas
Personalidad insegura	Excesiva ingesta de alimentos y descontrol de peso corporal	Fobia a la escuela	Desconfianza en las demás personas
Casi no habla	Tendencia a la agresividad a sus hermanos menores y padres	Disminución del rendimiento escolar	Dificultad para formalizar relaciones interpersonales
Falta de energía	Trastornos emocionales	Inasistencia a clases	Dificultad para su futuro matrimonio
Personalidad muy triste, introvertido, extrovertido	Sentimiento de culpabilidad	No aprobación del curso/fracaso escolar	Dificultad para su futuro trabajo
Lloran fácilmente	Cambio de nombre	Abandono de la escuela	Excluirse de la membresía clubes sociales y equipos deportivos, etc.
Tendencia a la depresión	Abandono del hogar	Deseo de venganza	Afiliación a grupos de presión social con fines de venganza
Suicidio	Cambio de domicilio	Pensamiento suicida	Afiliación a cuerpos policiales y militares para descargar la ira acumulada

Sanciones para el acosador

En la República Dominicana, la ley número 24-97 que introduce modificaciones al Código Penal, Código de Procedimiento Criminal y Código para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, establece en su artículo número uno (1) la modificación de los artículos (303, 303.1, 303.2, 303.4) del Código Penal, el cual hace

referencia al acoso, aunque no acoso escolar, el cual se está tratando en este análisis, ello es la tortura y la barbarie. De acuerdo al texto, expresa que: la tortura o acto de barbarie es toda actuación realizada con medio intimidatorio, castigo corporal, medida preventiva, sanción penal o cualquiera otro fin que cause a las personas daños o sufrimientos físicos o mentales.

Sigue indicando que, constituye igualmente tortura o acto de barbarie la aplicación de sustancias o métodos tendentes a anular la personalidad o la voluntad de las personas o a disminuir su capacidad física o mental, aun cuando ellos no causen dolor físico o sufrimiento síquico.

Como se puede observar, esta sanción es aplicada exclusivamente para los casos descritos en esa normativa (tortura y la barbarie), y no aplican para el acoso escolar, no obstante, a que en la misma se hace mención de varios de los elementos y acciones de las que realiza el victimario en contra de su víctima en la escuela.

En tanto que, la misma ley en los artículos 330, 331, 333, 333.1 y 333.2 se refiere a la violación sexual en sus diversas modalidades y también al acoso sexual. Acciones estas que su sanción fluctúa de diez (10) a veinte (20) años de prisión y pago de indemnización económica de hasta cien mil RD\$100,000.00 pesos, pero de la misma manera, esta normativa no aplica para los casos de acoso escolar en cualquiera de sus manifestaciones.

En otras palabras, el contenido de los artículos indicados en la citada ley, no se encuentra una referencia específica al acoso escolar o para los acosadores

escolares en sí, más bien toca acciones que por analogía se pueden asumir como acoso, lo cual hace deducir que en esa modificación del Código Penal no existe sanción directa para este hecho escolar. Esto a su vez evidencia el vacío legal en el ordenamiento jurídico dominicano para el acoso escolar.

Sanciones para el menor acosador

Rosario (2021), sostiene que en el Congreso Dominicano existe una propuesta legislativa tendente a introducir en el futuro modificaciones al Código Penal, la cual aplicaría sanciones penales para el acoso escolar practicado por los menores de 18 años. La sanción implica medidas socioeducativas que serán aplicadas por la autoridad competente. La propuesta incluye como agravante el hecho que el menor objeto de acoso escolar, padezca alguna discapacidad. Otro agravante que considera la modificación, es el suicidio practicado por la víctima como consecuencia del acoso recibido, cuya sanción podría ser dos (2) a tres (3) años de prisión, y una multa de (30 a 40) salarios mínimos del sector público, y medidas de seguimiento socio-judicial.

La sanción para los alumnos mayores de 18 años que también desarrollen la misma conducta acosadora, serán sancionados con pena desde un (1) día a un (1) año de prisión menor (la prisión que no supera los 5 años), y entre tres (3) a seis (6) salarios mínimos del sector público. La reincidencia será sancionada con prisión de uno (1) a dos (2) años de prisión menor.

En la propuesta legislativa que reposa en el Congreso Dominicano, el hostigamiento, la intimidación el uso de la fuerza física, verbal, psicológica o social, conductas que son elementos constitutivos del acoso escolar o "bullying", que se practique en contra de un niño, niña, adolescente o persona con discapacidad, que sea realizado en el contexto escolar (aula, pasillos, baños, patio, área deportiva, en el camino a la escuela, autobús), o cualquier lugar vinculado con la escuela o colegio y el objeto de éste. Lo que significa una real consecuencia para los alumnos que incurran en el acoso escolar en los términos que han recomendado los estudiosos de esta inconducta, que es la misma que aparece en la propuesta legal mencionada precedentemente.

También expresa el texto legal que, si ese acto ha sido realizado con la intención de herir, amenazar o asustar de forma consciente y reitera a la víctima, dicha conducta será una acción sancionable. Sin embargo, la propuesta no hace mención a la sanción que debería recibir el alumno que incurre en acoso sexual.

Por su parte, el Congreso Nacional (2003), dio a conocer el Código para la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes, mejor conocido como el Código del Menor o Ley 136-3, el cual en el capítulo seis explica el proceso penal a seguir cuando se trata de un adolescente que ha violado la ley penal. Así mismo, el artículo 277 de ese capítulo explica, que para poder traducir a la justicia a un menor lo primero que se debe hacer es determinar la calificación que la indicada ley le da a los hechos realizados él. Lo que el mismo Código identifica como el acto que realiza

el fiscal para determinar las conductas prohibidas en que incurrió el menor en cuestión, por las cuales se debe sancionar. Acción ésta que, para el caso del acoso escolar, no se encuentra prescrita ni en el Código del Menor, ni en el Código Penal, confirmándose que en la normativa de la Republica Dominicana no existe sanción para esta acción que según se ha demostrado atenta contra la persona menor de edad, su individualidad, y su derecho a la educación.

Conclusiones

Existe una amplia bibliografía tema del acoso escolar o "bullying" escolar y gracias a ello los investigadores están conteste acerca de su definición, sus elementos constitutivos y características. Por igual, se conoce claramente la clasificación de los tipos de acoso que existen y las estadísticas mundiales de los niños escolares que han sufrido acoso en la escuela.

Sobre los orígenes del acoso escolar, son los psicólogos del mundo quienes han realizado los estudios que explican los factores o causas que motivan al acosador a actuar en contra de sus compañeros de escuela. Entre los factores sobresale la cultura familiar que aplican los padres y tutores para educar a sus hijos, además del manejo de las situaciones conflictivas que surgen y se producen en sus hogares. Así como, el acto de afectividad con el cual los padres premian, retribuyen, castigan o disciplinan a sus hijos cuando estos se lo merezcan. Fallar en los aspectos mencionados puede traer como consecuencia que los hijos incurran en actos deliberados en contra de los compañeros de la escuela que muestran alguna

vulnerabilidad. Siendo dichos actos una manera consciente o inconsciente usada por los alumnos acosadores para liberar la frustración sufrida en el seno de la familia, la cual no manejó las situaciones familiares de la manera adecuada.

De manera consuetudinaria, el acoso escolar o 'bullying' escolar a nivel global se conoce como un hecho social del ambiente escolar. En ese contexto, en el territorio dominicano se registra un importante porcentaje (40%) de acoso escolar en los alumnos entre 8 a 17 años (Capellán, 2019). Sin embargo, lo sorprendente de la situación es que, a pesar de los datos presentados en investigaciones, que tanto el Ministerio de Educación del país, como instituciones privadas adscritas a dicha institución han realizado en la segunda década del Siglo XXI, hasta la fecha de esta publicación, en el ordenamiento jurídico dominicano no se cuenta con una normativa penal o civil que regule y sancione el acoso o "bullying" escolar.

En consecuencia, en un estado de derecho no es posible castigar lo que la ley no manda, ni prohibirse hacer lo que la ley no prohíbe, de ahí, que, para vivir en armonía, y poder mantener la paz social se requiere de la existencia de normas que ayuden hacer eso posible y como muestra se puede hacer mención de la ley pética (Los 10 mandamientos) de la Biblia, el Código de Ur-Nammu, el cual prohibía el rapto de personas, lo cual estaba castigado con la muerte, el Código Hammurabi, cuyo fin era obligar a los demandantes a presentar las pruebas con las que respaldaban sus acusaciones, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que enumera y presenta todos los derechos de la humanidad, la Ley de las 12

Tablas, cuyo fin fue regular la convivencia de los romanos, el Código Teodosiano, que ordenaba el culto al cristianismo (Carvajal, Álvarez, Carujo y otros, 2015).

Las normas presentadas en el párrafo anterior, constituyen una muestra de la necesidad histórica del hombre en sociedad de contar con leyes o reglamentos que aseguren y garanticen la sana convivencia de las personas, que es lo que está faltando en la sociedad escolar de los menores de edad, es decir, la escuela primaria.

Complementariamente, surge la pregunta: ¿es que los sistemas educativos han dejado la aplicación de normas que regulen la vida escolar de los estudiantes para cuando ellos sean adultos? De ser afirmativa la respuesta a la interrogante planteada, se hace necesario reflexionar en cuanto a la responsabilidad de la escuela, la familia y la sociedad en la formación de los niños y jóvenes, que no respetan los derechos de los demás, y que abusan de la condición de vulnerabilidad de sus compañeros. Es importante destacar que es un menor de edad que está en proceso de desarrollo y lo mejor para él debería ser recibir la orientación necesaria para llegar ser un joven, y posterior adulto responsable socialmente, tanto en la familia, como en la escuela y en la sociedad en general.

Paralelamente se encuentra la lamentable la situación de niños en dominicanos con edad de 8 años en adelante que han cometido crímenes y son evaluados por psicólogos y especialistas de la justicia penal ordinaria para determinar el grado de

consciencia con el que actuaron en dicho crimen y los resultados de esas analíticas han sido la base para la aplicación de sanciones con la cual condenan a esos niños hasta (5) años de prisión, lo que no ocurre en los casos de acoso escolar, ya que esta acción aún no está calificada como un delito sancionable en el ordenamiento jurídico dominicano.

El análisis practicado a los contenidos que han sido presentados en éste ensayo permite entender que en el ambiente de la escuela primaria dominicana el acoso escolar o "bullying" es un delito que no tiene sanción alguna, y ello constituye a los delitos actuales de ese contexto y los cimientos para que el acosador sea un futuro ciudadano insensible, deshumanizado, carente de la empatía necesaria para vivir en armonía fomentando la solidaridad y la paz social.

Referencias.

Bullying: Consecuencias en la víctima y el agresor | Universidad Internacional de Valencia (VIU). (2018). Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/bullying-consecuencias-en-la-victima-y-el-agresor>

Capellán, J. (2019). *Estadísticas muestran altos niveles de acoso escolar en el país.* Noticias SIN. <https://noticiassin.com/estadisticas-muestran-altos-niveles-de-acoso-escolar-en-el-pais/>

Carvajal, Alvarez, Carujo y otros, G., Jorje, Adrián. . . (2015). 10 de las leyes más extrañas de la Antigüedad

Congreso Nacional. (2003). *Ley 136-03 Código para la protección de los niños, niñas y adolescentes de la República Dominicana*. Santo Domingo, Distrito Nacional, Rep. Dom.: Gaceta Judicial.

[[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text)]. *La Brújula Verde*.
<https://www.labrujulaverde.com/2015/05/10-leyes-mas-extranas-antiguedad>

EPN, P. de la R. (2014). *Características del acoso escolar*. gob.mx.
<http://www.gob.mx/epn/articulos/caracteristicas-del-acoso-escolar>

García Allen, J. (2016, julio 30). *Los 5 tipos de acoso escolar o bullying*.
<https://psicologiyamente.com/psicologia/tipos-acoso-escolar-bullying>

García Montañez y Ascensio Martínez, M. V., Amaury. (2018). *Bullying: Origen y consecuencias*. uic.mx. <https://www.uic.mx/bullying-origen-y-consecuencias/>

Guzmán Martínez, G. (2018, agosto 16). *Bullying verbal: Señales de aparición, consecuencias, y qué hacer*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/bullying-verbal>

Hernández Prados, M. Á., & Solano Fernández, I. M. (2012). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1011>

Hernández, R. M. (2016). *Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos*. 11.

Martínez y Sánchez, M. S., María. (2021, agosto 9). *Bullying: Qué es, síntomas, tratamiento e información*. CuidatePlus.
<https://cuidateplus.marca.com/enfermedades/psicologicas/bullying.html>

Morales, A. (2011). *Bullying: Qué es, tipos, características, causas y consecuencias*. Toda Materia. <https://www.todamateria.com/bullying/>

Morales, A., & Pindo, A. (2014). *Tipos de acoso escolar*. 129.

Olweus, D. (1993). *Acoso Escolar, "BULLYING", en las Escuelas: Hechos e intervenciones*. 24.

Pareja, E. A., & Hurtado, J. E. S. (2016). *Influencia de un programa de juegos cooperativos en la disminución del acoso escolar (bullying) en estudiantes de grados 9*. 116.

Peyró, P. (2019, enero 30). Qué es el bullying verbal y cómo frenarlo en la clase y en el colegio. *Sociograma.net*. <http://sociograma.net/que-es-bullying-verbal-frenarlo-clase/>

Rodríguez, A. (2021). *Bullying físico: Qué es, características, causas, consecuencias*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/bullying-fisico-caracteristicas-causas-consecuencias/>

Rosario, Y. (2021). *Nuevo Código Penal incluye sanciones contra acoso escolar*. www.diariolibre.com. <https://www.diariolibre.com/actualidad/justicia/articulo-EB25355427>

Sanitas. (2020). *Acoso escolar o bullying: Qué es*. Sanitas. <https://www.sanitas.es/sanitas/seguros/es/particulares/biblioteca-de-salud/psicologia/acoso-escolar-que-es.html>

VIU, U. I. (2018). *Las diversas formas de bullying: físico, psicológico, verbal, sexual, social y cyberbullying*. Universidad Internacional de Valencia (VIU). Universidad Internacional de Valencia (VIU). <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/las-diversas-formas-de-bullying-fisico-psicologico-verbal-sexual>.

Pandemia de COVID-19: Retos para la escuela y la familia en América Latina.

COVID-19 pandemic: Challenges for schools and families in Latin America

Esperanza Ynojosa Ceballos¹

<https://orcid.org/0000-0001-7846-9122>

RESUMEN

El presente artículo de reflexión se fundamenta en un análisis crítico sobre los principales retos que han tenido que enfrentar las escuelas y las familias de algunos países de América Latina y su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje producto de la pandemia del COVID-19. Para obtener la información se procedió a la revisión de diferentes repositorios de universidades, publicaciones de artículos, relacionados con la temática que permitieron conocer los resultados de los estudios realizados en algunos países de América Latina. Se inicia planteando la situación del aprendizaje en América Latina antes que apareciera la pandemia, luego se señalan los principales retos generados por el cambio de modalidad de clases presenciales a virtuales, al uso de la tecnología y el acceso a internet. Así como, las situaciones enfrentadas por el personal docente, los padres y estudiantes en los hogares y los aprendizajes obtenidos durante la pandemia. Se finaliza con el análisis de las informaciones y las conclusiones.

Palabras Clave: Pandemia, retos, tecnología, educación a distancia, aprendizaje, confinamiento.

¹ Lic. En Educación, Mención Orientación Educativa. Universidad autónoma de Santo Domingo (UASD) Especialidad en Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) Maestría en Gestión de Centros Educativos Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) Consteladora Familiar por la Universidad Multicultural CUDEC, México. Posee un Diplomado en Liderazgo y Gestión Educativa, (Barna Management School.) Participante del Doctorado consorciado en ciencias de la educación. Universidad Abierta para adultos (UAPA) Experiencias como docente, orientadora escolar y en la dirección de centros educativos, tanto públicos como privados. Actualmente en directora del Politécnico Mercedes Amiama Blandino, Santo Domingo.

ABSTRACT

This article for reflection is based on a critical analysis of the challenges that the educational system and families in Latin America have had to face and their impact on teaching-learning activities product of the COVID-19 pandemic. To obtain the information, we proceeded to review in different university repositories, publications of articles, studies related to the subject that allows to contact with true results from the stages carried out in different Latin American countries. It begins by raising the situation of learning in Latin America before the pandemic began, it points out the challenges generated by the change from face-to-face classes to virtuality, technology, and internet access, which have to do with teaching staff and what parents and students have experienced at home, the lessons learned during the pandemic; to finish with the analysis of the information and the conclusions.

Keys words: Learning, confinement, challenges, distance education, students, pandemic, technology.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID -19 que se ha vivido a nivel mundial, desde finales del año 2019 la cual, además, de reconfigurar los principales aspectos de la vida de las personas, paralizando la operatividad y productividad a nivel global (Sobarzo, 2021), ha obligado también el cierre progresivo de las escuelas en los niveles preescolar, primario y secundario. A partir del mes de mayo del 2019, 23 países y 12 estados independientes de la región de América Latina y el Caribe cerraron sus escuelas; trayendo como resultado, que cerca de 159 millones de niños han sido afectados, representando el 95 % de los estudiantes inscritos del continente. Esta suspensión de actividades tiene graves implicaciones para su futuro de la educación lo que puede generar una catástrofe generacional, que tendrá profundas consecuencias para la sociedad en su conjunto a mediado y a largo plazo (UNICEF 2020).

Según la UNESCO (2020) este tiempo de confinamiento y el cierre acelerado de las escuelas puede tener efectos, no solo en este tiempo de pandemia, sino que los

mismos se pueden propagar en el tiempo, porque los sistemas escolares experimentarán una mayor fragilidad, puesto que posiblemente algunos estudiantes ya no volverán a la escuela pudiéndose intensificar la deserción escolar que ha sido una de las preocupaciones para de estos últimos tiempos. Por otro lado, se han planteado diversos retos y desafíos para la educación a nivel mundial, tanto para los ministerios de educación, como para los actores directos de los diferentes centros educativos, relacionados con el ámbito de la tecnología, en cuanto a la conexión, capacitación del personal docente en entorno virtual, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, la relación familia escuela, entre otros.

Aunque en el contexto de la pandemia la educación ha sido uno de los aspectos más afectados, también han surgido importantes reflexiones y análisis, discusiones, en torno a los objetivos y principios que deberán orientar su desarrollo en el corto, mediano y largo plazo. Sobarzo (2021) sostiene que en la escuela se están produciendo transformaciones, como, por ejemplo, las modalidades de educación a distancia no se habían puesto de manifiesto con tanta fuerza hasta este momento y es probable que no habrá vuelta atrás. Además, la forma de enseñar, aprender y evaluar los aprendizajes cambiará totalmente a propósito del COVID 19.

En el presente artículo de reflexión, se presentarán informaciones extraídas de diferentes estudios relacionados con las medidas que han puesto en marcha algunos países latinoamericanos y los principales retos que ha tenido que enfrentar

la educación como consecuencia de la pandemia. Dicho artículo planteado desde una perspectiva crítica puede servir de referencia para reflexiones posteriores o para iniciar diálogos sobre los programas a ejecutar en la escuela de cara a la post-pandemia al retomar el regreso de los estudiantes a los planteles educativos considerando que aún está vigente la pandemia.

Para recabar las informaciones se realizó una revisión los trabajos de investigación existentes en los diferentes repositorios, artículos científicos publicados en algunas revistas sobre las medidas tomadas por algunos países de América Latina y el Caribe, identificando y analizando los principales retos que plantea la pandemia del COVID-19 para la educación de cara al futuro. Por razones de espacio no se pretende exponer textualmente los retos específicos de cada país, sino que las informaciones son presentadas de manera general, solo en algunos retos se mencionaran de manera específica algunos países.

El aprendizaje en América Latina antes de la pandemia del COVID-19

Tal como lo explica García (2020), antes de la pandemia, muchos de los países de la región de América Latina y el Caribe se enfrentaban a diferentes situaciones que reflejaban una seria crisis de aprendizaje y grandes brechas educativas, tales como que aproximadamente el 50.8% de los niños menores de 10 años en ALC no poseen las competencias de lectura imprescindibles para comprender e interpretar un texto sencillo; un alto índice de pobreza que varía entre un país y otro donde en países como Chile y Costa Rica los valores están por debajo de 36.8%; mientras que en

República Dominicana, Honduras y Paraguay los valores del índice de pobreza están por encima de 74.4% . Por lo que no queda muy claro que las medidas adoptadas por los diferentes países para dar continuidad al aprendizaje a distancia estarán limitadas considerablemente por la realidad económica, social de cada país; pudiendo ser en algunos las más adecuadas y efectivas para todos los estudiantes; mientras que en otros pueden resultar no muy eficaces dadas las particularidades de los estudiantes: en lo que tiene que ver con edades, realidades socioeconómicas de donde provienen los estudiantes, realidad académica de cada estudiante, acompañamiento que requiere cada nivel, acceso a la conectividad a internet, dispositivos electrónicos, espacios y apoyo que puedan ofrecer los padres para continuar con los estudios desde el hogar.

Tomando en cuenta lo señalado por el autor, en términos generales es evidente que ALC se enfrenta a una fuerte inequidad en cuanto a los estudiantes que proceden de la zona rural y los que provienen de la zona urbana; los que disponen de los recursos necesarios para generar un ambiente propicio para el aprendizaje en casa. Por otro lado, lo que tiene que ver con las posibilidades de cobertura de la educación y permanencia en las escuelas que se da en los diferentes países, cabe destacar que, aunque en la mayoría de los países has conseguido que el 100% de los estudiantes concluya la primaria; en países como Guatemala, Nicaragua y Honduras aún se visualizan brechas importantes entre la zona rural y urbana y entre los niveles socioeconómicos para que todos los estudiantes puedan terminar el nivel

primario. Por lo que este cierre prolongado de las escuelas, podría provocar que se agudice esa brecha en permanencia y deserción escolar sobre todo en el nivel secundario donde muchos estudiantes han permanecido fuera de las aulas por demasiado tiempo durante la pandemia corriendo el riesgo que la escuela no pueda retenerlo cuando se normalice el regreso presencial a las aulas. (Ola, 2020). Convirtiendo este en un tema que debe ser priorizado por la educación, garantizando que al regresar a las clases presenciales se pueda disponer de una masiva asistencia de los estudiantes a los planteles y poner en marcha estrategias que ayuden a la motivación de los estudiantes por los estudios y el interés para permanecer y concluir sus estudios.

En ese mismo tenor, la UNESCO (2020) se refiere a la falta de acceso la educación que tenían los estudiantes antes de la pandemia y las dificultades relacionadas con las competencias básicas de aprendizaje. En el año 2018; 10,5 millones de niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe no asistían a la escuela, 16% pertenecían al nivel primario; 22% son de secundaria baja y 62% de secundaria alta. En lo que tiene que ver con las competencias básicas de aprendizaje; de acuerdo con los resultados de PISA 2018 menos de la mitad de los jóvenes logra obtener las competencias básicas de lectura; y en lo referente a las competencias básicas de Matemáticas solo 1 de cada 4 lo logra. Las deficiencias son mayores en los estudiantes que provienen de familia de nivel socioeconómico bajo; evidenciándose que la región del caribe ya antes de la pandemia tenía grandes desafíos en lo que

se refiere a educación, la realidad vivida con la pandemia ha venido a agudizarlo más y con posibilidad de que se produzca un retroceso en los avances que se habían obtenido en cuanto a permanencia y mejora en las competencias básicas de aprendizaje.

En otro orden, según informaciones suministradas por el Banco Mundial (2020), antes de que estallara la pandemia del COVID-19, ya se percibía ciertas dificultades para que los países cumplieran con el Objetivo de Desarrollo Sostenible No.4 sobre el compromiso de todos los países de garantizar que todos los niños y adolescentes concluyan la educación de los niveles primarios y secundarios, la cual será gratuita, equitativa y de calidad.

Aunque es muy rápido para hablar de los resultados que pueden arrojar la evaluación de los aprendizajes obtenidos durante el tiempo de pandemia, posiblemente los estudiantes de la región de América Latina se vean limitados por la crisis de aprendizaje que ya tenían antes de la pandemia, la realidad de los hogares de donde provienen los estudiantes con limitaciones en el ámbito socioeconómico, muchos estudiantes se enfrentaron a serias dificultades de conexión para responder a las clases, algunos no disponían de dispositivos, del espacio físico adecuado para realizar las tareas; otros no disponían del apoyo necesario de los padres en la realización de sus actividades escolares.

Reto del paso de la modalidad presencial a la virtual para la gerencia educativa

Al referirse al cambio de las clases presenciales a la modalidad virtual Tarabini (2020) plantea que la presencia física es fundamental para que se desarrolle una interacción plena entre docentes y estudiantes, es esencial para la transmisión de los valores culturales y el crecimiento de las relaciones; además de que los docentes asumen un rol principal como acompañantes en el marco de una escuela que actúa simultáneamente como comunidad de aprendizaje y de cuidados. Con el confinamiento vivido por la pandemia del COVID 19 se ha puesto de manifiesto las brechas económicas, sociales, culturales, emocionales, digitales en sus formas más extrema. Es evidente la desorientación, angustia y soledad que han experimentado los niños, adolescentes y jóvenes al no poder compartir de manera presencial e interactuar con sus maestros y sus compañeros de escuela. Muchas familias han perdido sus trabajos. Algunos padres carecen de las habilidades necesarias para acompañar el proceso educativo de sus hijos, entre una familia y otra se percibe disparidad en este aspecto; es decir no todos los padres tienen las competencias necesarias para ayudar a sus hijos en la realización de sus tareas o explicarle algún contenido que no le quede claro. Existen ciertas desigualdades al desarrollar las actividades educativas con los hijos/as. Por la falta de posibilidades, acceso a recursos tecnológicos, poca competencia digital. Por la naturaleza multidimensional del aprendizaje, la educación es profundamente social, sin separar lo cognitivo y emocional.

Ante la emergencia provocada por la pandemia, cada país propuso lineamientos diferentes para asumir esta situación y en las instituciones educativas se aplicaron estrategias que permitieran cumplir los objetivos planteados a nivel central, considerando la realidad socioeducativa específica de cada una de ellas. Dicha realidad presentaba variaciones en muchos aspectos, entre ellos la capacitación de docentes, estudiantes y padres en el manejo de las nuevas tecnologías, así como en el acceso a internet y plataformas educativas. En la República Dominicana, el Ministerio de Educación (MINERD) puso en ejecución dos planes, uno para concluir el año escolar 2019-2020 el cual estaba en su fase final cuando inicio la pandemia y otro para el año escolar 2020-2021, cuyo inicio fue postergado por la misma pandemia, en ambos planes el Ministerio se ha auxiliado del programa Republica Digital el cual fue creado mediante Decreto N.º 258 (2016) y tiene dentro de sus actividades la entrega de dispositivos a estudiantes y docentes de la educación pública de la Republica Dominicana.

El primer gran desafío que han tenido que enfrentar los sistemas educativos a nivel mundial y que a los mejor en América Latina ha provocado mayores dificultades ha sido la implementación de la educación a distancia, para la cual muchos países no estaban preparados o no disponían de las plataformas necesarias y adecuadas para que la experiencia fuera menos traumática. Tal y como se señala en un censo de la Comisión Económica para América Latina, CEPAL, N. (2011), el acceso de la población a radio, televisión, teléfono fijo, computadora e internet es muy limitado.

Mostrando que países como Argentina, Bolivia, Cuba, Honduras, Ecuador, México, Paraguay, Republica Dominicana, Venezuela, tienen un acceso muy limitado a internet. De acuerdo con estos datos el país de América Latina que tiene un mayor acceso a internet es Panamá con un 72.6 de la población con acceso a internet, siguiéndole Uruguay con un 42.9 %; mientras que en Costa Rica el acceso es de 33.5% y Brasil un 30.7% de la población tiene acceso a internet.

Así como la pandemia fue sorpresiva de este mismo modo ocurrió el traspaso de las clases de los planteles escolares a la modalidad virtual; muy pocos países estaban preparados para acoger este evento inesperado, ni disponían de la estructura adecuada para enfrentar este reto. Sin embargo, a pesar de todo lo que suponía la novedad del imprevisto hubo disponibilidad para poner en marcha la experiencia. Sin salir del asombro los diferentes ministerios pusieron en marcha los diferentes programas, contando con la disposición y creatividad de los docentes. Sin dejar de lado la incertidumbre que se apodero de padres, estudiantes y algunos docentes por no disponer de los elementos imprescindibles para iniciar la experiencia. Lo más importante es que ante la realidad que obligo la pandemia se dieron respuestas para garantizar la continuidad del proceso, pero no deja de preocupar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de los diferentes niveles, las competencias fundamentales y específicas de las diferentes asignaturas que a lo mejor no pudieron ser adquiridas en su totalidad dado la rapidez con que hubo que organizar todo el proceso de educación en la modalidad virtual. Por lo que creo que

toda esta situación obligara a los ministerios de educación a poner en práctica programas de nivelación de las diferentes asignaturas que garanticen el logro de los resultados necesarios para cada nivel educativo.

Medidas tomadas por los Ministerios de Educación para asumir los retos presentados por la pandemia

De acuerdo con García (2020), ante el cierre de escuelas, la mayoría de los ministerios de educación de la región de América Latina y el Caribe pusieron en marcha estrategias de educación a distancia. La implementación de las mismas depende en cierto modo del acceso de los estudiantes a la tecnología y al internet desde sus hogares, y la posibilidad de disponer de los recursos que les permitan aprender en casa: disponibilidad de libros y materiales educativos en el hogar, un lugar adecuado para estudiar, acceso a algún dispositivo electrónico y a conectividad, y el apoyo e involucramiento y seguimiento de sus padres en los procesos de aprendizaje.

En 29 Países de los 33 que conforman la región de América Latina y el Caribe le dieron continuidad al aprendizaje haciendo uso de diversas modalidades a distancia. 26 países pudieron hacer uso del internet como formas de aprendizaje, 24 utilizaron la estrategia de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea; mientras que incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. Algunas de las

modalidades de aprendizaje a distancia en línea se pueden señalar las plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). En 23 países se realizan transmisiones de programas educativos por medios de medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión. (CEPAL, N. 2020)

En lo que se refiere al acceso a la tecnología, en la región de América Latina el 30% de los niños que provienen de familias de nivel socioeconómico bajo tiene acceso a una computadora, en comparación con 95% de los niños de familias de un nivel socioeconómico alto. Algunos niños incluso no disponen de un escritorio y un espacio físico adecuado donde pueda concentrarse para donde recibir las clases; lo que puede provocar un retraso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Banco Mundial 2020). Tal y como se puede apreciar las medidas tomadas por los sistemas educativos para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje durante el tiempo de confinamiento se vio afectado en gran medida por las limitadas posibilidades de los estudiantes para acceder a la tecnología bien sea por las limitaciones con el internet o por no contar con las condiciones idóneas para recibir las clases desde el Hogar.

Retos en cuanto a la Tecnologías de la Información y la Comunicación

Desde el punto de vista de Fernández, Herrera, Hernández, Nolasco y De la Rosa, (2020) los desafíos relacionados con la tecnología se pueden clasificar en cuatro: , los cuales se pueden categorizar en tres rubros: 1. los que tienen que ver con la

infraestructura de internet; 2. los relativos a la apropiación de las TIC por docentes y estudiantes; 3. Los que se refieren a la adecuación del currículo para pueda ser usado por medio de las TIC y; un cuarto aspecto relacionado con la capacitación pedagógica y docente indispensable para obtener mejores resultados en el procesos formativos impartidos en línea o a distancia. Muchos de los países de la región cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, las cuales han sido reforzadas con mayor velocidad para poner en marcha los recursos en línea y la programación abierta de radio y televisión. Sin embargo, es importante destacar que pocos países de la región cuentan con un programa con estrategias nacionales de educación por medios digitales que tenga como modelo el aprovechamiento de las Tecnologías de la información y la comunicación TIC (Álvarez et al, 2020).

Según un informe especial elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2020) aunque en el ámbito educativo se habían hecho planes para utilizar los diferentes dispositivos digitales en los procesos educativos, la gran mayoría de las instituciones educativas no disponen de la infraestructura de tecnologías digitales necesaria. Otro elemento a considerar es la falta de capacitación del personal para el buen uso y aprovechamiento de la tecnología como recurso pedagógico; sin dejar de lado las brechas en el acceso a las computadoras y a internet quien tienen los estudiantes que provienen de familia más vulnerables; por lo que ante esta realidad se puede deducir que los procesos de enseñanza y

aprendizaje a distancia no están garantizados para gran parte de la población estudiantil de América Latina y el Caribe. Trayendo como consecuencia que los resultados de aprendizajes sean muy limitados para los estudiantes que provienen de hogares vulnerables, donde no tienen la posibilidad de disponer de un dispositivo tecnológico, 1internet o tener serias dificultades con la energía eléctrica. Por lo que se distancia más a posibilidad de que todos los niños puedan acceder a una educación de calidad e igualitaria para todos. Salas, et al (2020) cuestionan el hecho de que la mayoría de los países pusieron en marcha programa de enseñanza a distancia que tienen como requisito fundamental el “estar en línea”. Las directrices en general no han priorizado otras formas de aprendizaje a distancia, que no dependa totalmente de la conexión a internet para hacer posible que los estudiantes que tienen dificultad para conectarse puedan aprovechar del mismo modo los aprendizajes.

Los docentes sostienen que el uso de las TIC por parte de las familias le sirve para favorecer el éxito escolar de sus hijos, porque les permite informarse sobre sus prácticas de crianza efectivas, además para comunicarse con el docente y además de motivación hacia el estudio y el aprendizaje del currículo escolar. Sin embargo, ante la realidad de la educación virtual, los tres desafíos que deben ser superados por los países afectados por la pandemia del COVID-19 son el acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales del aprendizaje; la capacidad de respuesta que tienen los padres de familia para cubrir los procesos de enseñanza

en el hogar; y la efectividad del entorno virtual como herramienta de aprendizaje. (Garrido y González, 2020). Para garantizar el acceso a las plataformas países como Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, Uruguay San Vicente y las granadinas procedieron a la entrega de dispositivos tecnológicos; otros 14 países contemplan dentro de sus estrategias proveer a sus docentes de recursos, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) de forma que se puedan capacitar para el aprendizaje en línea. (CEPAL-UNESCO, 2020).

A pesar de que el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicada a la educación se hecho tendencia en las últimas décadas, y de que la UNESCO ha considerado prioridad el uso de las TIC en y para la educación llenándolo a considerar como un tema prioritario y transversal en todas las áreas de competencia sigue siendo un reto y que la pandemia hizo más visible la necesidad de que en la educación se le dé el lugar que se merece; garantizando que todos los estudiantes y docentes estén dotados de los dispositivos adecuados para cada uno y ofreciendo la capacitación requerida para que el tanto los docentes como los estudiantes puedan apropiarse de ella y darle el uso adecuado en el desarrollo del currículo, (UNESCO, 2009).

En términos generales se puede apreciar que el uso de la tecnología desempeño un papel preponderante durante el tiempo de confinamiento, sin embargo, para nadie es un secreto que se le pudo sacar mayor provecho; fue la pandemia la que

nos permitió descubrir la utilidad intrínseca de la tecnología en el ámbito educativo. Cabe señalar que la tecnología pasó de ser un recurso a ser el principal medio, para comunicar todo el proceso educativo. En otro orden también es importante destacar que, aunque se hizo uso de otros medios para dar continuidad a los aprendizajes los dispositivos tecnológicos y el internet fueron los principales quedando relegados otros medios que pudieron ser más aprovechados y que posiblemente los estudiantes tenían mayores posibilidades de acceder.

Retos relacionados con el personal docente

Salas et al, (2020) en un estudio sobre COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Percibe ciertas desigualdades y desafíos para Latinoamérica, señala que la pandemia ha aumentado la intensidad del tiempo laboral, que tradicionalmente ha sido típica de la estructuración del trabajo docente, pero en esta nueva realidad impacta negativamente en el cumplimiento de sus múltiples obligaciones y en la satisfacción laboral del profesorado. Ya que el personal docente también tiene una realidad personal y familiar que al igual que las demás personas ha tenido que enfrentar y reorganizar. Intercalar trabajos docentes a distancia con las diversas tareas hogareñas, algunos combinando roles variados, padres, madres, esposos, esposas, etc. Generando todo esto un aumento significativo de estrés, inestabilidad emocional, ansiedad, etc. Dado que la labor docente tiende a generar stress, actualmente con la sobrecarga que produce las interferencias entre el trabajo profesional de los docentes y los compromisos del hogar no solo está amenazada

la salud física y emocional del docente, sino que también se ve amenazada la calidad de la educación de los estudiantes que provienen de familia menos favorecidas o vulnerables.

El autor se refiere también a las condiciones de trabajo de los docentes, que del mismo modo que las familias de sus propios estudiantes, no se puede afirmar que los profesores y profesoras dispongan del espacio adecuado, la estabilidad y capacidad de conexión a internet, el hardware, ni el dominio tecnológico para llevar a cabo la docencia a distancia.

En una encuesta aplicada a docentes de Iberoamérica, El principal problema encontrado tiene que ver con el desconocimiento de los modelos pedagógicos (27,45%), seguida por la forma de evaluar los estudiantes ante esta modalidad (22,55%) así como la ausencia de plataformas tecnológicas (19,60%) y la carencia de recursos tecnológicos (18,63%), es decir que los problemas relacionados con la tecnología son casi un 40%, no pudiendo hacer el seguimiento y evaluación el 8,82% de los docentes y (0,98%) carece de materiales apropiado para impartir la clase bajo dicha modalidad. (Fardoun et al 2020).

Por todo lo dicho anteriormente es evidente que los equipos de profesores han tenido que hacer frente a una realidad para la cual estaban no estaban preparados, que ha implicado re contextualizar y hacer posible la educación en línea sincrónica, asincrónica o a distancia por medio de orientaciones y guías en algunos momentos

directamente con los alumnos y en otro caso según la realidad por mediación de los padres, madres o tutor del estudiante.

Aunque se pudo mantener las clases en la modalidad a distancia el proceso de aprendizaje se desarrolló en un escenario de inexperiencia e improvisación que no garantiza del todo la consecución de los aprendizajes, sobre todo por todo lo que implica sistematizar el proceso de evaluación en la modalidad a distancia, puesto que muchos aspectos están fuera del control del maestro que es quien debe evidenciar que se han obtenido los resultados esperados.

En un estudio realizado por Ramos et al, 2020, sobre las percepciones de los profesores respecto de su rol, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el apoyo de instituciones y su salud mental ante la actual situación emergente de la pandemia por Coronavirus, los docentes manifestaron que, para desempeñarse de manera favorable, se han visto en la necesidad de modificar sus rutinas y actividades diarias en favor del aprendizaje a distancia. teniendo que poner mayor atención a las necesidades emocionales de los estudiantes. Así como disponerse a adquirir las competencias tecnológicas que requiere la clase en la modalidad virtual.

El contexto de la pandemia ha ayudado a reflexionar sobre la importancia y los roles que desempeña la escuela en la sociedad, la cual posee una función cultural y social, además de encargarse de la transmisión de conocimiento a quienes acceden a ella. Sin lugar a duda que de cara al futuro tanto la labor de los docentes como de la escuela como institución serán mejor valorado; ya que se ha puesto en evidencia

que para mayor efectividad del proceso educativo se requiere ese proceso de acompañamiento y seguimiento que desarrolla la escuela. (Vázquez, Bonilla y Acosta 2020). Tal y como lo plantea Tarabini (2020) la presencia física es fundamental para que se desarrolle una interacción plena entre docente y estudiantes, es esencial para la transmisión de los valores culturales; además de los y las docentes asumen un rol principal como acompañantes en el marco de una escuela que actúa simultáneamente como comunidad de aprendizaje y de cuidados.

Salas, et al (2020) sostienen que cuando se entrecruzan la sobrecarga entre trabajo profesional y hogareño los profesores y profesoras ya propensos al estrés a se verán seriamente afectados, o pueden experimentar cierta insatisfacción en contextos vulnerables, lo cual no solo afectará su salud e integridad, sino que incidirá significativamente en la calidad de la educación para las familias y estudiantes menos favorecidos,

Con respecto a las condiciones de trabajo, es importante destacar que al igual que en el caso de las familias de donde provienen los estudiantes, algunos profesores y profesoras tampoco cuentan con lo dispensable para dirigir la docencia en la modalidad virtual: el espacio físico, libre de distracción, la estabilidad y capacidad de conexión a internet, el hardware ni el dominio tecnológico indispensables. El no disponer de dichas condiciones materiales para la docencia virtualizada se convierten en un desafío, además configuran otro espacio de riesgo para la integridad personal y el desempeño laboral.

Es conveniente señalar que, en este contexto de esta crisis de salud, muchas personas también se han sentido afectados en lo que tiene que ver con el aspecto emocional; durante este tiempo se pusieron de manifiesto actitudes negativas como la ansiedad excesiva, la depresión y la indignación aumentaron, mientras que las emociones positivas y la satisfacción con la vida disminuyeron (Li et al., 2020). Haciéndose necesaria la atención psicológica, dirigida y adaptada de acuerdo con la realidad de cada persona o episodio.

Los docentes se vieron compelidos a desarrollar su labor docente en otro contexto para el cual no estaban preparados, viéndose obligados a combinar sus responsabilidades como guías del proceso virtual de sus alumnos con las responsabilidades típicas de sus hogares. Provocando un sinnúmero de situaciones y actitudes que afectaron sus salud física y emocional. Sin dejar de lado que muchos docentes no tenían las competencias tecnológicas necesarias para enfrentar la nueva experiencia, sin embargo este no fue un impedimento para que continuara la experiencia. Muchos docentes en medio de la incertidumbre provocado por la emergencia de la pandemia no escatimaron esfuerzos para participar en jornadas de capacitación que le garantizara los elementos básicos para garantizar el aprendizaje de sus alumnos. Quedando como tarea pendiente la evaluación adecuada adaptada a virtualidad.

Retos concernientes a los estudiantes y sus familias

Ahora más que nunca se hace necesario explorar el punto de vista de las familias, sobre todo, de los y las estudiantes, parte importante de la comunidad educativa que ha sido afectada directamente ante esta situación y necesariamente no se tiene en cuenta al tomar decisiones, sobre las políticas educativas que les afectan. Reviste mucha importancia conocer su valoración acerca de la organización del sistema educativo en tiempos de COVID19, las respuestas más acertadas a la hora de afrontar desde la educación esta situación de crisis y confinamiento, cómo valoran y les afectan a las familias las decisiones y actuaciones que se están tomando desde la administración educativa ante esta nueva realidad, desconocida en tiempos modernos y qué soluciones son consideradas las más acertadas. Las informaciones suministradas por los padres y estudiantes pueden resultar de gran utilidad al momento de generar políticas educativas, además de confirmar fenómenos de inequidad y necesidades que no se están considerando. (Díez y Gajardo, 2020).

Con el confinamiento vivido por la pandemia del COVID 19 se ha puesto de manifiesto las brechas económicas, sociales, culturales, emocionales, digitales en sus formas más extrema. Es evidente la desorientación, angustia y soledad que han experimentado los jóvenes. Muchas familias han perdido sus trabajos. Las condiciones de habilidad son dispares. Muchas Desigualdades al desarrollar las actividades educativas con los hijos/as. Por la falta de posibilidades, acceso a recursos tecnológicos, poca competencia digital. Por la naturaleza multidimensional

del aprendizaje, la educación es profundamente social, sin separar lo cognitivo y emocional. (Tarabini, 2020).

En otro orden Failache, Katzkowicz, y Machado (2020) en un artículo sobre los desafíos enfrentados en el tiempo de pandemia señala como relevante las dificultades económicas y laborales que han enfrentado los hogares producto de la crisis originada por la pandemia del COVID 19. Por lo que, posiblemente los hogares con condiciones socioeconómicas más vulnerables, los padres se ven compelidos a priorizar la búsqueda de soluciones a los problemas de relacionados con el empleo y la generación de fuentes de ingreso. Relegando a un segundo plano la capacidad de responder a las necesidades de acompañamiento en el aprendizaje virtual de sus hijas e hijos.

Al abordar cómo ha afectado el confinamiento las emociones de los niños, niñas y adolescentes, Ponce, Vielma y Bellei (2021) expresan que los problemas de mayor incidencia que se han encontrado son aburrimiento con facilidad (52%), dificultad para concentrarse (46%), poca motivación para realizar las tareas (43%) frustración frecuente (40%). Mientras que señalan como problemas más básicos de salud socioemocional, las peleas frecuentes e irritabilidad, cambios en el apetito, pocos deseos de levantarse o dificultad con el sueño, desinterés en socializar, así como falta de concentración y pocos deseos para hacer las tareas. Enfatizando que los más afectados socioemocionalmente con el confinamiento por la pandemia son los estudiantes de educación media.

La realidad de la pandemia puso al descubierto muchas realidades familiares relacionadas con aspectos económicos, preparación académica de los padres para acompañar y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los hijos, facilidad para combinar compromiso laboral con las rutinas de clases virtuales de sus hijos. En muchos hogares se generó incertidumbre por tener que enfrentarse a una actividad única y totalmente nueva para el ambiente familiar, porque si bien es cierto que los padres deben ayudar a los hijos con sus tareas no es lo habitual que ellos conduzcan el proceso educativo que se circunscribe a los centros educativos; muchos padres se sintieron desafiados a combinar la rutina diaria del hogar con las diferentes actividades escolares haciéndose más complejo en los hogares donde habían hasta 3 o 4 estudiantes.

Reto relacionado con los aprendizajes durante la pandemia

De acuerdo con un informe titulado *Efectos en la Educación iberoamericana: un año después de la COVID-19*, ofrecido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI, (2021) explica que serán necesario 11 años para recuperar pérdida de aprendizaje que han tenido los estudiantes durante el cierre de las escuelas por el confinamiento; sugiriendo que la mejor forma de recuperar es realizando tutorías por grupos pequeños donde se de refuerzo y apoyo de las diferentes asignaturas. Las informaciones están fundamentadas en un ejemplo de una prueba diagnóstica aplicada en São Paulo donde se percibe retroceso de hasta 16 puntos en matemáticas y hasta 7 puntos en

Lengua portuguesa en comparación con el año anterior. Del mismo modo en un estudio realizado por el Observatorio Argentinos por la Educación, (2020) el 62,7% de las familias manifiesta que los alumnos han perdido aprendizajes significativos de las diferentes asignaturas en el período de interrupción de clases presenciales por la pandemia. Mientras que el 28,7% considera que no se están perdiendo aprendizajes, y 8,6% no sabe si se ha registrado alguna pérdida.

En un estudio similar realizado por el mismo observatorio (2021) considera que la mayoría de los estudiantes al regresar a las aulas estará por debajo del nivel del plan de estudios. Si no se da una reorientación de largo plazo, muchos estudiantes se quedarán más rezagados y eventualmente podrían dejar de aprender.

Reimers, (2021) señala tres grandes retos educativos: el primero relacionado con la adaptación al aprendizaje y la enseñanza en el contexto generado por la pandemia; el segundo, tiene que ver con las acciones para mitigar las pérdidas de aprendizaje y conseguir que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender en cada momento; y el tercero, los involucrados en revertir las pérdidas de aprendizaje. Aunque la modalidad de educación a distancia fue una solución rápida para que no se interrumpiera totalmente la educación; De una u otra forma se hace necesario que se realicen pruebas diagnósticas en los diferentes centros educativos que permitan conocer dónde están las principales deficiencias de aprendizajes provocada por la interrupción de las clases presenciales y se puedan desarrollar los programas idóneos que garanticen la recuperación de competencias que quedaron

por debajo de lo esperado en lengua, matemáticas, ciencias sociales, naturales; así como la recuperación de actitudes y valores.

Conclusiones

Después de analizar y reflexionar los diferentes principales retos que nos plantean los estudios se puede contactar que las secuelas que va dejando la pandemia en los diferentes ámbitos estarán latentes durante mucho tiempo por lo que se precisara de una atención tanto a los procesos que se desarrollan en la escuela como a las personas que conforman la comunidad educativa. En lo que tiene que ver con lo pedagógico, sobre todo con los resultados esperados establecidos por el currículo educativo de cada nivel o curso que los estudiantes no pudieron alcanzar durante el tiempo de confinamiento, será mucho el tiempo de nivelación que deben dedicarse para recuperar saberes, actitudes y valores fundamentales para el crecimiento académico y personal. Así como en otros momentos en los procesos educativos se ha hecho necesario acudir a la práctica de adaptaciones curriculares, en algún momento será necesario que los sistemas educativos piensen realizar modificaciones curriculares que responda a las necesidades educativas y carencias generadas a partir de la pandemia, así como a generar estrategias que ayuden a compensar parte de las pérdidas generadas por el cambio de las clases presenciales a virtual. Sin quitarle mérito al aprendizaje que se da en los entornos virtuales; sabemos que el mismo sucede en otro contexto, además la premura con que se dio el paso de la presencialidad a la virtualidad por la emergencia de la

pandemia no permitió que se hiciera la planificación necesaria ni que se ubicara con tiempo los recursos necesarios. Por lo que posiblemente al evaluar no se obtengan los resultados más esperanzadores.

Aunque en la revisión no se pudo apreciar si existen estudios sobre evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el tiempo de pandemia en América Latina, solo algunas encuestas y pruebas diagnósticas en algunos países es un tema que exige mucha atención y seguimiento.

Por otro lado, se puede apreciar que la tendencia en la mayoría de los países fue el programa de educación a distancia quedando de lado la posibilidad de sacar mayor provecho a recursos del medio que estaban asequibles tanto a docentes como a las familias de los estudiantes.

Los programas educativos deben priorizar además de la nivelación de las diferentes asignaturas; el trabajo sistemático y continuo de los aspectos relacionados con la salud emocional, las nuevas formas de relacionarse y demostrar afectos, el cuidado de la salud física. Así como el seguimiento continuo que da la escuela al proceso educativo de los estudiantes en conjunto con los padres y tutores que lo representan en el centro educativo.

En los países de América Latina sigue latente la necesidad de equipar los centros educativos con la tecnología que requieren los nuevos tiempos y proveer equipos tecnológicos e internet a docentes y estudiantes priorizando los que provienen de

hogares con mayores limitaciones económicas. Esto ayudaría a continuar cerrando las brechas de desigualdad latentes por tanto tiempo en la región; ya que no todos los estudiantes tuvieron las mismas oportunidades de acceder a las clases durante el tiempo de confinamiento, viéndose más afectados los estudiantes que provienen de la zona rural en comparación con los que provienen de las ciudades; además de los que provienen de hogares con serias dificultades económicas donde a lo mejor podían disponer de un dispositivo tecnológico para varios hermanos. O peor aún aquellos estudiantes que provienen de lugares donde existen serias dificultades para el acceso a internet o tienen dificultades con la conexión eléctrica.

Es evidente que tanto la escuela como la familia seguirá enfrentando retos dando que aún está vigente la pandemia y a pesar de que muchas escuelas han iniciado el regreso a la presencialidad, aún quedan interrogantes pendientes; Conviene preguntarse durante el tiempo de confinamiento ¿que aprendieron los estudiantes? ¿Se puede decir que el aprendizaje fue mayor o menor que el que tenían los estudiantes antes del confinamiento? Están las escuelas en capacidad de realizar programas de nivelación de los aprendizajes no logrados al reiniciar las clases presenciales? ¿Están pensando los países replantearse las políticas educativas de cara a la postpandemia para dar respuestas a los retos surgidos?

Referencias Bibliográficas

CEPAL, N. (2011). *Los censos de 2010 y las condiciones de vida: informe del seminario-taller*. CEPAL.

CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., ... & Camila Rivera, M. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.

García, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. PNUD, UNICEF. PNUD. https://www.Latinoamérica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.HTML.

Ola, A. L. (2020). Coronavirus: La deserción escolar es una amenaza postpandemia. *Forbes*. Recuperado de: <https://bit.ly/3A8hmA4>.

UNESCO (2009). MEDICIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EDUCACIÓN-MANUAL DEL USUARIO.

UNICEF. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe (PNUD LAC C19 PDS No. 20). <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>.

UNESCO. (2020). Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales; reporte.

Sáinz, J., Sanz, I. y Capilla, A. (2021). *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19* (OEI, Ed.).

Sobarzo Morales, M. (2021). COVID 19 y los desafíos educativos del presente. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 59-72. doi:10.5354/0717-3229.2020.60719.

**La comunicación como interfaz.
Una mirada al nuevo contexto comunicativo.
Communication as an interface.
A look at the new communicative context.**

Rocío Dinora Márquez Romero¹

Resumen

Los avances tecnológicos han cambiado drásticamente el contexto comunicativo actual. Por lo tanto, necesitamos nuevas perspectivas que permitan comprender la complejidad de la comunicación, del entramado de relaciones que se construyen en medio de ella y las nuevas subjetividades que se configuran. En este sentido, esta investigación parte del concepto de interfaz y de las leyes de la interfaz propuestas por Scolari (2018; 2019; 2020) para definir a la comunicación. En consecuencia, el estudio utiliza la técnica de investigación documental y concluye, entre otros aspectos: La interfaz-comunicación es una red de actores humanos y tecnológicos que intercambian información, generando relaciones y dando forma a los procesos que les permiten participar en la construcción de conocimiento y de sentido. De igual manera que, al entender y estudiar a la comunicación como interfaz, es posible hacer un recorrido a través de diversos aspectos que dejan ver la complejidad de la comunicación en el nuevo contexto tecnológico.

Palabras clave: comunicación, interfaz, hipermediaciones, prosumidor, leyes de la interfaz.

¹ Licenciada en Comunicación Social (ULA). MSc. en Ciencias de la Comunicación mención Gerencia de la Comunicación (LUZ). Candidata a Doctora en Cs. Humanas en el Programa de Doctorado de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Profesora ordinaria de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes- Táchira. Profesora en la Especialización de Periodismo en Medios Digitales de la Universidad de Los Andes – Táchira. Miembro del Grupo de Investigación Comunicación, cultura y sociedad de la Universidad de Los Andes.

Abstract

Technological advances have drastically changed the current communicative context. Therefore, we need new perspectives that allow us to understand the complexity of communication, the web of relationships that are built in the midst of it, and the new subjectivities that are configured. In this sense, this research starts from the concept of interface and the interface laws proposed by Scolari (2018; 2019; 2020) to define communication. Consequently, the study uses the documentary research technique and concludes, among other aspects: The communication-interface is a network of human and technological actors who exchange information, generating relationships and shaping processes that allow them to participate in the construction of knowledge and meaning. Likewise, by understanding and studying communication as an interface, it is possible to take a trip around various aspects that reveal the complexity of communication in the new technological context.

Key words: Communication, interface, hypermediations, prosumer, laws interface laws.

1. Introducción

Scolari (2018) amplía el concepto de interfaz. Más allá de la interfaz de usuario —una pantalla interactiva, un teclado o un joystick— propone examinar con él todo tipo de procesos tecnológicos y sociales. De allí que describe la variedad de concepciones de interfaz a lo largo del tiempo. Interfaz entendida como superficie, como intercambio de información, como conversación, como instrumento, como espacio de interacción, como un espacio de encuentro y también de desencuentro.

En este sentido, esta investigación parte de la propuesta de Scolari para observar a la comunicación desde la perspectiva de la interfaz. Por ello se plantea como objetivo principal definir a la comunicación como interfaz a partir de los aportes de Scolari (2008, 2018; 2019; 2020).

Ello, para comprender la complejidad de la comunicación, y cómo los actores humanos y tecnológicos actúan en ella tejiendo una red de relaciones que agregan valor a los procesos de producción, consumo e intercambio de información.

2. Metodología

El estudio se basa en la técnica de investigación documental, la cual se trata de una técnica de investigación cualitativa útil para recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, grabaciones, filmaciones, periódicos, bibliografías, etc. (QuestionPro, sf).

Dicha técnica es primordial en este estudio para la construcción de nuestra propuesta teórica que observa a la comunicación desde los aportes de Scolari y la define como como interfaz.

3. Discusión teórica

Definiendo la interfaz

Existen diversas definiciones asociadas a la interfaz. Algunos la consideran como los instrumentos requeridos para la interacción. Para Levy (2007), interfaces son “todos los equipos de materiales que permiten la interacción entre el universo de la información digitalizada y el mundo ordinario” (p. 22). Para otros, la interfaz es mediadora de relaciones, definiéndola desde “los modos como se generan los nexos entre persona y máquina, sin desconocer que la interacción con los instrumentos depende de cada usuario” (Bustamante, Gutiérrez, Martínez, Pérez, Pinto, Ramírez y Nieto, 2014). En este sentido, incluso sería posible afirmar que la interfaz es el propio usuario —el medio es el usuario (Sempere, 2007)— pues es “quien articula y pone en funcionamiento el arsenal mediático puesto a su alcance” (p. 145).

En las Leyes de la Interfaz, Scolari (2018) asevera que esta es más que una herramienta o un instrumento, y la define como el lugar o espacio de la interacción (primera ley). “Una zona de frontera entre el mundo real y el virtual, o mejor, un

entorno de traducción entre los usuarios, los diseñadores y los artefactos tecnológicos” (posición²: 276 de 2539). Dicha definición entiende claramente a la interfaz como un contexto de interacción.

Esta consideración se ha profundizado con la llegada de la *World Wide Web*, donde no se puede evitar la sensación de estar en un espacio, señala Scolari. Desde este punto de vista, **“la mejor interfaz es el lugar donde los intercambios y movimientos se realizan de la forma más simple y natural**, generando así un efecto de inmersión en el usuario” (Scolari, 2018, posición: 276 2539). La inmersividad, cualidad que define Vásquez Arias (2016)— siguiendo a Castronova y Kapp & O’Driscoll— como la experiencia de *“borramiento del marco de la pantalla”*, que se traduce como “la sensación del como si estuviera allí” (p. 14). Cabe resaltar que esta concepción ampliada entiende también a la interfaz como el espacio en el que los artefactos tecnológicos interactúan entre sí.

La idea de la interfaz como contexto coincide con la teoría de Gui Bonsiepe (en Furnica, 2015, p. 42), quien plantea a la interfaz como el lugar donde se articulan la acción, el usuario y el objeto. Efectivamente, ello requiere la presencia de un usuario que cumple o desea cumplir la acción, una acción o tarea por realizar, y un utensilio o artefacto (tecnología) que el actor requiere para cumplir la acción (Furnica, 2015, pp. 42-43). La autora explica que la relación entre ellos se logra a partir de una interfaz, la cual no representa concretamente un objeto; “sino el espacio en el cual se articula la interacción entre cuerpo humano, utensilio (entendido como artefacto-objeto y como artefacto comunicativo) y objetivo de la acción” (p. 43). Es decir, el contexto donde se encuentran o se relacionan los tres elementos.

A dicha relación, Scolari (2018) añade otra unidad. El diseñador. Cuya agregación hace ver a la interfaz también como un proceso de interpretación, donde

² En la edición *kindle* no están disponibles los números de página, sino los números de posición para navegar en el libro.

el usuario debe identificar la estructura del espacio. Es decir, construir un mapa de los contenidos y los elementos con los cuales deberá interactuar. Esto es parte del intercambio que se produce entre el usuario, la interfaz y el diseñador.

En este punto, cabe destacar la idea de la interfaz como espacio, lugar de encuentro, contexto de la interacción. Ya no se refiere a la interfaz como espacio físico, interfaz objetual, según Furnica (2015); sino más bien como un espacio de encuentro, el contexto para que el encuentro se produzca. Por ende, se puede describir a la interfaz como espacio de la comunicación, que incluso contiene el conjunto de reglas para que se produzca la interacción comunicativa. Desde este punto de vista, la interfaz también organiza el comportamiento de las relaciones que se llevan a cabo. Lo que implicaría incluso aspectos de la experiencia del usuario. Dado que, como plantea Cáceres (en Furnica, 2015), el espacio “constituye un marco de referencia respecto al cual se definen los elementos que participan en la relación comunicativa”. O sea que, cualquier intercambio de mensajes posee un sentido con respecto a las características de ese espacio.

La interfaz como red de actores, relaciones y procesos

Siguiendo a McLuhan, quien en *The Gutenberg Galaxy* extendió el uso del término, Scolari (2020, p. 15) define como interfaz “una red de actores, relaciones y procesos”. Por consiguiente, plantea la utilidad del concepto para estudiar todo tipo de procesos tecnológicos y sociales. Así, señala el autor que “cualquier práctica donde esté involucrado un instrumento de transmisión pública de información, podría ser analizada desde esa perspectiva”.

Hay que llamar la atención sobre la singularidad de esta perspectiva; y es que, a diferencia de la visión reducida de interfaz y de medio (instrumento de transmisión pública de información), que los ve como simples herramientas, las definiciones ampliadas destacan una mirada ecosistémica de ambos. En este particular, es importante señalar tres aspectos cruciales: En primer lugar, que la perspectiva de la interfaz concibe a la tecnología como actor y no como herramienta; En segundo

lugar, que, tal como afirma B. Laurel (en Furnica, 2015, p. 57), una interfaz es “cualquier juego de relaciones que se comportan como un sistema de intercambio”. A partir de lo cual podemos advertir que las relaciones son un elemento esencial para comprenderla. Su importancia radica en que son las relaciones las que permiten establecer que las interfaces, más allá de instrumentos, tienen que ver con la articulación de realidades diferentes entre los diversos actores que forman parte de ellas. Son los vínculos que permiten comprender y explicar la actuación de los agentes o actores de la red. Por último, podemos considerar a la hipermediación (producción, consumo e intercambio) como parte de los procesos de una interfaz, específicamente de la comunicación.

2.2.6.3 La comunicación: ¿Una interfaz?

Hasta aquí hemos podido interpretar algunos elementos de la interfaz. Pero, ¿es posible ir más allá? Bustamante, Gutiérrez, Martínez et al., (2014) aseguran que:

La interfaz no se limita a una entidad virtual, sino que abarca distintos niveles y distintas perspectivas. Las interacciones en la red del conocimiento se realizan en ciertas condiciones y generan diversas formas de relaciones. Por tanto, se reconoce desde esta perspectiva tanto el proceso como la mediación (p. 57).

Entonces, es posible asumir la comunicación como una interfaz, atendiendo que, para Scolari (2018), este concepto es útil para explorar todo tipo de procesos tecnológicos y sociales.

Por ende, si se define a la interfaz como una red de actores humanos y tecnológicos que mantienen relaciones y en la que se dan diferentes tipos de procesos, considerar a la comunicación desde este ángulo no es difícil, dado que en ella participan actores que se relacionan con otros para intercambiar información

(Martín-Serrano, 1982). Para ello, hay que tomar en cuenta que, como sucede en la comunicación digital, en el propio intercambio están presentes todos los procesos: consumo, producción y circulación/intercambio de información.

Observar a la comunicación desde esta perspectiva puede plantear una ventaja fundamental, y es que ello permite organizar la experiencia del prosumidor, para poder comprenderla; ya que se asume a la interfaz no solo desde la metáfora del espacio para la interacción, sino como la interacción misma. Es decir, la **interfaz-comunicación**, una red de actores humanos y tecnológicos que intercambian información, generando relaciones y dando forma a los procesos que les permiten participar en la construcción de conocimiento y de sentido.

A través de ella podemos comprender cómo la desmaterialización, o virtualización según Levy (2007) —producida por la digitalización— y la apropiación de la información fomentan la subjetividad del prosumidor como actor de la comunicación digital. Al apropiarse de ella, la resignifica y construye su propia experiencia. Esa “posibilidad de reapropiación y de recombinación materiales del mensaje por su receptor es un parámetro capital para la evaluación del grado de interactividad de un dispositivo”, asegura Levy (2007, p. 65). Comprender la perspectiva de la comunicación como interfaz requiere el uso de las leyes propuestas por Scolari (2018) para explicar esa analogía.

Las leyes de la interfaz: ¿Cómo encaja la comunicación en el concepto de interfaz?

LEY 1: LA INTERFAZ ES EL LUGAR DE LA INTERACCIÓN

Según Scolari, pensar a la interfaz como herramienta “es una respuesta básica y casi intuitiva del analista o usuario de la interfaz (...). Pero las cosas, por fortuna, son mucho más complejas” (posición 256). Pues la interfaz puede definirse como “el lugar donde se produce la interacción” (posición 263).

Entonces, ¿puede considerarse a la comunicación como un entorno donde se vinculan y articulan los actores? Esta concepción requiere ir más allá de la visión instrumental de la comunicación para el “hacer”, y centrarse en una comunicación para el “ser”. Exige no limitar el conocimiento a códigos existentes y evitar la visión fragmentada del mundo, heredada de la modernidad, para examinar la complejidad de los fenómenos humanos y tecnológicos, si es que pueden separarse ambos términos hoy en día. “Los paradigmas con los cuales se rigió la construcción del saber moderno están en disputa con nuevos modelos y propuestas que, en caso de ceder los primeros, se convertirán en los futuros paradigmas” (Botero, 2004, p. 201). Por ende, necesitamos partir desde la “desfragmentación de la ciencia”³ (Márquez, 2019) para vislumbrar la complejidad de la comunicación. En este sentido, Rodríguez Montiel (2013) plantea a la comunicación como una acción significativa, y no únicamente “como herramienta, como proceso” (p. 3).

Ver la comunicación como interfaz, o como una red de actores humanos y tecnológicos, cambia su rol; de ser una herramienta o instrumento, se convierte en un espacio de relación en el cual todos los componentes se encuentran, con unos determinados objetivos, y construyen significados. Dentro de él, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia. Así, la comunicación no solo es la interacción misma, la conexión entre los sistemas, sino también el lugar donde ocurre esa interacción. El espacio donde los actores se zambullen para intercambiar y construir relaciones. Un espacio, como dice el propio Scolari refiriéndose a la interfaz, donde podemos manipular instrumentos, recibir información y establecer conversaciones.

De Farias, Miano y Nassar (2019) señalan que, desde su esencia, la comunicación se presenta como “un acto colectivo que demarca una constante posición limítrofe entre las percepciones de distintas posibilidades de hacer nuevas e infinitas posibilidades de entendimientos” (p. 68). De esta forma, la comunicación

³ Márquez (2019) entiende la desfragmentación de la ciencia como la “reagrupación de los conocimientos para poder comprender una realidad. Dicho de otra manera, es una visión integrada que implica la reunificación armónica de las disciplinas para lograr vislumbrar la complejidad” (p. 173).

posibilita el acceso al “otro”. En consecuencia, se entiende a la comunicación como “una zona fronteriza” (Loc. cit.) donde los actores comparten signos, crean significados y construyen relaciones. Esto proporciona el sentido a la comunicación como entorno. “Una herramienta se utiliza mientras que un entorno se vive” (Scolari, 2018, posición 359).

LEY 2: LAS INTERFACES NO SON TRANSPARENTES

Según Scolari, “una interfaz es una intrincada red de negociaciones interpretativas y procesos cognitivos entre los actores involucrados en el intercambio” (posición 404). Por lo tanto, la interfaz, “como cualquier otro lugar donde se dan procesos de construcción de sentido e interpretación” (Loc. cit.) nunca es transparente.

En consecuencia, la comunicación no es un territorio neutral, sino un conjunto de procesos perceptivos e interpretativos, donde es posible encontrar conflicto y cooperación, tensión y colaboración, tal como explica Scolari. Relaciones que se renegocian y evolucionan constantemente, cambiando las experiencias comunicativas.

En este sentido, Colina (2018) señala que, identificar la comunicación como un entorno, debe incluir el estudio de “la circulación de textos, mensajes y discursos” (p. 3). Esto evidencia la necesidad de comprender que “el medio también es el mensaje, pero no de manera exclusiva” (Loc. cit.); para centrarse en la mutación del sistema comunicativo que conduce a pensar en “un ecosistema sociocultural digital” que, asegura Colina, trasciende la noción del ecosistema mediático.

De esta forma, la propuesta de Colina, que plantea partir de una pragmática de la comunicación, resulta imperiosa para comprender la dimensión operativa del lenguaje digital. “El lenguaje no solamente dice sino que también hace: o cuando dice, hace” (p. 4).

De esta manera, se puede observar la vinculación que transforma constantemente el sistema; y comprender que “los actores de la comunicación o protagonistas del intercambio de información también están cambiando” (Colina,

2018, p. 3), y lo hacen a la misma velocidad en la que ocurren las transformaciones tecnológicas. Por lo cual el rol de cada actor se reinterpreta continuamente. La inteligencia artificial (AI) permite la interacción entre personas, pero también de las personas con la tecnología, o de tecnología-tecnología, traspasando así la concepción dual emisor-receptor.

Igualmente, el cambio que impulsa una nueva subjetividad de los actores, al mismo tiempo provoca trasmutaciones de los procesos. Por ejemplo, consumo, producción e intercambio de información ya no están separados sino superpuestos o fusionados, lo cual hace difícil diferenciarlos en la realidad. Los conceptos de emisión y recepción aparecen imbricados en procesos más complejos que el intercambio de roles entre Ego y Alter. “Desde el paradigma de la complejidad y con el empuje de las redes sociales se evidencia la ruptura de dualismos tradicionales”, asegura Colina (2018, p. 4).

También las redes sociales, con su “gramática propia” (Scolari, 2018, posición 471), establecen condiciones que afectan los procesos y la misma información. Así, permiten ejecutar acciones como compartir, comentar o cliquer “Me gusta”, etc., que resignifican la información, generan valor al agregarla a una nueva red de relaciones donde vuelven a reinterpretarse, y modifican la experiencia de comunicación.

LEY 3: LAS INTERFACES CONFORMAN UN ECOSISTEMA

Asistimos a la emergencia de nuevas formas de lo social; nuevas maneras de generar vínculos y crear comunidades; la consolidación de experiencias de interacción entre lo social y lo tecnológico, de “macrorrelaciones tecnosociales” (Scolari, 2018, posición 599). Entramados de prácticas sociales, otras formas de compartir el conocimiento, de construir experiencias comunicativas, otras maneras de estar juntos, otros actores.

Nos encontramos rodeados de interfaces que constituyen la conexión entre todos esos elementos, y que se relacionan entre sí para dar forma al entorno concebido igualmente como interfaz; siguiendo la tercera ley propuesta por Scolari: “las interfaces tienen la posibilidad de vincularse con otras interfaces” (posición 590).

Un entorno que se conforma con la red de actores, procesos tecnosociales, significaciones y resignificaciones, tan necesarias para comprenderlo. “El diálogo entre interfaces no discrimina ningún tipo de dispositivo, gesto o secuencia de acciones (...). Las interfaces forman una red, una especie de gran hipertexto en perpetua transformación que ejecuta operaciones de traducción, movimiento y metamorfosis” (posición 617).

De acuerdo con esto, la comunicación puede entenderse, según Gutiérrez (2005), desde una “dinámica compleja de interacciones y mutuas determinaciones entre elementos que operan como agentes, objetos o contextos y que en estas relaciones encuentran momentos de inestabilidad o equilibrio” (párrafo 5); es decir, un ecosistema. Considerándola también un ecosistema, Martín Barbero (citado por Marangoni, 2019) describe a la comunicación como “una red de interacciones y relaciones simbólicas entre las personas que afecta a todos los comportamientos que se dan en la vida institucional y cotidiana” (párrafo 4). Aunque podemos destacar que la definición de Gutiérrez (2005) puede ayudarnos a involucrar a los actores tecnológicos, además de los humanos.

En este particular, el propio Martín Barbero (2002) señala lo más revelador que introduce la revolución tecnológica en nuestra sociedad:

Un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios, un nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa (pp. 10-11).

De esta manera, la comunicación, como interfaz, se conecta con otras interfaces, generando una ecología de interfaces. Mercado-Estado-organización-comunicación, por ejemplo.

Al mismo tiempo, posee su propia ecología; por lo tanto, es un ecosistema por sí misma. No solo por la “relación de significación mutua” (Eco, 2006, p. 32) entre sus actores, objetos y contextos; sino porque funciona mediante una serie de oposiciones que establecen su estructura. Cada elemento o subsistema adquiere una posición, oponiéndose a otros; establece conexiones, y en ese mismo sentido evoluciona dentro del entorno, cambiando no solamente el propio sistema; también su propia subjetividad o significación. Así, el lenguaje de la red, caracterizado por ser “no secuencial o multisequencial, multimedial, descentrado e interactivo (Marsedu, 2009, párrafo 6); el nuevo papel de los usuarios; la creación colaborativa; la relación usuario y medio (el medio es el usuario); mensaje y usuario; medio y mensaje; medio y medio (tecnología y tecnología). Todos se vinculan para crear nuevas realidades comunicativas, o nuevas experiencias que no necesariamente después tendrán que ver con la comunicación.

LEY 4: LAS INTERFACES EVOLUCIONAN

Según Scolari (2018), “las interfaces están sometidas a procesos evolutivos similares —no iguales— a los de las especies biológicas” (posición 796). Por ende, aplicar esta ley a la comunicación requiere una mirada desde un enfoque biológico-evolutivo.

Al respecto, Romeu Aldaya (2018) plantea la comunicación como la base del hecho social. Las relaciones que se establecen implican los significados, las informaciones, o las representaciones que se construyen del mundo y del otro.

Así entendida, la comunicación no puede más que ser un hecho de la vida, tanto de la vida contingente del aquí y el ahora vivencial como de la histórico-

geológica que admite la lectura de especie, lo que nos permite plantear dos niveles de análisis: uno vinculado a la experiencia vital individual, y otro a las estructuras y relaciones lógico-sistémicas donde se inserta (p. 209).

De acuerdo con esto, Martell (2014) reseña el libro *El lenguaje de la vida: Cómo la comunicación dirige la evolución humana*, de James Lull y Eduardo Neiva, y destaca que “los organismos sobreviven y florecen en el mundo, porque tienen la habilidad de comunicarse efectivamente; la comunicación dirige el cambio biológico y cultural” (párrafo 3).

Desde esta perspectiva, se puede relacionar la comunicación con la variación/selección propuestas por Darwin, entendiendo que la evolución se produce gracias a la relación establecida entre los organismos, la cual se basa en procesos de comunicación. Y, si las especies que triunfan son aquellas que “se adaptan mejor a las demandas del cambio en sus ambientes” (Martell, 2014, párrafo 4), podríamos afirmar que la comunicación es lo que es hoy en día, debido a un proceso evolutivo.

Sin embargo, la evolución de la comunicación no ha sido gradual, uniforme, continua; sino a ritmos diversos y en distintas direcciones. Las formas de comunicar han variado en la medida que varían los sistemas de comunicación del ser humano, los modos de producción, y la sociedad misma. El lenguaje oral, la invención del alfabeto y de la imprenta.

La invención del telégrafo, *big bang* de la era electrónica, como lo llama Sempere (2007), “que irrumpió con la hegemonía de la imprenta” (p. 140). El cine, la fotografía, el teléfono, el gramófono, la radio, la televisión, internet. Este último, el gran revolucionario del tiempo y espacio. Una revolución que comenzó con el telégrafo, pero que se profundizó con las grandes posibilidades de internet para la instantaneidad y la ubicuidad.

No se trata de una evolución lineal, ni de que unos medios reemplazaron a otros, señala Sempere. No obstante, agrega el autor, cuatrocientos años de poderío

tipográfico sirvieron de pausa momentánea entre las condiciones perceptivas de la Era Prealfabética y la Era Electrónica, en la que los medios electrónicos “supusieron una transformación total de la cultura, los valores y las actitudes” (Loc. Cit).

Para comprender esto a partir de una visión biológico-evolutiva, Romeu Aldaya (2018) —siguiendo a Gould— explica que tres capacidades de los organismos entran en juego cuando el entorno cambia a una velocidad mayor que su adaptación a él. La primera se refiere a la capacidad de agencia, relacionada con la habilidad de actuación que tienen los organismos en la lucha por sobrevivir. La segunda es la eficiencia, o la “óptima capacidad de adaptación de los organismos” (p. 197). La tercera es el alcance, que se relaciona con la “extrapolación de estos cambios a los descendientes para crear nuevas formas de vida” (Loc. cit).

Al aplicarlo a la comunicación, el autor vincula la capacidad de agencia con el equipamiento orgánico de los individuos, el cual les permite actuar comunicativamente para adaptarse y sobrevivir al medioambiente en el que se desenvuelve. De esta manera, define *agencia comunicativa* como: “Una praxis comunicativa desde la que se valida a la comunicación —y por extensión a las relaciones sociales que eventualmente se configuran desde ella— como un modo de vivir y experimentar el mundo con fines de adaptación y sobrevivencia” (p. 197).

Sobre la eficiencia, la autora la asocia con la capacidad de un individuo para lograr una adaptación comunicativa.

Asimismo, con respecto al alcance de la comunicación, la autora afirma que está asociada con “la posibilidad de que desde la comunicación se puedan construir nuevas y creativas formas de comunicación” (Loc. cit).

De esta manera, tal como señala Romeu Aldaya, la adaptación no depende solamente, o en mayor medida, de la variación del entorno; sino de las necesidades vitales que tienen los organismos para adaptarse a él y sobrevivir. En este sentido, la práctica comunicativa y relaciones sociales que se establecen a partir de ella constituyen un modo adaptarse al entorno. Cabe destacar que ello no niega la importancia de las estructuras y relaciones en las cuales se inserta el organismo.

Contrariamente, reconoce la vinculación de la variación/selección con la experiencia vital individual y los cambios en el ambiente.

Autopoiesis y comunicación: Las variaciones de un sistema adaptativo

Para entender mejor la complejidad de la comunicación, resulta útil observarla también desde la teoría de la autopoiesis, propuesta por Maturana y Valera; y ampliada por Niklas Luhmann.

Maturana y Valera (1998) definen una máquina autopoietica como:

Una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que:

- i) Generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y
- ii) Constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico (p. 69).

Este concepto ha sido reinterpretado desde muchos campos del conocimiento. Pero es Luhmann (2013), quien lo utiliza para explicar lo social, defendiendo la utilidad del concepto para estudiar los sistemas sociales autopoieticos.

Para Luhmann, por lo tanto, la sociedad es un sistema autopoietico. En este sentido, enfatiza que constituye un sistema cerrado y abierto al mismo tiempo; que se basa en la comunicación, ya que la sociedad está compuesta “de comunicaciones, solamente de comunicaciones y de todas las comunicaciones” (Loc. cit.). De esta forma, la sociedad ejecuta y reproduce a través de comunicaciones, explica el autor.

Rodríguez y Torres (2003) subrayan, en Luhmann, la comunicación como fundamento de lo social. Exponen que un sistema autopoietico produce sus propios componentes, los cuales: 1) deben ser propiamente sociales; 2) deben ser pasajeros; 3) deben establecer conexiones entre ellos para formar una red que los

autoproduzca. Y agregan que, para Luhmann, la comunicación cumplía con los requisitos de esta clase de sistemas: a) La comunicación es social; b) la comunicación es pasajera; c) La comunicación va dejando puentes.

Asimismo, en el concepto elaborado por Luhmann, es posible observar que la comunicación es una síntesis de tres elecciones: a) La selección de una información; b) la selección de una comprensión o acto de comunicar, en que Alter opta por una forma de expresar la información; c) la selección de una comprensión o incomprensión de lo que Alter le ha transmitido (Rodríguez y Torres, 2003, p. 128)

La caracterización anterior se refiere a dos personas (Alter/Ego) como actores esenciales. Sin embargo, nosotros preferimos incluir como actores esenciales, los humanos y los tecnológicos, atendiendo a las propuestas de *Hipermediaciones* (Scolari, 2008) y las *Leyes de la interfaz* (Scolari, 2018).

Tomando esto en cuenta, al detenernos en la propuesta de Luhmann, proponemos lo siguiente: Tanto los actores como los procesos y relaciones que se construyen en el sistema son propiamente sociales, y su estabilidad depende de la producción de sentido. Los actores necesitan compartir el mismo sentido para la estabilidad del sistema. Asimismo, los eventos de comunicación que se producen son pasajeros, pero dan lugar o conectan con otras comunicaciones. Como afirman Rodríguez y Torres (2003), para que la autopoiesis del sistema continúe, “la comunicación requiere establecer vínculos con otras comunicaciones” (p. 129). Igualmente, a los actores se les atribuyen las acciones o procesos, los cuales dan paso a los vínculos o relaciones que se establecen dentro del sistema, y que vuelven a dar forma a los actores, para crear un sistema autorreferente. Sin embargo, es necesario destacar aquí la interacción sistema/entorno, dado que el propio Luhmann reconoce que considerar a la comunicación un sistema autopoietico no implica necesariamente que sea un sistema cerrado. Teniendo esto presente,

podemos enfatizar lo siguiente: 1) que la comunicación es un sistema abierto;⁴ 2) que está intrínsecamente unida a su entorno; 3) que cambia en la medida en que los actores llevan a cabo los procesos y construyen sus relaciones; y 4) que estos cambios implican evolución.

Tal como sostiene Sosa (2009): Estamos integrados en un sistema autopoiético. Cuando nos comunicamos asumimos códigos, actitudes, en fin, repertorios que se modifican mutuamente (pp. 63-64).

Entonces, a partir de allí comienza la cadena evolutiva, una evolución no lineal sino reticular (Scolari, 2018, posición 1747); atendiendo a las variaciones que se producen en los elementos del sistema, que van mutando en la medida que se llevan a cabo acciones o procesos, y establecen conexiones recíprocas. En este sentido, los procesos y las conexiones que se construyen se condicionan mutuamente. Por ende, la comunicación puede considerarse como un sistema adaptativo.

LEY 5: LAS INTERFACES COEVOLUCIONAN CON SUS USUARIOS

Según Scolari (2018), “si consideramos a la interfaz una red, cualquier mirada en clave evolutiva debe ir más allá de la transformación de los objetos técnicos para reconstruir los cambios que afectan a todos sus actores y relaciones” (posición 1047).

Por ende, para aplicar la ley 5 a la comunicación como interfaz, debemos partir de dos elementos que aporta el propio Scolari: 1) El autor define coevolución como “un fenómeno de adaptación evolutiva mutua entre dos o más especies biológicas que se establece a partir de sus relaciones” (Op. cit.); 2) Sostiene que la interfaz es el lugar de la coevolución (posición 1044).

⁴ Según Bertalanffy, el criterio básico que determina a un sistema es la interacción con otros sistemas que le rodean. Así, un sistema abierto intercambia materia, energía y/o información con su entorno, mientras que en un sistema cerrado la retroalimentación con el ambiente es mínima.

Lo anterior permite observar la correspondencia que existe entre esta ley y la cuarta; si recordamos, la interfaz evoluciona a medida que evolucionan sus elementos. Así, cambian las tecnologías; cambian los usuarios, las relaciones y los procesos. Cambia la comunicación.

Existen dos proposiciones que podemos desarrollar en este sentido, con el fin de entender la modificación de las relaciones y de los actores en la comunicación como interfaz. La primera es la famosa frase del McLuhan y Fiore (1969, p. 26): “El medio es el mensaje”. La segunda es aportada por Sempere (2007, p. 145): “El medio es el usuario”.

Quizá pueda entenderse que *el medio es el mensaje* se refiere solamente a la evolución de la tecnología. Sin embargo, como dice Postman (2001), los medios: “Nuestras metáforas de los medios de comunicación nos clasifican el mundo, lo ordenan, lo enmarcan, lo agrandan, lo reducen, lo colorean, planteando así los argumentos para explicar cómo es el mundo” (p. 14).

Por tanto, ***el medio es el mensaje*** describe los cambios de la tecnología y cómo estos se corresponden con los cambios que sufre nuestra relación con la realidad. Esto es: nuestra relación con la información, nuestras relaciones sociales, nuestra relación con la tecnología (formas de comunicación), incluso, nuestra relación con nosotros mismos.

De esta manera, la tecnología no es un ente ajeno que impacta en nuestras relaciones; sino que forma parte de ellas. Las condiciona, al mismo tiempo que condiciona los procesos. Para Barceló (en Negroponte, 1995) las tecnologías de la información tienen una potencia transformadora que equivale al número de veces en que es “capaz de mejorar la función o el objetivo que le ha sido asignado” (p. 2).

Sin embargo, Ferràs (2019) asegura que se trata de “un proceso continuo de coevolución tecnológica” (párrafo 1), en el cual quienes no se adapten serán sustituidos por otros que sí lo hagan (párrafo 6) (variación/selección).

Acorde con esto, la Cosmovisión McLuhanista (Sempere, 2007, p. 139) no deja lugar a dudas. La historia de la humanidad está intrínsecamente conectada con

el medio dominante de cada época. Estos determinan cómo usamos nuestros sentidos para recoger la información acerca del mundo. “Los nuevos medios electrónicos (...) no amplían un solo sentido como hace la imprenta, sino todo el sistema nervioso”, explica Sempere (2007, p. 140). Es decir, que requieren una “intensa participación” (Loc. cit.) del usuario, lo cual cambia necesariamente la actitud de este ante el medio.

Esta relación entre dos actores, tecnología y usuario, produce una adaptación mutua en el espacio de la comunicación. Para ejemplificarlo, veamos Internet. Como expone Sempere, el sensorio del *hombre electrónico* se ha adaptado, y lo analógico es para él una antigüedad. Podemos contemplarlo en un niño de nuestra época, destaca el autor, que ante un artefacto electrónico nuevo se abalanza sobre la máquina para relacionarse con ella “de forma instintiva, natural e inmediata” (p. 148). Establece con el artefacto una “relación genética y simbiótica” (Loc. cit). El medio se convierte así en el usuario.

El medio es el usuario

Ciertamente, la tecnología ha producido cambios en nuestra forma de vivir, de producir, de entender y *estar-en-el-mundo* (Sosa, 2009). El cambio en la percepción del tiempo y el espacio es un ejemplo de ello. En la era electrónica “desaparecen las distancias, ya no hay sitios remotos (..). Es el fin de la geografía y el comienzo del imperio del aquí y el ahora” (Sempere, 2007, p. 141).

No obstante, la tecnología no se construye sola. Los seres humanos le dan forma, y, posteriormente ella hace lo propio; en una especie de conversación — entre lo tecnológico, científico, cultural y social, y también lo económico— que ha evolucionado hasta llegar hoy en día a amoldar usos, mensajes, actitudes, hibridaciones, maneras de ver la realidad; nuevos medios, nuevos actores (humanos y tecnológicos), nuevas relaciones y procesos. Todos unidos por una cadena de *bits* formada de unos y ceros. Así, como afirma Negroponte (1995), ser digital supone la aparición de contenido nuevo, nuevos profesionales, “inéditos

modelos económicos e industrias locales de proveedores de información y entretenimiento” (p. 15).

De esta forma, *el medio es el usuario* describe un prosumidor que articula y pone en funcionamiento todos los medios que tiene a su alcance (Sempere, 2007). Así confiere a la tecnología un carácter de “vivencia personal” (Op. cit., p. 145). Un actor que, al participar del contenido, se convierte en parte de él: “el usuario es el contenido” (Scolari, 2008, p. 98).

Un actor, el hombre electrónico, según Sempere (Sempere, 2007); el prosumidor, cuyas capacidades se amplían a través del poderoso calibre de Internet como hipermedio, que “rearma de nuevo sus sentidos, con un vigoroso renacimiento de la tactilidad, la profundidad, la relación espacio-superficie, la ubicuidad a la vez que instantaneidad” (p. 147).

Este nuevo usuario no se conecta con la información ni con los medios de la misma manera. Los cambios que experimenta modifican al mismo tiempo los procesos y las relaciones, promoviendo la innovación y participando en la dinámica evolutiva del sistema, que, según Sosa (2009), constituye un medio biológico y social.

Por consiguiente, la comunicación es un espacio donde tecnología y usuarios dialogan, propiciando una “Coevolución Humanidad-Tecnología” (Sáez Vacas, 2004), creando un entorno, cada uno a la medida del otro; una arquitectura en construcción que revoluciona las formas de relacionarnos y de entender el mundo. Dicho de otra manera, un sistema reticular en evolución.

LEY 6: LAS INTERFACES NO SE EXTINGUEN, SE TRANSFORMAN

Tal vez al revisar nuestro correo electrónico, jamás nos hemos detenido a pensar en el transporte de correo por ferrocarril; o en los carteros que entregaban la correspondencia en bicicleta por distintos vecindarios. Ni siquiera en los buzones donde aguardaban los sobres antes de ser retirados por sus destinatarios. Quizá se deba a que prestamos más atención a los puntos de ruptura con el pasado que

implicó la aparición del e-mail. Tal vez pensamos más en las innovaciones o discontinuidades, y no tanto en las continuidades.

Sin embargo, la historia de la comunicación es un “conflicto entre continuidad y discontinuidad” (Scolari, 2018, 1431), si entendemos la historia como Toffler (1987, p. 25), una “sucesión de encrespadas olas de cambio”, formada de continuidades y discontinuidades.

En este sentido, Scolari (2018) plantea equilibrar la “teoría heroica de la innovación” con una mirada a las continuidades. El autor entiende la innovación “como un proceso social basado en la recombinación de actores humanos y tecnológicos en una nueva interfaz” (posición 1464).

Por consiguiente, volviendo al ejemplo con el cual comenzamos la ley 6, el propio icono del correo electrónico rememora el sobre de papel donde se guardaba la correspondencia en antaño. De esta manera, la comunicación es lo que es hoy en día, debido a una sucesión de innovaciones, y no solo a acontecimientos instantáneos. “Una ola de cambios desplazándose a determinada velocidad” (Toffler, 1987, p.25). Una transformación a la medida en la que mutaron sus actores, sus relaciones y sus procesos. Un actor reinsertándose en otro para configurar uno nuevo. Unos medios recombinándose para dar paso al siguiente, con mayor eficiencia. Las relaciones tejiéndose con otras para dar paso a un sistema reticular.

Cabe recordar aquí al prosumidor de la *primera ola* de Toffler que se reinserta en la *tercera ola*, favorecido por los cambios en el sistema de producción y de medios. Hoy más que nunca, en era digital, la comunicación es *comunicación líquida* —siguiendo a Bauman (2004)— que muta a una velocidad vertiginosa, para adaptarse constantemente a los cambios. Sin embargo, como relata Lozano (2017):

La comunicación fue líquida desde el inicio de la historia -los juglares de la Edad Media difundían de palabra los acontecimientos de la época, por ejemplo- hasta la aparición de la imprenta a mediados del siglo XV. Este invento solidificó la comunicación: un editor decidía qué era información,

cuándo y cómo se difundía. Al ciudadano sólo le quedaba adaptarse al proceso. Así permaneció casi sin alteraciones hasta que, hacia 1990, Tim Berners-Lee puso en marcha la World Wide Web. Con ella, devolvió la liquidez a la comunicación. Hoy, contenidos escritos, hablados y grabados se difunden sin control por los ciudadanos, que son a la vez receptores y emisores de los mismos (párrafo 4).

Con esto, queremos enfatizar que la comunicación es más continuidad que discontinuidad. Ciertamente, adapta su forma, pero la esencia de la comunicación sigue siendo la misma, el intercambio de información. Siguiendo a Anzaldo (2020, párrafo 5), la comunicación “es flexible y versátil”, y se ajusta como un “guante al estilo de vida que lleva la sociedad: rápido, de bolsillo y en cualquier momento”.

LEY 7: SI UNA INTERFAZ NO PUEDE HACER ALGO, LO SIMULARÁ

Hoy en día adquiere cada vez mayor importancia la experiencia del usuario. Las empresas se esfuerzan por conocer la experiencia de sus clientes al contacto con la marca. Una relación que comienza desde el mismo instante en que el cliente potencial entra en el sitio web de la empresa o decide buscar información sobre el producto. Por ello, en la actualidad, la experiencia de los clientes en los medios digitales es esencial. La emocionalidad tiene mucho que ver con ello. Tanto, que cada vez están siendo más necesarios estudios centrados en los sentimientos de los prosumidores (Gioia, 2017; Llorente & Cuenca, 2021; Santos Millán, 2019).

Esa búsqueda de conexión no solo tiene un fin comercial, sino que se presenta en todas las interacciones en línea; y no es posible sin la interfaz-comunicación, que conecta el mundo *online* y el *offline*. ¿En qué se basa esa conexión? Principalmente, en la simulación de una realidad, la “creación de un mundo virtual” (Sempere, 2007, p. 148), que es posible gracias a la tecnología, la cual “puede influir sobre los conceptos físicos y psíquicos de la vida: el tiempo, el espacio, el movimiento, y el factor dinamizador de ellos: la velocidad” (Loc. cit.).

No obstante, para ser más precisos, podemos agregar que dicha conexión se logra gracias a tres elementos esenciales: la interactividad, la participación y la inmersión (Soler-Adillon, 2017). Estos tres componentes están presentes en la comunicación digital y son posibles no solo debido a la tecnología; también a la elaboración de las narrativas y al diseño de la experiencia (Loc. cit). En cuanto a las narrativas, Frenquelli (2017, p. 62) refiere la “narración co-elaborada por los usuarios” propuesta por Perrone,⁵ la cual pone en evidencia la importancia de la interacción que sostienen los actores de la comunicación en “un espacio” que incluso se puede personalizar. Pongamos como ejemplo MySpace®, que tuvo mucho auge; donde cada usuario puede diseñar su página, escogiendo los colores y la información visible. También añadir música, videos y comentarios. O, ¿por qué no? Twitter®, “la moderna ágora de deliberación y confrontación de ideas y opiniones (...) la nueva plaza pública virtual” (Cansino, 2016, p. 11).

Interactividad, participación e inmersión: construyendo la experiencia comunicativa

La **interactividad** es entendida como una conversación que aporta la posibilidad de un “modelamiento mutuo” (Sosa, 2009, p. 63) entre los actores tecnológicos y humanos. Soler-Adillon (2017) señala que la interactividad “es la capacidad de un sistema de participar en un proceso de intercambio que representa la interacción” (p. 2).

En cuanto a la **participación**, si bien puede decirse que está dada por la propia participación del usuario y el funcionamiento de los medios tecnológicos, Soler-Adillon la define como “cualquier forma de contribución” (Op. Cit., p. 2) del prosumidor que implique la creación de contenidos, lo que resalta como algo distinto a interactuar con estos. Así la participación profundiza la implicación del prosumidor.

⁵ La fuente primaria es I. Perrone, (2006). No fue posible consultarla, debido a que Frenquelli lo refiere como una clase teórica dictada en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Por ejemplo, subir una fotografía o un video a la red, o crear y compartir un contenido nuevo a partir de otro.

El autor lo denomina participación contributiva y subraya que constituye una forma de interacción social. Sin embargo, nosotros proponemos entenderla como participación colaborativa, siendo consecuentes con el término *relaciones de colaboración* que estudiamos en este trabajo. Por ende, planteamos la diferenciación entre interactividad y participación, comprendiendo que, aunque estén relacionadas, tener en cuenta la diferencia entre ambos conceptos puede coadyuvar a la observación de todas las relaciones y procesos en la práctica.

De esta forma, mientras la interactividad se presenta con acciones más sencillas, pero igualmente importantes que aportan valor a la información y a la comunicación, como clicar *Me gusta* o retuitear; las redes de colaboración se construyen con nuevas contribuciones que hacen los prosumidores, “subiendo” a la red un contenido creado o re-creado que aporta a la conversación, y que es de utilidad para el otro. Establecen así una relación de necesidad mutua entre ellos.

La colaboración es una de las prácticas fundamentales del prosumidor en la red, porque a través de ella reafirma su contribución activa en la comunicación. Para Downes (2010), “la participación es esencialmente transformadora, no solo de nosotros mismos, sino de cualquier comunidad o red en la que seamos parte” (p. XII). La participación, desde este punto de vista, tiene que ver directamente con la producción de conocimiento.

Por otra parte, sobre la **inmersión**, cabe señalar que es un elemento fundamental en la Ley 7, en la cual Scolari (2018) plantea el mimetismo como una estrategia evolutiva.

Mayans i Planells (2000) destaca que la inmersión en las redes sociales es una inmersión social. Dado que, más allá de una experiencia tecnológica o una inmersión en una gran cantidad de información, se trata de la presencia en un contexto donde confluyen egos, opiniones, identidades construidas por los mismos usuarios.

De acuerdo con esto, Soler-Adillon (2017) señala que la inmersión —entendida como dejar de percibir el entorno inmediato— tiene una relación estrecha con la interactividad; y enfatiza que sumergirse en la actividad es lo que genera la inmersión.

Ciertamente, hay que tomar en cuenta que la arquitectura de las redes sociales —donde adquiere sentido total el prosumidor— influye en la manera como se diseñan los vínculos y se producen las interacciones entre usuarios. La arquitectura de las redes sociales condiciona considerablemente el vínculo que se construye con el otro. De esta manera, la comunicación digital construye la experiencia del prosumidor.

La comunicación quiere justamente hacer que las cosas empíricas participen de este lugar adimensional, intangible e intemporal donde residen las normas y las formas de la socialización cargándolas así de significación; en otras palabras, haciéndolas entrar en la trascendencia, en el mundo (Del Búfalo, 1997, p. 29).

Así, representa un espacio del cual el prosumidor se siente parte, adaptándose evolutivamente a él como sujeto para lograr una experiencia personal. Pero no adaptándose pasivamente, sino introduciendo también cambios en todo el sistema. “La consciencia es, pues, un *conscire*, un saber *con* los demás o, mejor aún, un saber *por* los demás (p. 29).

Al mismo tiempo, la información se adapta a esa experiencia, con un discurso pensado a la medida del prosumidor (llamado en los perfiles que elaboran las empresas *buyer persona*); anticipando —ahora con mayor certeza gracias a la inteligencia artificial— búsquedas e intereses.

En consecuencia, la comunicación actúa a través de la mimesis, definida por Trias (1981) como “repetición creadora”, o “recreación”, que le otorga continuidad, dinamismo y evolución.

LEY 8: LAS INTERFACES ESTÁN SOMETIDAS A LAS LEYES DE LA COMPLEJIDAD

Scolari (2018) refiere que un sistema es complejo “cuando está compuesto por elementos interrelacionados que exhiben propiedades generales no evidentes en la suma de las partes individuales” (posición 1804).

En la comunicación, son precisamente esas relaciones dialécticas —donde se mezclan apropiaciones, elaboraciones, intercambio de experiencias, discursos, expectativas, intereses, etc.— las que dan cuenta de la complejidad,⁶ aunado al conjunto de transformaciones y co-creaciones que permiten la evolución y la continuidad del sistema.

En este sentido, entendemos a la comunicación como “una unidad compleja, un «todo» que no se reduce a la «suma» de sus partes constitutivas” (Morin, 1998 p. 42). Una combinación y recombinación de relaciones que se producen cuando actores humanos y tecnológicos llevan a cabo procesos de consumo, producción, y circulación e intercambio de información. Además de todos los cambios y el dinamismo que ocurren como consecuencia. Los actores asumen posiciones y oposiciones —“relaciones complementarias y antagonistas al mismo tiempo” (p. 82)— para ir dando forma al tejido tecnosocial.

⁶ A partir de los antecedentes de la teoría de la complejidad, D’Angelo (2004, p. 17) describe un conjunto de principios que la sustentan: 1) El principio dialógico: vínculo entre elementos antagónicos inseparables (E. Morin, 1994). 2) El principio de recursión organizativa: supera la noción de regulación con la de producción y autoorganización, donde los efectos son ellos mismos productores de las causas (E. Morin, 1994). Este es un proceso de autoorganización en el cual, captando y produciendo información, el sistema complejo logra mantener una dinámica adecuada entre continuidad y ruptura. A la vez que conserva sus estructuras esenciales (que también son recurrentemente replanteadas) adquiere nuevas propiedades de adaptación y modificación del entorno. El sistema no se modifica (manipula) desde fuera: se autoorganiza porque está compuesto por elementos con capacidad de aprender (J. Rosenau, 1998). 3. El principio hologramático: no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en cada parte (E. Morin, 1994). 4. El principio de adaptación y evolución conjunta: en el proceso de autoorganización los sistemas complejos se transforman conjuntamente con su entorno “ninguno de los dos puede evolucionar en respuesta al cambio sin que produzca ajustes correspondientes en el otro” (J. Rosenau, 1998). 5. El principio de la no-proporcionalidad o no-linealidad de la relación causa-efecto: sucesos de carácter menor pueden desencadenar procesos de cambios sustantivos. El sistema complejo es altamente sensible a las condiciones prevalecientes, lo que es llamado como “la fuerza de los pequeños sucesos” (J. Rosenau, 1998) o “el efecto mariposa”. 6. El principio de la sensibilidad a las condiciones iniciales: en relación con lo anterior la más leve modificación en las condiciones iniciales de surgimiento y organización de un sistema complejo adaptable puede conducir a resultados muy diferentes.

De esta manera, cada uno de ellos es un sistema que se une con otros de forma interdependiente en un “comportamiento colectivo” (Morales-Enciso, 2012, p. 2) para formar un nuevo sistema que va adaptándose y autoorganizándose a sí mismo.

No obstante, la complejidad no solo tiene que ver con las relaciones que se producen dentro de la comunicación, sino también fuera de ella, construyendo a su alrededor más relaciones que le permiten mantener la continuidad y evolucionar (Ley 7). Por ende, pensar la comunicación como interfaz atiende a la reunificación de lo tecnológico con lo social y lo humano; de la producción con el consumo y el intercambio de información; del medio como mensaje. Pero también del usuario como medio y mensaje al mismo tiempo, productor y consumidor en uno, prosumidor; quien, a través de los vínculos tecnosociales y su integración al sistema en medio de prácticas colectivas, modos de hacer y conocimientos compartidos, construye su propia subjetividad.

Una red formada colectivamente por todos los elementos del sistema que se autoorganiza, pero que al mismo tiempo permanece abierto a su entorno, modificable e impredecible.⁷.

LEY 9: EL DISEÑO Y USO DE UNA INTERFAZ SON PRÁCTICAS POLÍTICAS

En la ley 9 convergen nuevamente la comunicación, el mercado y la política. “La interfaz es el lugar de la política” (Scolari, 2018, posición: 1970); dado que en ellas se expresa un conflicto de poder entre los actores. Tanto en las microinteracciones —es decir entre el sujeto y la tecnología— como en las macrointeracciones sociales, que comprenden, según el autor, distintos ámbitos de la vida del ser humano. Las universidades, las escuelas, el mercado, la democracia, los partidos políticos, la comunicación, etc. “El universo de las interfaces está atravesado por relaciones de inclusión, exclusión, convergencia, divergencia,

⁷ “Condición de impredecibilidad”, de CNRS francés, citado por Jean-Louis Le Moigne (2006). En Morin, E. y Le Moigne, J-L. (2006), p. 15.

sustitución, extensión y reducción (Scolari, 2018, posición 1970). Ello significa que los actores de una interfaz formulan y reformulan estrategias, fijan puntos de vista, avanzan y retroceden, lo cual las aleja de ser neutras.

Desde este punto de vista, Sosa (2009) coincide en que la comunicación no es un terreno neutral. “Está determinada por necesidades expresivas, o lo que es lo mismo, por el hacer-saber-al-otro, aún de manera inconsciente, lo que sentimos, pensamos, creemos, en fin” (p. 78).

De esta manera, Sosa (Loc. Cit.) asegura que la comunicación es intencional. Ello nos conduce a examinar la comunicación desde dos perspectivas (el diseño y el uso) que nos permiten comparar el papel de los actores, pero también sus relaciones; y cómo ese conjunto de relaciones se entrecruza dando paso a la reticularidad.

El diseño y el uso de la comunicación

Hablar de gestión de la comunicación o la comunicación como estrategia puede considerarse diseñar la comunicación. Tiene que ver con el diagnóstico, las acciones, las expectativas y los objetivos que nos planteamos; la selección de los canales y los mensajes, el conocimiento de los actores, la búsqueda de conexión.

De esta manera, la comunicación, como interfaz, puede diseñarse. Lo cual concede una posición de jerarquía y de oposición a los que la diseñan. Sin embargo, como agrega el propio Scolari (2018), “la interfaz es el campo de batalla de un conflicto en el que se enfrentan la estrategia del diseñador y las tácticas de los usuarios” (posición 2056). En este sentido, la comunicación es el espacio donde se encuentran la tecnología —cuya arquitectura condiciona las acciones— y los actores, que pueden clasificarse temporalmente para comprender este contexto: 1.

Los que diseñan la comunicación, que llamaremos diseñadores⁸; 2. Aquellos que no toman decisiones directas en dicho diseño (usuarios/prosumidores).

En consecuencia, quienes planifican la comunicación tienen un poder. Pero ese poder se relativiza en medio de una dialéctica que le permite al usuario/prosumidor empoderarse al interactuar e intercambiar información; incidiendo con sus intereses, sus expectativas, su producción, consumo e intercambio en la comunicación que se ha diseñado.

Así, como señala Scolari (2018, posición 2140), “los actores que operan en la interfaz están sometidos a dinámicas de poder”. O, como asevera Sosa (2009), “interrelaciones que pueden ser conflictivas y de cooperación, dinámicas y estáticas, intensas y débiles, duraderas y efímeras (...) yuxtapuestas, superpuestas, coordinadas, subordinadas” (p 74).

No obstante, en medio de esas relaciones que se imbrican para construir la red de la comunicación, el prosumidor va adquiriendo una posición equivalente a la del diseñador, a medida que va ejerciendo en la práctica su papel como *sujeto social*⁹ del prosumo.

Por consiguiente, diseñadores y usuarios/prosumidores ocupan distintas posiciones, y juegan diferentes roles durante la interacción. “El sentido de las interfaces se construye de manera intersubjetiva” (Scolari, 2018, posición 2074). Por ello, es posible destacar en esta ley el planteamiento del autor que describe al usuario/prosumidor como cocreador de la interfaz.

LEY 10: LA INTERFAZ ES EL LUGAR DE LA INNOVACIÓN

⁸ Hemos llamado actores a los diseñadores, ya que Scolari (2018) enfatiza que el diseñador de la interfaz forma parte de la red “y está involucrado en ella, como cualquier otro actor, en sus tensiones, complejidades y conflictos” (posición 2277). Scolari (Op. Cit., posición 2539) describe al diseñador de interfaces como un experto en la construcción de lugares de interacción entre actores humanos y tecnológicos.

⁹ Del Búfalo (1997) señala que “la igualdad como *equi-valencia* formal surge antes que nada de la acción práctica de los sujetos sociales que protagonizan el acto puro de intercambio mercantil” (p. 54).

La innovación tiene que ver con la modificación o cambio positivo en la estructura, el contenido, el funcionamiento o el rendimiento de un sistema (López Pérez, 2017, p. 115). Respecto de la comunicación, podemos mencionar dos elementos para comprender de qué manera esta constituye un lugar para la innovación.

El primer elemento está asociado a la ley 5: *las interfaces evolucionan con sus usuarios*. El segundo se relaciona con la extensión que hace Scolari de la idea de coevolución, al asegurar que existe una evolución concertada entre dos o más tecnologías. Esto implica que no existe una combinación o la desaparición de una tecnología en otra; sino un “proceso de mutua adaptación que conecta dos o más elementos de un mismo dominio (el hardware y el software) o de diferentes dominios (el ferrocarril y el telégrafo)” (posición 2194).

El autor define como dominio, los “conjuntos coherentes de artefactos, métodos y prácticas” (Loc. cit.); y señala que estos no se crean, sino que emergen.

Ello permite comprender que la coevolución de las tecnologías también son parte de la innovación que se produce en la comunicación. Así, podemos sintetizar: 1. Las modificaciones en la estructura, contenido, funcionamiento o rendimiento de la comunicación se producen gracias a la coevolución de la comunicación-interfaz y los usuarios. 2. También suceden debido a la coevolución de las tecnologías y — podemos agregar recordando a McLuhan (1996)— a las maneras en que esas modificaciones alteran a su vez las relaciones y las prácticas de la comunicación.

No obstante, proponemos un tercer elemento que hace a la comunicación un lugar de la innovación: La diversidad. Sosa (2009) —reflexionando sobre “¿qué somos? y ¿qué sentido tiene nuestra existencia?” (p. 63)— relaciona comunicación y diversidad. Pero, ¿dónde se unen comunicación, diversidad e innovación?

Restrepo (2020), al hacer un análisis del término comunicación, rechaza que la entendamos como *poner en común*.

Descubrimos que ‘comunicación’ o bien ‘comunicar’ están compuestos por el prefijo ‘co-’ del latín que quiere decir ‘ser junto con’ (be with) y la partícula latina ‘muni-’ proveniente de la raíz mei- derivada del Sanscrito méthati que se refería a ‘cambio y movimiento (p. 31).

Por consiguiente, la autora asegura que es posible asumir la comunicación “como el resultado de ‘mover con’, de ‘cambiar con’; es decir, lo que pasa y nos pasa al movernos juntos, unos con otros” (Loc. cit.). En este sentido, define la comunicación como “el resultado de acciones –movimientos– gestados y contruidos entre unos-y-otros que van dando forma a sentidos posibles” (p. 31).

Tomando en cuenta el aporte de Restrepo, podemos sugerir la *coevolución de los usuarios* como tercer elemento generador de innovación en la comunicación; destacando, además, que en la comunicación tiene lugar lo que Pomar (2017) llama la co-innovación; entendida como forma de trabajo colaborativo para la co-creación.

Este elemento es fundamental para comprender las redes sociales, donde los usuarios coevolucionan, como actores de la comunicación, en la medida que comparten y participan en la construcción de sus propias experiencias comunicativas (co-crean) para producir juntos nuevas experiencias y formas de comunicar (co-innovación). Esto se puede apuntalar en la cavilación que hace Restrepo sobre el co-permitir-ver.

De esta manera, en la comunicación se configuran nuevas prácticas que se desprenden de la articulación entre los usuarios y propician la co-innovación. Sus diferentes percepciones, haceres, relaciones y actos comunicativos (Sosa, 2009) crean y amplían constantemente nuevas formas de relaciones. Cabe decir que, también debido a esa misma diversidad, “la comunicación es al mismo tiempo que comunicación, incomunicación (...) ruidos, incertidumbre, ambigüedades que funcionan como insuficiencias, pero también como acicates” (p. 65).

Así, es posible recapitular algunas reflexiones para sostener que la comunicación es, por excelencia, un espacio para la innovación.

- Toda la diversidad de sus elementos interactúa de forma interdependiente para crear nuevas realidades o experiencias comunicativas.
- Los eventos de comunicación que se producen son pasajeros. No obstante, conectan o generan otras comunicaciones.
- Al mismo tiempo, las relaciones que se crean y los procesos que tienen lugar modifican a los propios actores, quienes aprenden de la experiencia para construir otra diferente. Ya no son los mismos, pues la relación dialéctica entre ellos los modela, a la vez que organiza el sistema y afecta el entorno en medio de cambios que favorecen la innovación.
- Todo ello está directamente relacionado con el hecho de que la comunicación no es neutral, sino una construcción intersubjetiva donde intereses, expectativas, posiciones, recursos, intenciones, mensajes, *background*, forma-de-hacer-las-cosas, tecnología, son esenciales.

De acuerdo con esto, Sosa (2009) enfatiza que “la comunicación resulta una relación total que modifica y es modificada” (p. 69). Con ello presente, podemos hacer estas consideraciones: 1) La innovación es posible gracias a que la comunicación constituye un ecosistema. 2) Las innovaciones en el sistema se producen a medida que los actores se modifican, cambiando también las relaciones y los procesos. 3) Las innovaciones afectan el entorno, y las modificaciones en este influyen nuevamente en el sistema, en una relación recíproca. 4) No todas las innovaciones se producen de forma gradual (innovación incremental). Algunas son innovaciones rupturistas¹⁰. 5) La comunicación se conecta con otras comunicaciones para innovar; y, a la vez, la comunicación genera más comunicación, lo que es claramente innovación.

¹⁰ Se habla de innovación incremental cuando los cambios introducidos en un sistema son graduales, relativamente lentos y no alteran fundamentalmente sus bases o fundamentos. Por el contrario, se designa como innovación rupturista o de ruptura a una transformación drástica, rápida, que altera por completo la constitución y funcionamiento de un sistema (López Pérez, 2017, p. 116).

4. Conclusiones

Podemos destacar los siguientes enunciados como conclusiones de nuestra investigación:

1. La interfaz-comunicación es una red de actores humanos y tecnológicos que intercambian información, generando relaciones y dando forma a los procesos que les permiten participar en la construcción de conocimiento y de sentido.
2. Al entender y estudiar a la comunicación como interfaz, es posible hacer un recorrido a través de diversos aspectos que dejan ver la complejidad de la comunicación en el nuevo contexto tecnológico.
3. La hipermediación es parte de la interfaz-comunicación. Esto permite destacar la importancia de comprender los procesos de consumo, producción e intercambio de información que llevan a cabo los prosumidores, para poder estudiar en la práctica las relaciones que construyen y cómo configuran su subjetividad.
4. Circulación e intercambio de información son conceptos estrechamente relacionados pero distintos. La circulación es el proceso por medio del cual la información fluye desde los productores a los consumidores. Es decir, es la primera parte del proceso. El intercambio, por su parte, tiene lugar cuando la información se comparte, se comenta, se cita; cuando se cliquee “*Me gusta*”, o cuando, a partir de ella, se fabrica otra. Por tanto, planteamos entender el intercambio como una dimensión más avanzada de la circulación, que permite generar valor a través de la apropiación de los contenidos y de su reproducción en una red más amplia de conversaciones.

Referencias

- Anzaldo S., Jonathan (6 de marzo de 2020). Comunicación líquida. Frsko Marketing. Recuperado de: <https://frsko.com/educacion/2020/03/06/la-comunicacion-liquida/>
- Bauman, Zygmunt (2004). Modernidad líquida. [3era, reimpresión FCE]. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Recuperado de: <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bertalanffy, Ludwig. (1989). Teoría general de los sistemas. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas--fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf>
- Botero Bernal, Andrés (2014). Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica. Dintto & Question Pubbliche [D&Q], n° 4, pp. 201-227. Recuperado de: <https://docplayer.es/20686166-Nuevos-paradigmas-cientificos-y-su-incidencia-en-la-investigacion-juridica.html>
- Bustamante, Patricia; Gutiérrez, Fernando; Martínez, Betty; Pérez, Silvia; Pinto, Eliécer; Ramírez, Oswaldo & Nieto Useche, Sandra (2014). La interfaz: extensión del cuerpo o espacio para la comunicación. Metáforas que se traslapan. Polisemia n° 17 [enero - junio de 2014], pp.55 - 69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6088839>
- Cansino, César (2016). Introducción. Viejas y nuevas tesis sobre el Homo Twitter. En: Cansino, César; Calles Santillana, Jorge; Echeverría, Martín [Editores] (2016). Del Homo Videns al Home Twitter democracia y redes sociales, pp. 287-308. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico, Centro de Estudios en Comunicación Política. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/icgde-buap/20180308011208/Del-Homo-Videns-al-Homo-Twitter-ebook.pdf>
- Colina, Carlos (7 de noviembre de 2018). Retos y desafíos de la comunicología contemporánea. Revista Telos. <https://telos.fundaciontelefonica.com/retos-y-desafios-de-la-comunicologia-contemporanea/>
- D'Angelo Hernández, Ovidio S. (2004). Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad. La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas [CIPS]. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822100925/angelo.pdf>
- De Farias, Luiz Alberto; Miano, Bárbara & Nassar, Paulo (2019). Comunicación como espacio de relación organizacional. En: Herrera Echenique, Raúl & Guzmán Ramírez, Haydée [Coordinadores] (2019). Comunicación estratégica: Interfaz relacional entre organizaciones y sus stakeholders, pp. 68-82. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1274>

- Del Búfalo, Enzo (1997). El sujeto encadenado. Estado y mercado en la genealogía del individuo social. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Downes, Stephen (2010). Prólogo. En: Piscitelli, Alejandro; Adaime, Iván; Binder, Inés (2010). El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje, pp IX-XIII. Barcelona/Madrid: Ariel & Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/EI%20Proyecto%20Facebook.pdf>
- Eco, Umberto (2006). La estructura ausente. Introducción a la semiótica. México: Debolsillo.
- Ferràs, Xavier (19 de octubre de 2019). Coevolución digital. Barcelona, España: La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/economia/20191019/471072089980/coevolucion-digital.html>
- Frenquelli, Franco (2017). Las redes sociales como espacio de construcción identitaria. Hipertextos, 5(7), [enero/junio de 2017]. pp. 55-80. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/7760>
- Furnica Slusaru, Ioana (2015). La interfaz como contexto de comunicación en el diseño de los teléfonos móviles inteligentes desde 1998 hasta 2009. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Dibujo II. [Tesis Doctoral]. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/33327/>
- Gioia, Claudia (31 de mayo de 2017). Emociones y comportamiento del consumidor: lo que las marcas necesitan entender. América Economía [Análisis & Opinión]. Recuperado de: <https://www.americaeconomia.com/analisis-opinion/emociones-y-comportamiento-del-consumidor-lo-que-las-marcas-necesitan-entender>
- Gutiérrez, Eduardo (2005). Televisión y escuela: comprender el ecosistema comunicativo. Revista Comunicar, 25(13). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-172>
- Le Moigne, Jean-Louis (2006). Sobre la inteligencia de la complejidad Entrelazar epistemología y pragmática. En: Morin, Edgar y Le Moigne, Jean-Louis (2006). Inteligencia de la complejidad. Epistemología y Pragmática, pp. 9-19. México: Ediciones de l'aube. Recuperado de: https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/1221/mod_resource/content/1/Inteligencia-de-La-Complejidad.pdf
- Lévy, Pierre (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Anthropos. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>

- Llorente & Cuenca (4 de febrero de 2021). Tendencias Consumidor 2021 [Consumer Engagement Ideas LLYC]. Madrid, España: Llorente & Cuenca Madrid, S.L. Recuperado de: <https://ideas.llorenteycuenca.com/2021/02/tendencias-consumidor-2021/>
- López Pérez, Ricardo (2017). Diccionario de Creatividad. Conceptos y expresiones para una comprensión de la creatividad. Quinta Edición. Santiago de Chile: Decsa. Recuperado de: https://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/Diccionario_5Ed_30Sep2018.pdf
- Lozano, Vicente (2017). La comunicación líquida de Bauman. Madrid, España: El Mundo [Opinión]. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/opinion/2017/01/12/587674bb268e3e7d2d8b465b.html>
- Luhmann, Niklas (2013). La economía de la sociedad como sistema autopoiético. Revista Mad n° 29 [septiembre de 2013], pp. 1-25. Recuperado de: <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/27342/29369>
- Marangoni, Pablo (29 de abril de 2019). Ecosistema Comunicativo. Blog de la materia Introducción a la comunicación de Pablo Marangoni. Recuperado de <https://introduccionalacomunicacion4to.wordpress.com/2019/04/29/el-ecosistema-comunicativo/>
- Márquez Romero, Rocío D. (2019). Comunicación y epistemología: Un acercamiento desde la complejidad y la desfragmentación de la ciencia. Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 29(85) [mayo-agosto 2019], pp. 169-188. Recuperado de: <https://www.saber.ula.edu.ve/bitstream/handle/123456789/46348/numcomp1eto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marsedu (30 de octubre de 2009). Reseña de la Revista Razón y Palabra n° 40. [Hipertexto, Publicaciones Abiertas e Ideología]. Blogs Marsedu. Recuperado de: <https://marsedu.blogs.uv.es/2009/10/30/razon-y-palabra-1%C2%AA-revista-electronica-en-america-latina-especializada-en-comunicacion/>
- Martell, Lenin (2014). Reseñas. Explicar a la comunicación desde la Teoría de la evolución. Convergencia, 21(64) [enero/abril 2014]. pp. 245-252. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v21n64/v21n64a11.pdf>
- Martín Barbero, Jesús (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Diálogos de la Comunicación. Diálogos de la comunicación, n°. 64, pp. 9-24. Recuperado de https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf
- Martín Serrano, Miguel (1982). "Sistema". En: Martín Serrano, Manuel et al.: (1981). Teoría de la Comunicación. I. Epistemología y análisis de la referencia. Madrid, España: Alberto Corazón (segunda edición, revisada y ampliada; primera edición 1981), pp. 93-109. Recuperad de: [https://eprints.ucm.es/id/eprint/14039/1/Martin_Serrano_\(1982\)_Sistema.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/14039/1/Martin_Serrano_(1982)_Sistema.pdf)
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco (1998). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. [5ta. Edición]. Santiago, Chile: Editorial

- Universitaria, Colección El Mundo de las Ciencias. Recuperado de <https://antropologiafractal.files.wordpress.com/2015/08/de-mc3a1quinas-y-seres-vivos-autopoiesis-la-organizacic3b3n-de-lo-vivo.pdf>
- Mayans i Planells, Joan (2000). Género confuso: género chat, [Versión original en la Revista Textos de la CiberSociedad n° 1: <http://www.cibersociedad.net>. En: Mayans i Planells, Joan (25 de abril de 2012) ¿El lenguaje del chat, es un nuevo género discursivo? Buenos Aires, Argentina: ORT Campus Virtual Belfrano. Recuperado de: <https://campus.belgrano.ort.edu.ar/biblioteca/noticia/270972/el-lenguaje-del-chat-es-un-nuevo-genero-discursivo->
- McLuhan, Marshall & Fiore, Quentin (1969). El medio es el masaje. Un inventario de los efectos. Argentina: Editorial Paidós. Recuperado de: https://monoskop.org/images/9/9a/McLuhan_Marshall_Fiore_Quentin_El_medio_es_el_masaje_Un_inventario_de_efectos.pdf
- McLuhan, Marshall (1996). Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. [1ª Edición 1964]. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A. Recuperado de https://semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2018/04/McLuhan_Marshall_Comprender_los_medios_de_comunicacion.pdf
- Morales Enciso, S. (2012). ¿Qué son las Ciencias de la Complejidad? [Ponencia: 30 de noviembre de 2012]. Estrasburgo, Francia. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4806900/sergio-morales-enciso---%C2%BFqu%C3%A9-son-las-ciencias-de-la-compl...>
- Morin, Edgar (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A. Recuperado de: https://norberto2016.files.wordpress.com/2016/10/morinedgar_introduccion-al-pensamiento-complejo_parte1.pdf
- Negroponte, Nicholas. (1995). El mundo digital. [1era edición septiembre 1995] Barcelona, España: Ediciones B. S.A. Recuperado de: <https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/serDigital.pdf>
- Pomar, Pablo (20 de noviembre de 2017). Diccionario colaborativo de la innovación 2018. Madrid, España: Asociación Thinkernautas. Recuperado de: <https://thinkernautas.com/diccionario-colaborativo-la-innovacion-2018>
- Postman, Neil (2001). Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business. [2da edición noviembre de 2001]. Barcelona, España: Ediciones de la Tempestad.
- QuestionPro (s/f.). ¿Qué es la investigación documental? Recuperado de: <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-documental/>
- Restrepo, Mariluz (2020). La comunicación no es lo que parece. Una relectura de fondo. Inmediaciones de la Comunicación,15(2), pp. 27-41. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/in/v15n2/1688-8626-in-15-02-27.pdf>
- Rodríguez Montiel, Elizabeth (2013). La comunicación: interfaz de las organizaciones y la política. Razón y Palabra. n° 82 [marzo-mayo 2013].

- Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/48_Rodriguez_V82.pdf
- Rodríguez, Darío & Torres, Javier (2003). Autopoiesis: La unidad de una diferencia. *Sociologías*, 5(9) [enero-junio 2003], pp. 106-140. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a05.pdf>
- Romeu Aldaya, Vivian (2018). Hacia una teoría biológico-evolutiva de la comunicación humana. Derivas reflexivas para pensar las Ciencias Sociales. *Estudios Sociales Contemporáneos* n° 19 [diciembre 2018]. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11602/romeualdaya-teoriabiologica-evolutivacomunicacionhumana.pdf
- Sáez Vacas, Fernando (2004). Más allá de Internet, la red universal digital: X-economía y nuevo entorno. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Santos Millán, Irene (2019). El comportamiento del consumidor y las nuevas tendencias de consumo ante las TIC. *Esic Market Economics and Business Journal*, 50(3) [septiembre-diciembre 2019], pp. 621-642. Recuperado de: https://www.esic.edu/documentos/revistas/esicmk/1581006106_E.pdf
- Scolari, Carlos A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- Scolari, Carlos A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología* (Spanish Edition). Gedisa Editorial. [Edición de Kindle]. Recuperado de <http://www.amazon.com.mx>.
- Scolari, Carlos A. (2019). ¿Cómo analizar una interfaz? Documento de trabajo. Versión 1.0. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz/citation/download
- Scolari, Carlos A. (8 de agosto de 2020). Nuevas interfaces para un mundo pospandemia. *Hipermediaciones*. Recuperado de: <https://hipermediaciones.com/2020/08/08/las-nuevas-interfaces-pospandemia/>
- Sempere, Pedro (2007). *McLuhan en la era de Google. Memorias y profecías de la Aldea global*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Soler Adillon, Joan (2017). Tres conceptos clave en medios digitales. *Hipertext.net*, [en línea], n.º 15 [noviembre 2017], pp. 1-9. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/329766/420378>
- Sosa O., José (2009). La Comunicación: perspectivas y prospectivas. En Arcila, Carlos [Coord.] (2009). *Comunicación e Investigación: 25 años de Comunicación Social en la ULA*. San Cristóbal, Venezuela: Grupo de Investigación "Comunicación, Cultura y Sociedad". Departamento de Comunicación Social, Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira. Recuperado de: <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/138/167>
- Toffler, Alvin (1987). *La tercera ola*. Barcelona, España: Plaza & James

- Trias, Eugenio (1981). El concepto de mimesis. Madrid, España: Diario El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1981/12/30/cultura/378514802_850215.html
- Vásquez Arias (2016). El cuerpo como interfaz. Experiencias inmersivas y mundos virtuales. Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte, n° 4 [julio-diciembre de 2016], pp. 11-38. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/estetica/article/view/91746/77149>

La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira.

**Premisa para la formación de periferias urbanas, a través de los
diferentes ámbitos de actuación. Período 1950-2001.**

**The first scale of the urbanization process of the Táchira state.
Premise for the formation of urban peripheries, through those of
action. Period 1950-2001.**

Ana Luzmila Trujillo Rojas¹

RESUMEN

La formación de periferias urbanas, a través de los diferentes tipos de actuación, conlleva el estudio de tres escalas de la organización espacial producto de modelos de desarrollo. El tema que nos ocupa es la primera escala, análisis del estudio empírico sobre el proceso de urbanización en el estado Táchira, con la finalidad de justificar el surgimiento del área metropolitana de San Cristóbal y su área periurbana, en el periodo censal correspondiente 1950-2001.

Palabras claves: periferia, estado Táchira, urbanismo, área metropolitana.

ABSTRACT

The formation of urban peripheries, through the different types of action, involves the study of three scales of spatial organization product of development models. The subject that concerns us is the first scale, analysis of the empirical study on the urbanization process in the state of Táchira, in order to justify the emergence of the metropolitan area of San Cristóbal and its peri-urban area, in the corresponding census period 1950-2001.

Keywords: periphery, Tachira state, urban planning, metropolitan area.

¹ Doctora en Ciencias Humanas. Arquitecto - Postgrado en El Urbanismo para la Administración Local. Especialista en Planificación Urbana - M Sc en Desarrollo Urbano Local: mención Gestión Urbana. Diplomado en Hábitat y Pobreza Urbana en AL. Profesor Asociado - Departamento de Composición Arquitectónica. Investigador del Centro de Investigación de la Vivienda y Hábitat - Facultad de Arquitectura y Diseño Universidad de Los Andes - Mérida – Venezuela. Dirección de contacto: analuzmila@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo corresponde a resultados del trabajo de investigación en el marco de la tesis doctoral denominada **La formación de periferias urbanas, a través de los diferentes tipos de actuación**, que aborda el análisis teórico y metodológico, del proceso de urbanización en el estado Táchira, en los períodos censales correspondientes a 1950-2001.

Para ello se elaboró una base de datos referidas a población del estado Táchira por años censales, esto permitió comparar los períodos históricos a partir de 1950 determinantes en el proceso de urbanización del estado Táchira, desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, además de reconocer los patrones de nivel de urbanización por municipio, por año censal, elaborar indicadores para medir el grado de urbanización, la concentración de población urbana de San Cristóbal con respecto al estado Táchira, y así desarrollar un marco explicativo de los procesos de urbanización en el estado Táchira.

Fue fundamental establecer el índice de primacía de las ciudades del estado Táchira, por año censal, determinar la tendencia de concentración de la población por municipio, representar cartográficamente los indicadores antes señalado y establecer algunas correlaciones cuantitativas y cualitativas entre el proceso de urbanización.

SOBRE LA METODOLOGÍA

Se parte del enfoque cualitativo y cuantitativo apoyado en la investigación documental, que requiere la revisión y recopilación de datos tomados de la consideración bibliográfica, cartográfica, datos estadísticos, que sustentan las bases teóricas y antecedentes de la investigación en el período comprendido 1950-2001.

Para ello se recurre a técnicas para abordar el procedimiento a seguir, que se expresan en el cuadro Nro. 1

CUADRO N° 1. FUENTES Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

CONTEXTO	UNIDAD DE ESTUDIO	CRITERIO DE SELECCIÓN	METODO	VARIABLE	INDICADOR	TÉCNICA
PROCESO DE URBANIZACIÓN	Estado Táchira	Población por municipios total, urbana, rural, periodos censales 1950-2001	Cualitativo/cuantitativo	Población total por municipios	$(pu/pt)*100$	Datos estadísticos, gráficos, cartografía
				Crecimiento urbano intercensal	$(pu-p1/p1)*100$	Datos estadísticos, gráficos, cartografía
				Densidad de población	$(hab/superficie)$	Datos estadísticos, gráficos, cartografía
				Primacía urbana	$p1/pu$	Datos estadísticos, gráficos, cartografía
				Concentración de la población	$p1/pt$	Datos estadísticos, gráficos, cartografía

Fuente: elaboración propia (2012)

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE URBANIZACIÓN

Diferentes autores manifiestan la multidimensionalidad del proceso de urbanización, como interacciones de elementos espaciales, económicos, sociales, políticos, culturales y demográficos.

Vinuesa y Vidal (1991), ratifican que el crecimiento de las ciudades sólo puede ocurrir a merced a los trasvases de la población desde las áreas rurales, que a su vez se irá despoblando. Reafirma la tesis de la migración del campo a la ciudad; y que población y vida urbana han sido realidades inseparables.

Vinuesa y Vidal (óp. Cit), se aboca al estudio de los rasgos demográficos que se van configurando al compás de los procesos de urbanización y que permiten diferenciar modelos y períodos.

Allexéev (1987), enfoca la geografía de la población desde la óptica capitalista en las ciudades, la población comienza a ocupar la ciudad y la vida e sociedad. En ella se concentran los medios de producción más importantes como la industria, y desde el orden social al proletariado. Sigue a otros autores en confirmar que el crecimiento vertiginoso de la población se inició en los tiempos de la revolución industrial.

Considera diversos los criterios de la división de los poblados rurales y urbanos, por lo tanto los índices de la población urbana no son totalmente comparables. Como criterios recomienda, utilizar los índices que permiten cuantificar la cantidad de habitantes, el tipo predominante de ocupación de las personas, la densidad de

población, el cumplimiento de funciones administrativas y otras; en individual o en conjunto.

Además, trae a colación que la población de los centros poblados aumenta por: migración del campo a la ciudad, crecimiento natural de la población, transformación de pueblos rurales en ciudades que conlleva a la ampliación de la poligonal de los límites administrativos.

Allexéev (op.cit), define la urbanización como el proceso que eleva el papel de las ciudades en el desarrollo de la sociedad; en el sentido restringido pero en el amplio *“el proceso de concentración espacial de la actividad en comparación con áreas y centros pocos numerosos donde se trabaja es más eficaz”*... Pivovárov, en Allexéev (1987). El número de ciudades y el aumento de sus habitantes muestran el aspecto cuantitativo del proceso, pero no es su esencia. Modo de vida urbano, diferente al rural.

Acosta y Briceño (1987) consideran la sociología urbana como el estudio de los procesos de urbanización y desarrollan dos orientaciones; relación de urbanización con desarrollo, donde los problemas y las circunstancias de la urbanización son generadas por el tránsito hacia el desarrollo y la urbanización misma es fuente de modernización y desarrollo; la segunda, subdesarrollo o dependencia.

López (1968), realiza un estudio de la evolución de la estructura geográfica en el lapso de 1936 a 1961, por períodos interanuales en Venezuela. Sostiene que lo

urbano y lo rural, en verdad, no solo pueden tener comportamientos demográficos disímiles, sino que llegan a ser expresión acabada de combinaciones donde el hombre realiza la acción principal. Se enmarca el estudio en la tipología de países subdesarrollados.

Ríos y Carvallo (2000), profundizan sobre el análisis histórico de la organización del espacio en Venezuela. Se retoma el punto a partir de la explotación petrolera, en el que se comienza a operar cambios en las características y funcionamiento de la economía venezolana, que se acentúa a partir de los años cuarenta. Con el impulso, de la participación del Estado y la acción redistribución de éste, que permite el crecimiento de las variables que expresan el movimiento de la economía, en la que capitales locales se fortalecieron.

Momento en el que se fortifica la construcción y las actividades manufactureras, y disminuye la agricultura, frente al crecimiento de la actividad petrolera, del comercio y de servicios; que repercute en la relocalización de actividades de mayor dinamismo, en la región centro costera. Según Ríos y Carvallo (2000:120) *“la diversificación de las actividad económicas y su relocalización iría modificando la estructura ocupacional de la población, produciéndose una pérdida de importancia en la agricultura en la generación de empleo y la hipertrofia del sector terciario, como consecuencia de la limitada capacidad empleadora de los sectores primario y secundario”*..

Torrealba, en Santos, Torrealba y Vessuri (1983), hace referencia a los procesos demográficos y a los cambios cualitativos y cuantitativos, producto de las migraciones internas, propias de América Latina. Para ello cita al economista brasileño Singer (1973) quien destaca que *“las migraciones internas son un mecanismo de redistribución espacial de la población que se adapta a la reordenación de las actividades económicas a nivel nacional, por cuanto dentro de los, moldes del capitalismo, la concentración del capital y la concentración espacial de las actividades poseen un nexo causal en común.”*

Evalúa la tesis de Singer en el caso venezolano, por el cambio de modelo agroexportador a modelo minero exportador, que además significó la inserción de Venezuela en el sistema capitalista mundial, gracias a la explotación petrolera y la industria sustitutiva

Chaves en Delgado (1998) enuncia que la urbanización es, en su primera fase, un proceso de división espacial del trabajo mediante cual ciertas ramas de actividad económica, en especial la industria y los servicios, tienden a concentrarse en ciertos puntos de espacio geográfico. Por otro lado justifica tesis anteriores de la urbanización, implica desplazamientos físicos de la población (migraciones) y, por otro cambio de la estructura de la población por ramas de actividad económica, categorías y cambios en el hábitat, resultantes de la concentración demográfica.

Define los rasgos cuantitativos y demográficos del proceso de urbanización. Por un lado el nivel de urbanización: se trata de la población simple de la población urbana respecto a la población total; y por el otro, la dinámica de crecimiento: se refiere al proceso de cambio de población urbana respecto a una población urbana inicial, o bien el aumento anual de la población urbana respecto a una población total media del año, o dentro de un año medio dentro de un período.

Chaves (óp. Cit) destaca la dinámica del poblamiento: se refiere al aumento de habitantes respecto a una unidad de superficie. Se refiere al proceso en dos niveles de poblamiento. Este se mide en habitantes por unidad de superficie (densidad de población), y la dinámica en cifras de crecimiento anual de la población por unidad de superficie (tasa anual de poblamiento)

Expresa que el análisis del proceso de urbanización puede usarse en dos categorías. La primera, al análisis del proceso de urbanización en sus manifestaciones aparentes (formales) o empíricas: nivel de urbanización, crecimiento urbano y concentración de la población o índice de primacía; la segunda, características esenciales estructurales o de contenido, a través de las cuales se estudian las relaciones que se establecen entre los hombres, en el espacio económico, para producción y reproducción.

Amaya (2001), examina sólo manifestaciones aparentes o empíricas, que se refieren en particular al concepto del ciclo de urbanización, que se entiende en su artículo como el proceso de sustitución de población rural por población urbana.

Para este trabajo el autor tiene como objetivo estudiar los patrones de urbanización en Venezuela, toma como referencia el censo de población y vivienda de 1990. Desde el punto de vista metodológico utiliza los datos existentes en 1990 sobre el nivel de urbanización de los estados y municipios, para representarlos cartográficamente, y así obtener patrones espaciales significativos sobre la urbanización en Venezuela, a través del análisis visual de la representación cartográfica.

Amaya (op.cit), establece que el nivel de urbanización mide el porcentaje de población urbano en relación con la población total, que en determinado período o año, vive en un determinado territorio. Este índice se encuentra dentro del ciclo de urbanización y permite afinar las características, descripción y explicación de los patrones espaciales, con otros dos índices como el coeficiente de crecimiento de la población urbana y el coeficiente de población rural.

Los resultados expresan por un lado los patrones espaciales del nivel de urbanización por estados, clasificados en cinco patrones que reflejan la dinámica y los cambios en el proceso de urbanización determinado por el crecimiento

metropolitano y la suburbanización; y por el otro, los patrones espaciales del nivel de urbanización por municipios.

Concluye, que los resultados reflejan una concentración selectiva de la urbanización en las áreas que con mayor fuerza se insertan en los modelos de desarrollo económicos del país, ligada en uno y otro caso a sus ventajas comparativas o competitivas, que definen los modelos de desarrollo económico

SOBRE EL ÁREA DE ESTUDIO

Para abordar la primera escala del procesos de urbanización se toma como punto de partida al estado Táchira. Situado al suroeste de Venezuela, en la región Los Andes. Limita por el norte con el estado Zulia, por el sur con el Estado Apure y la República de Colombia, por el este los Estados Mérida y Barinas, y por el oeste la República de Colombia. Su división político territorial se distribuye en 29 municipios: Andrés Bello, Antonio Acosta, Ayacucho, Bolívar, Cárdenas, Córdoba, Fernández feo, Francisco de Miranda, García de Hevia, Guásimos, Independencia, Jáuregui, José María Vargas, Junín, Libertad, Libertador, Lobatera, Michelena, Panamericano, Pedro María Ureña, Rafael Urdaneta, Samuel D Maldonado, San Cristóbal, San Judas Tadeo, Seboruco, Simón Rodríguez, Sucre, Torbes y Uribante.

Según el Censo de Población y Vivienda del año 2001, de la República Bolivariana de Venezuela la población total del Estado Táchira equivale a 992.669 habitantes,

ubicados en una superficie de 11.100 Km², que equivale al 1,2 % del territorio nacional.

La capital de Estado San Cristóbal, se ubicada en el municipio San Cristóbal. Fundada en 1561, cobró importancia como núcleo agrícola y comercial, aunque su auge se produjo en el siglo XIX, con el crecimiento de la economía cafetalera tachirense que propició el establecimiento de importantes casas comerciales. La ubicación geográfica de la ciudad es estratégica y la convierte en el centro de crecimiento económico más importante de la región de los andes venezolanos, producto del desarrollo de actividades administrativas, comerciales y de servicios. Ubicada en el valle longitudinal medio del Río Torbes, en la denominada depresión del Táchira a 818 mts. de altitud.

Si tomamos los tres momentos o períodos históricos en las ciudades venezolanas identificados por Martínez (2008), de acuerdo a número de habitantes: ciudad colonial y decimonónica, proyectadas hasta el censo de 1920: ocupada por 5.000 habitantes o que cumpla rol de capital administrativa; período de 1920-1941, proceso de transición entre una economía agrícola exportadora a una petrolera, base de población: 7.500 habitantes, y período de 1941-2004, proceso de consolidación de la economía petrolera, base de población a partir de 1950: 10.000 habitantes; podemos inferir en el último período cincuenta años correspondientes a los lapsos censales de los años 1950 hasta el 2001, en los que se insertan los

modelos de desarrollo identificados según Amaya (1999) como: petrolero urbano-industrial, sustitución de importaciones y promoción de exportaciones no tradicionales.

Es por ello que, el estudio del proceso de urbanización en el estado Táchira se apoya en la información de los censos de población y vivienda de 1950, 1961, 1971, 1981, 1990 y 2001, para identificar los patrones de urbanización por municipios, ciudad y la tendencia de formación del área metropolitana de San Cristóbal que permite inferir sobre procesos de urbanización, para corroborar a través del análisis empírico, las bases cuantitativas (datos, indicadores y representaciones), y, bases cuantitativas (períodos históricos, períodos técnicos formaciones sociales y modelos de desarrollo), que ratifican su expansión a otros centros poblados, como primera etapa.

El análisis de la primera escala como objeto de este artículo, sobre el proceso de urbanización del estado Táchira en relación con el área metropolitana de San Cristóbal, permite sembrar las bases para inferir en otro momento en los resultados obtenidos en la segunda escala desarrollada enfocada en la expansión del territorio en el Área Metropolitana de San Cristóbal, determinante en la tercera escala, que concluye con la formación de periferias del área metropolitana de San Cristóbal.

RESULTADOS

Primera escala: el proceso de urbanización del estado Táchira en relación con el área metropolitana de San Cristóbal

Para el análisis de la evolución del nivel de urbanización en el estado Táchira durante el período 1950-2001, correspondiente al siglo XX, se representa en el cuadro 2. Fases Nivel de Urbanización (FNU), que muestra una clara configuración de la urbanización como fases de difusión durante el período correspondiente a 1950-2001: una fase muy lenta (0-20%), lenta (20-40%) con valores del nivel de urbanización cercanos a 40 (muy bajo y bajo); medio (40-60%) fase de fuerte aceleramiento, alto (60-80%) y muy alto (80-100%) llamado fase de estabilización

CUADRO 2. FASES DEL NIVEL DE URBANIZACIÓN (FNU)
ESTADO TÁCHIRA. PERIODO 1950-2001

FERMENTUM. VOLUMEN 32, NÚMERO 93, enero-abril 2022. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira. Premisa para la formación de periferias urbanas, a través de los diferentes ámbitos de actuación. Período 1950-2001. Por: Ana Luzmila Trujillo.

FNU	1950	1961	1971	1981	1990	2001
Muy Alto 80%	San Cristóbal	San Cristóbal	San Crisóbal	San Crisóbal	San Crisóbal	San Cristóbal
	Bolívar	Bolívar	Bolívar		Bolívar	Guásimos
					Ureña	Cárdenas
						Torbes
						Antonio R Acosta
						Andrés Bello
						Bolívar
Alto 60-80%	Junin	Ayacucho	Junin	Cárdenas	Cárdenas	Panamericano
	Ayacucho				Independencia	García de Hevia
					Andrés Bello	Ayacucho
					Junin	Michelena
					Michelena	Seboruco
					Ayacucho	
					García de Hevia	
Medio 40-60%		Capacho	Ayacucho	Junin	Libertad	San Judas Tadeo
		Junin		Bolívar	Guásimos	Jauregui
				Ayacucho	Jauregui	Fernandez Feo
					Panamericano	
Bajo 20-40%	Cárdenas	Cárdenas	Cárdenas	Pedro M Ureña	Lobatera	Lobatera
	Capacho		Capacho	Capacho	Uribante	José M Vargas
				García de Hevia	Libertador	Sucre
				Panamericano	Fernandez Feo	Uribante
				Jauregui		Libertador
Muy bajo 0-20%	Jauregui	Jauregui	Jauregui	Sucre	Sucre	Francisco de Miranda
	Lobatera	Lobatera	Lobatera	Uribante		Simón Rodríguez
	Uribanre	Uribante	Uribanre	Libertador		Rafael Urdaneta
				Córdoba		
				Lobatera		
			Michelena			

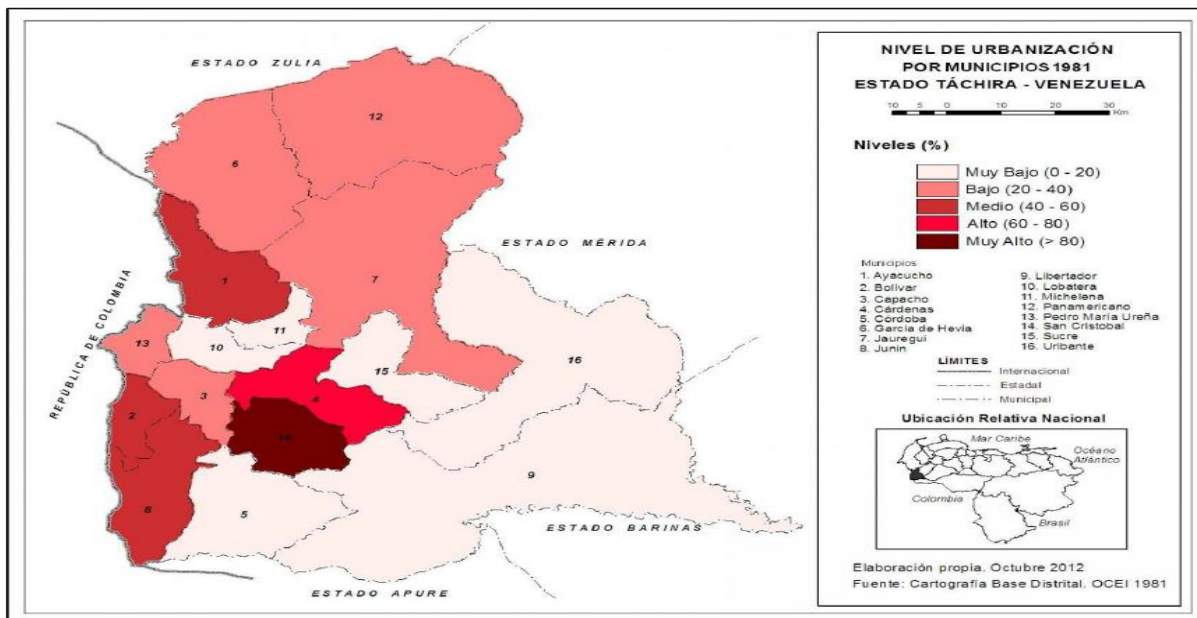
Fuente: elaboración propia (2012), con base en el Censo de Población años: 1950, 1961, 1971, 1981, 1990, 2001

La primera instancia, correspondiente al lapso comprendido entre 1950–1971 se evidencia un proceso sostenido, considerado muy alto (<80%) en el período 1950-1971 en los distritos San Cristóbal y Bolívar (ver mapas N° 1, 2 y 3). En 1981 San Cristóbal continúa con este proceso sostenido. Importante característica, continúa en los años 1990 incorporándose a éste los municipios Ureña y Bolívar que había perdido peso para este período (ver mapas N° 4 y 5). Para el año 2001 se incorporan municipios que forman parte del área metropolitana: San Cristóbal, Libertad, Independencia, Guásimos, Andrés Bello, Cárdenas, Torbes además de Junín, Córdoba, Bolívar, Ureña y Antonio Acosta (ver mapa N° 14)

Así como fase lenta o muy lenta, el período comprendido entre 1950–1971 (según se evidencia en los mapas N° 1, 2 y 3), los distritos Jáuregui, Lobatera, Uribante, aunados a estos para el año 1981 (ver mapa N° 4) y los distritos Córdoba, Libertador, Uribante, Sucre, Michelena, Lobatera; en 1990 (según mapa N° 5) el municipio Sucre y para el 2001, Francisco de Miranda, Rafael Urdaneta y Simón Rodríguez (según mapa N° 6).

MAPA N° 4. NIVEL DE URBANIZACIÓN POR MUNICIPIOS 1981 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA

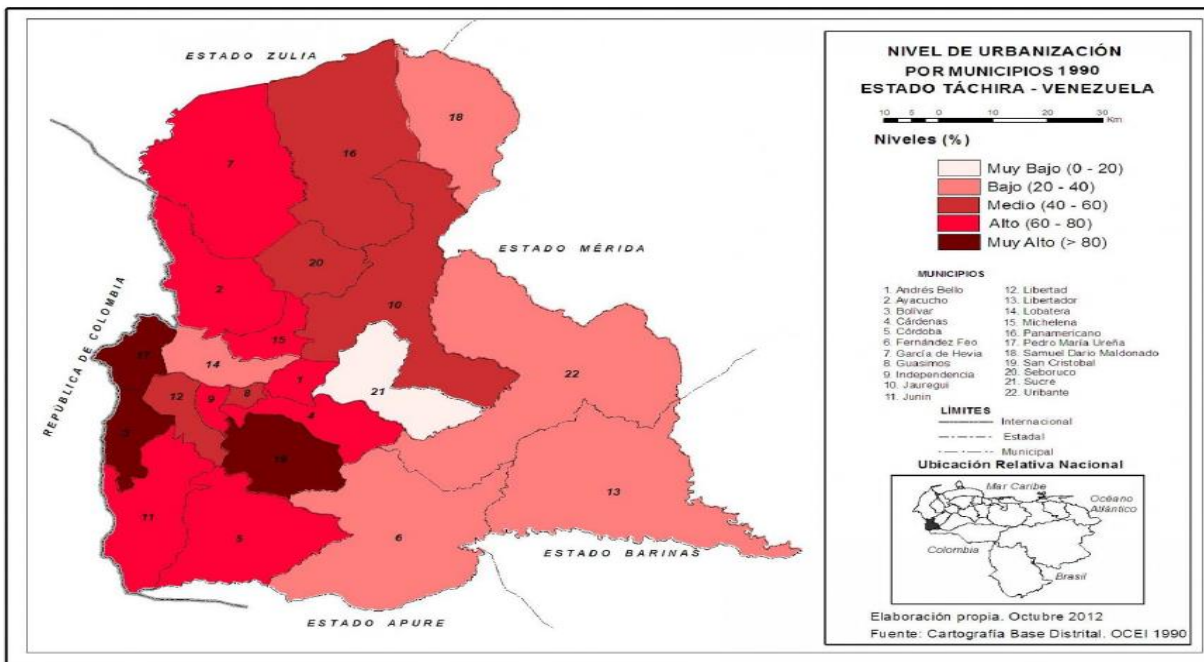
FERMENTUM. VOLUMEN 32, NÚMERO 93, enero-abril 2022. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira. Premisa para la formación de periferias urbanas, a través de los diferentes ámbitos de actuación. Período 1950-2001. Por: Ana Luzmila Trujillo.



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1981.

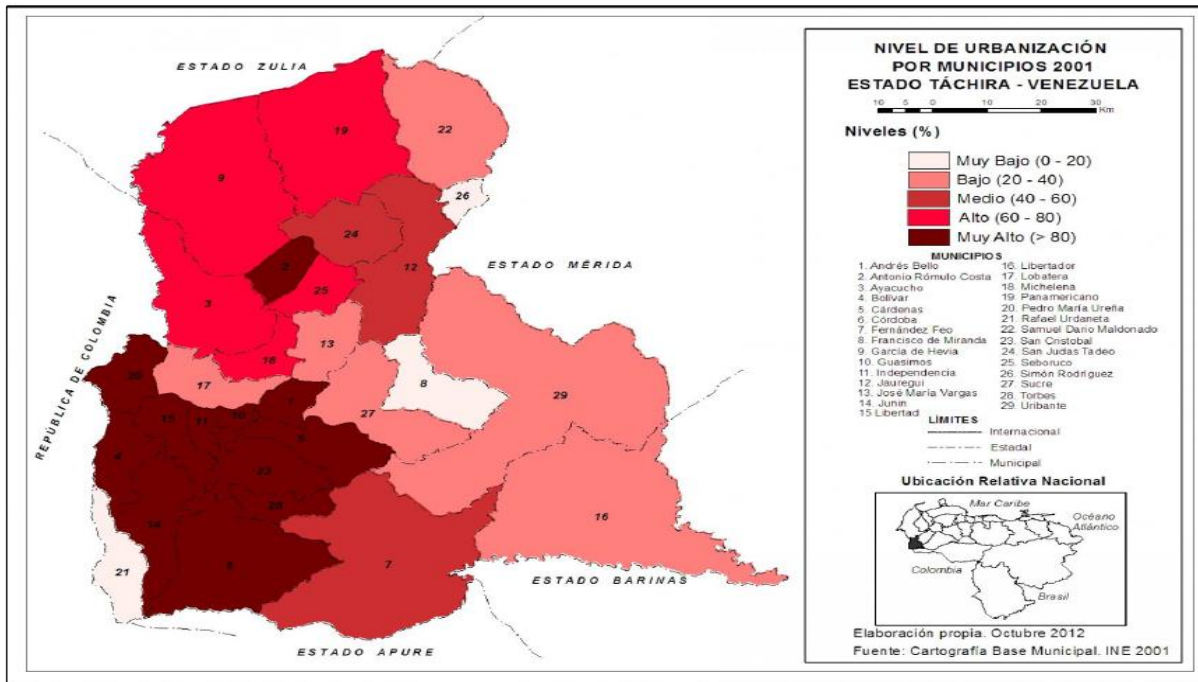
MAPA N° 5. NIVEL DE URBANIZACIÓN POR MUNICIPIOS 1990 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA

FERMENTUM. VOLUMEN 32, NÚMERO 93, enero-abril 2022. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira. Premisa para la formación de periferias urbanas, a través de los diferentes ámbitos de actuación. Período 1950-2001. Por: Ana Luzmila Trujillo.



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1990.

MAPA Nº 6. NIVEL DE URBANIZACIÓN POR MUNICIPIOS 2001 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Municipal INE, 2001.

En el transcurso del período de estudio, San Cristóbal ha mantenido un alto nivel de urbanización. Podemos inferir además, que los distritos Cárdenas y Capacho mantienen un bajo nivel de urbanización en el lapso comprendido entre 1950– 1971, cabe destacar que conservo además la división político territorial para este periodo. Para el año 1981 Cárdenas alcanza un alto nivel de urbanización, lo que se puede considerar el inicio de la expansión de San Cristóbal, caso contrario Capacho que continúa con un bajo nivel de urbanización, Córdoba que era una parroquia que formaba parte del distrito San Cristóbal se caracteriza por tener muy bajo nivel de urbanización.

Para el año 1990 los municipios Cárdenas, Independencia y Andrés Bello, alcanzan un alto nivel de urbanización; los municipios Libertad y Guásimos permanecen en el nivel medio. Cabe destacar que a partir de este periodo se incorpora una nueva división político territorial del estado Táchira. Capacho se divide en dos municipios: Libertad e Independencia, el primero caracterizado por un medio nivel de urbanización y el segundo es favorecido por el alto nivel de urbanización. Cárdenas se divide en municipio Cárdenas, Andrés Bello y Guásimos. En Andrés Bello y Cárdenas prevalece el alto nivel de urbanización, Guásimos se ubica en un nivel medio.

La llamada área de estudio alcanza el muy alto nivel de urbanización para el año 2001, incorporando todos los municipios que lo conforman: San Cristóbal, Guásimos, Cárdenas, Andrés Bello, Torbes, Libertad e Independencia; sumándose a ésta los municipios Junín y Córdoba que forman parte del subsistema metropolitano. El cuadro 3 demuestra la evolución de la población en los municipios del área de estudio ubicados en su división política territorial, distritos en el período 1950-1981 y municipio 1990–2001. El municipio San Cristóbal representa mayor población en todo lo largo de los periodos analizados.

**CUADRO 3. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN TOTAL. DISTRITOS–MUNICIPIOS.
PERIODO 1950–2001. ÁREA METROPOLITANA DE SAN CRISTÓBAL.
ESTADO TÁCHIRA.**

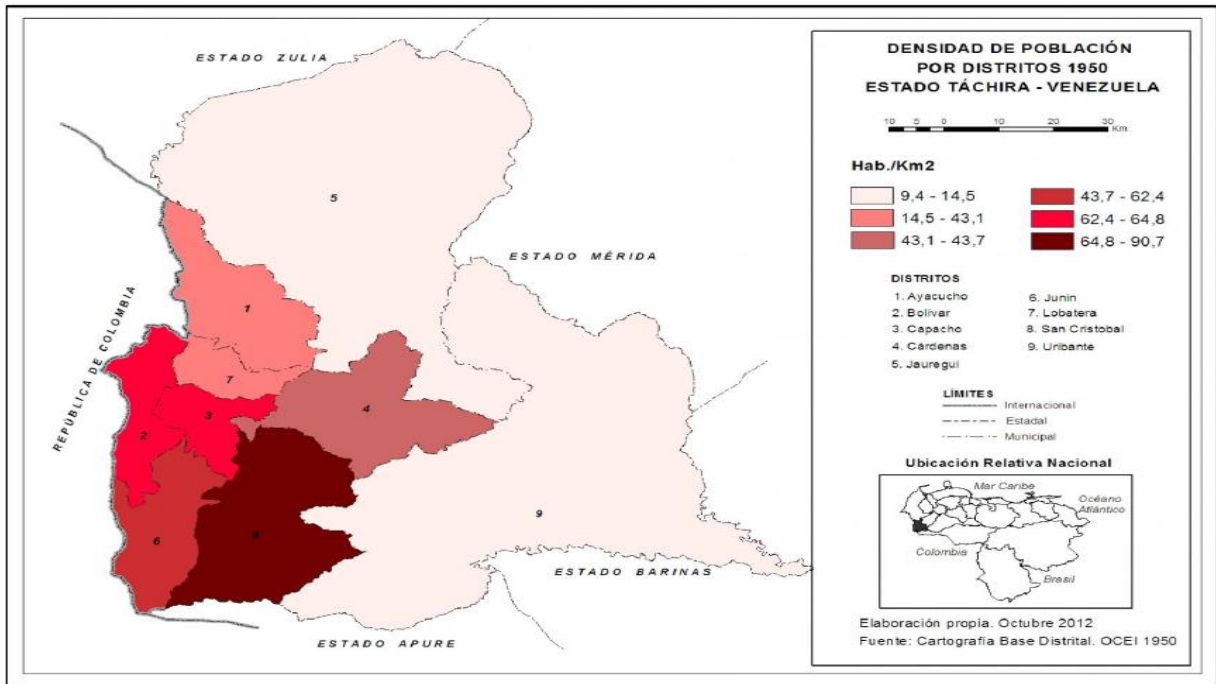
	1950	1961	1971	1981		1990		2001
DISTRITO	Pob. Total	Pob. Total	Pob. Total	Pob. Total	MUNICIPIO	Pob. Total	MUNICIPIO	Pob. Total
					ANDRES BELLO	12023	ANDRES BELLO	16474
CARDENAS	31380	38611	56289	64347	CARDENAS	61518	CARDENAS	94178
					GUASIMOS	19998	GUASIMOS	32545
CAPACHO	16063	18473	21214	28143	INDEPENDENCIA	20248	INDEPENDENCIA	29760
					LIBERTAD	18655	LIBERTAD	20670
SAN CRISTOBAL	85291	129030	181691	222283	SAN CRISTOBAL	257399	SAN CRISTOBAL	250307
							TORBES	42192

Fuente: elaboración propia (2012), con base en los Censos de Población años: 1950, 1961, 1971, 1981, 1990, 2001.

En relación con la densidad de población, cabe destacar que para el periodo de estudio, el distrito–municipio San Cristóbal, se caracteriza por el mayor peso en relación con la densidad de población de los demás municipio del estado Táchira. En los años 1950 (64,8-90,70 hab/Km²), 1961 (82,2-137,4 hab/Km²) y 1971 (103,6-193,4 Hab/Km²) el aumento es continuo.

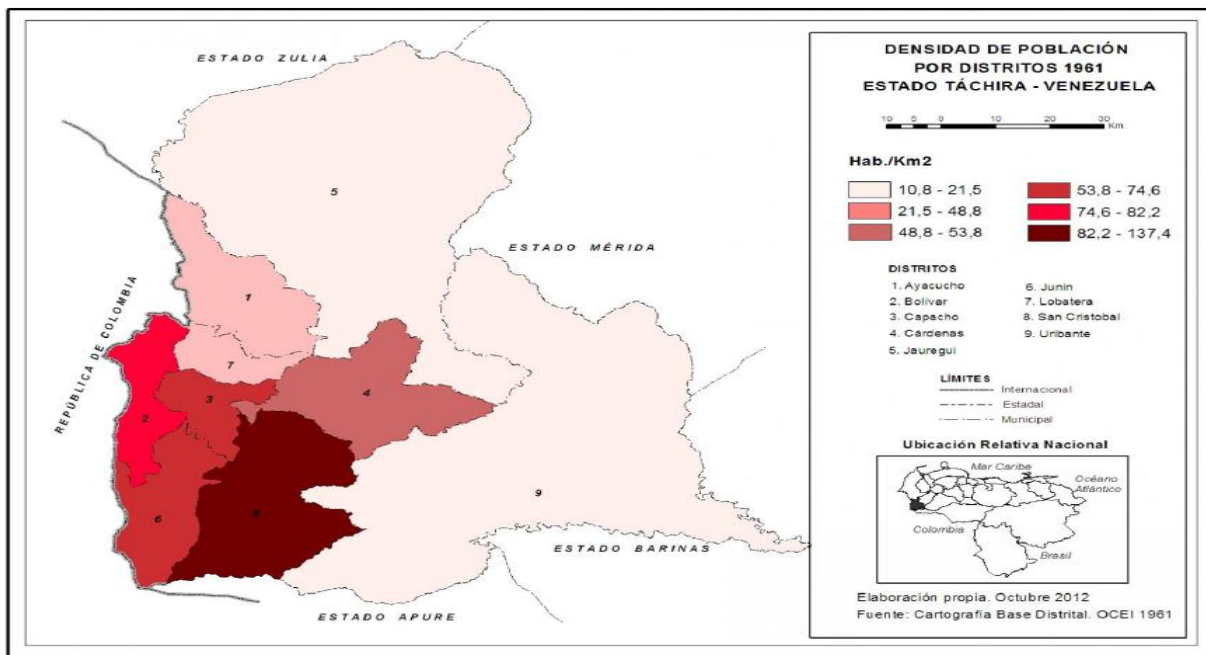
Para el año 1981 el área del distrito disminuye porque la parroquia Córdoba pasa a formar parte de un distrito del estado Táchira, la densidad del distrito San Cristóbal oscila entre 56,32-83, 71 hab/ Km², se deduce que esta disminución es provocada por la creación del distrito Córdoba (ver mapas N° 7, 8, 9 y 10)

MAPA N° 7. DENSIDAD DE POBLACIÓN POR DISTRITOS 1950 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



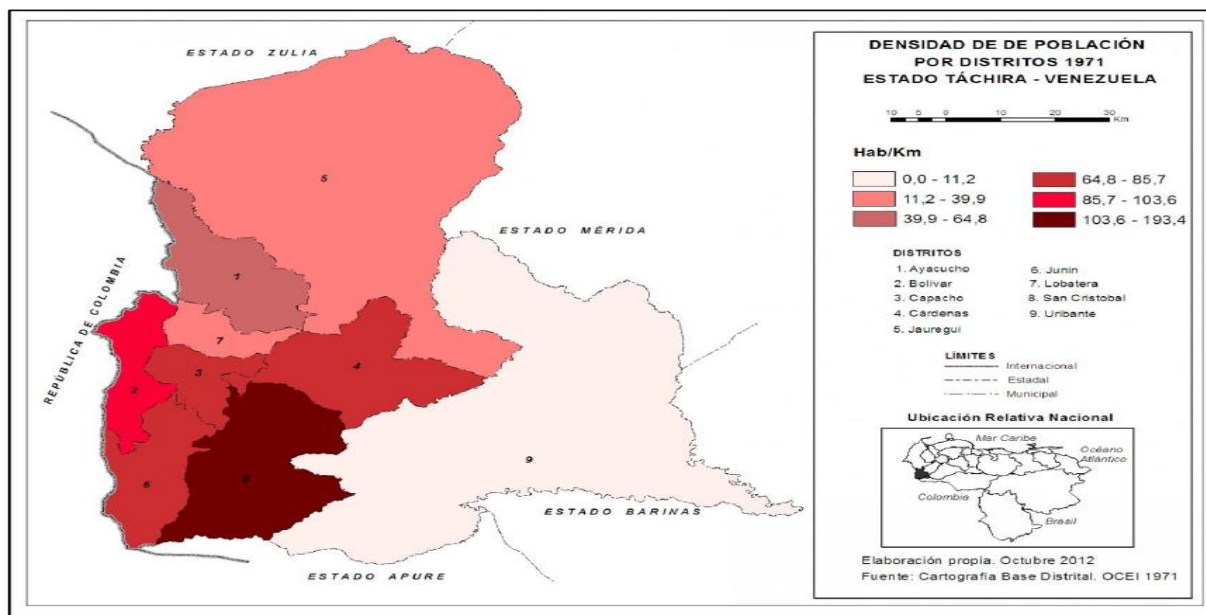
Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1950.

MAPA Nº 8. DENSIDAD DE POBLACIÓN POR DISTRITOS 1961
ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



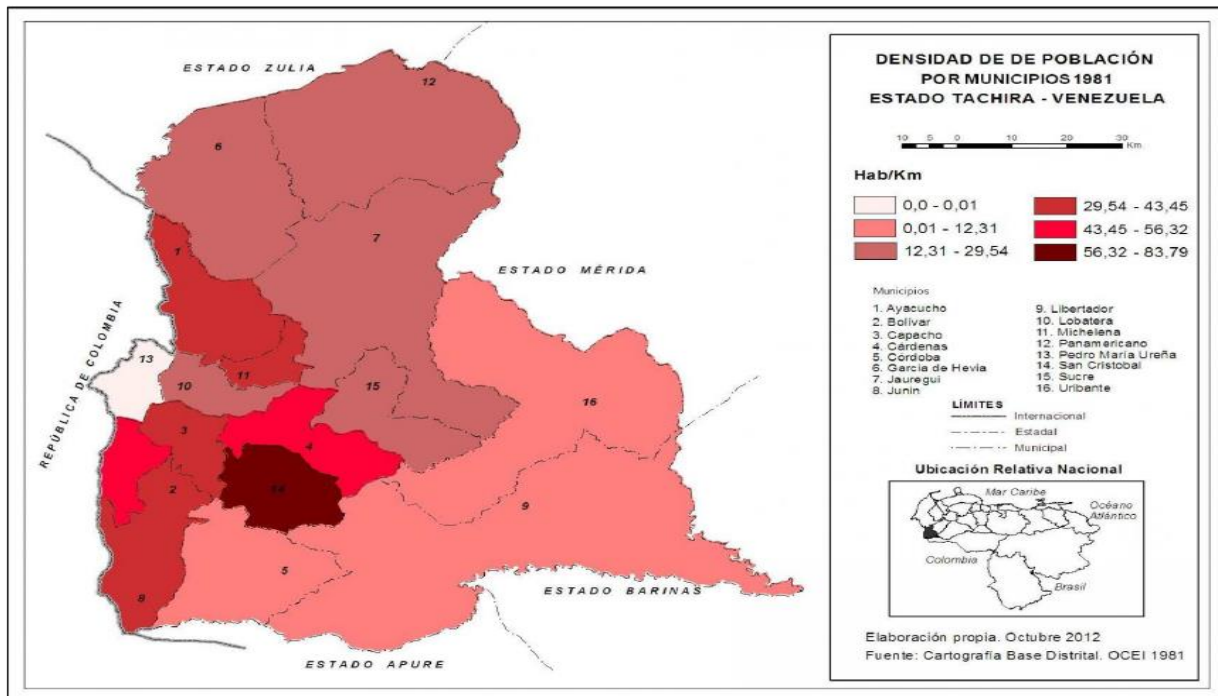
Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1961.

MAPA N° 9. DENSIDAD DE POBLACIÓN POR DISTRITOS 1971 – ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1971.

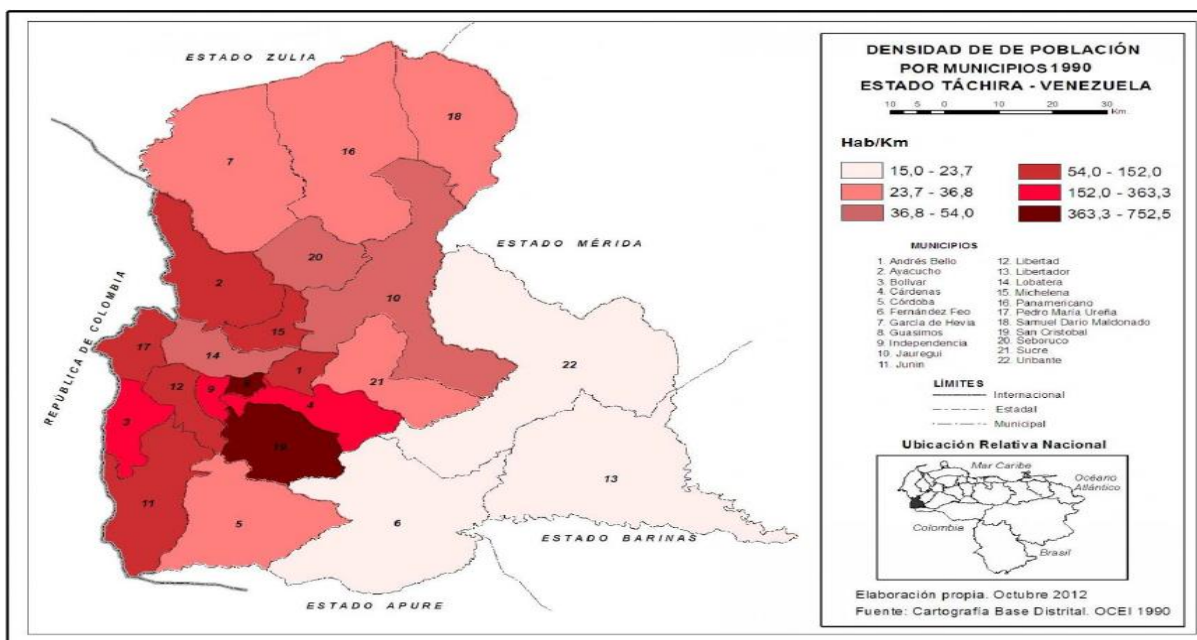
MAPA N° 10. DENSIDAD DE POBLACIÓN POR MUNICIPIOS 1981 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1981.

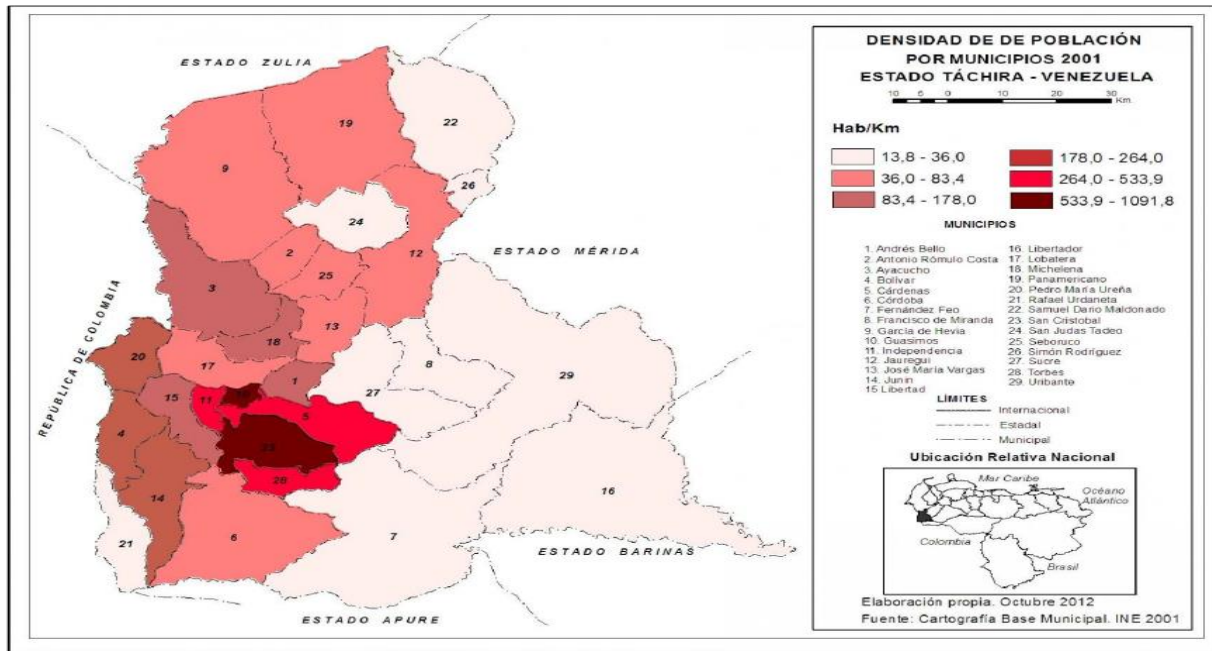
No obstante, para el año 1990 sufre un incremento, alcanzando la cifra de 363,3-752,5 hab/km², superadas para el año 2001 en el rango de 533,9-1091,8 hab/km². Para los años 1990 y 2001 este rango lo comparte con el municipio Guásimos (ver mapas N° 11 y 12)

MAPA N° 11. DENSIDAD DE POBLACIÓN POR MUNICIPIOS 1990 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1990.

MAPA N° 12. DENSIDAD DE POBLACIÓN POR MUNICIPIOS 2001 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



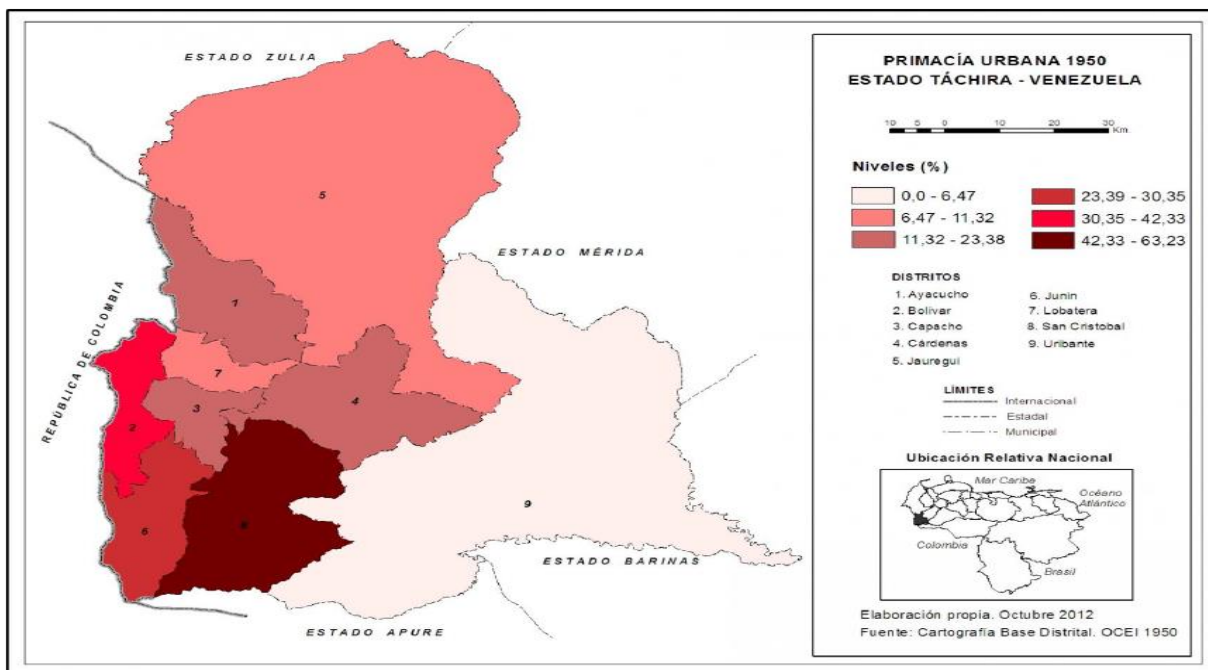
Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Municipal, INE, 2001.

Otro indicador determinante es el de primacía urbana, el cual mide el peso de la ciudad en la jerarquía urbana, representa además el grado de concentración de población en relación con el centro poblado de mayor jerarquía.

De allí se puede inferir que para el año 1950 el distrito San Cristóbal expresa el mayor nivel de porcentaje de primacía urbana (42,33–63,23 %) seguido del distrito Bolívar (30,35–42,33%) con un rango de crecimiento medido en los años censales subsiguientes. Año 1961 distrito San Cristóbal y Junín con (64,8–90%), seguido de los distritos Capacho, Cárdenas y Bolívar (43,7-64,8). Año 1971 (52,32–83,79 %) seguido de los distritos Bolívar y Junín (43,45–56,32%). Año 1981 los distritos San Cristóbal, Ureña y Bolívar liderizan la primacía urbana (66,48–

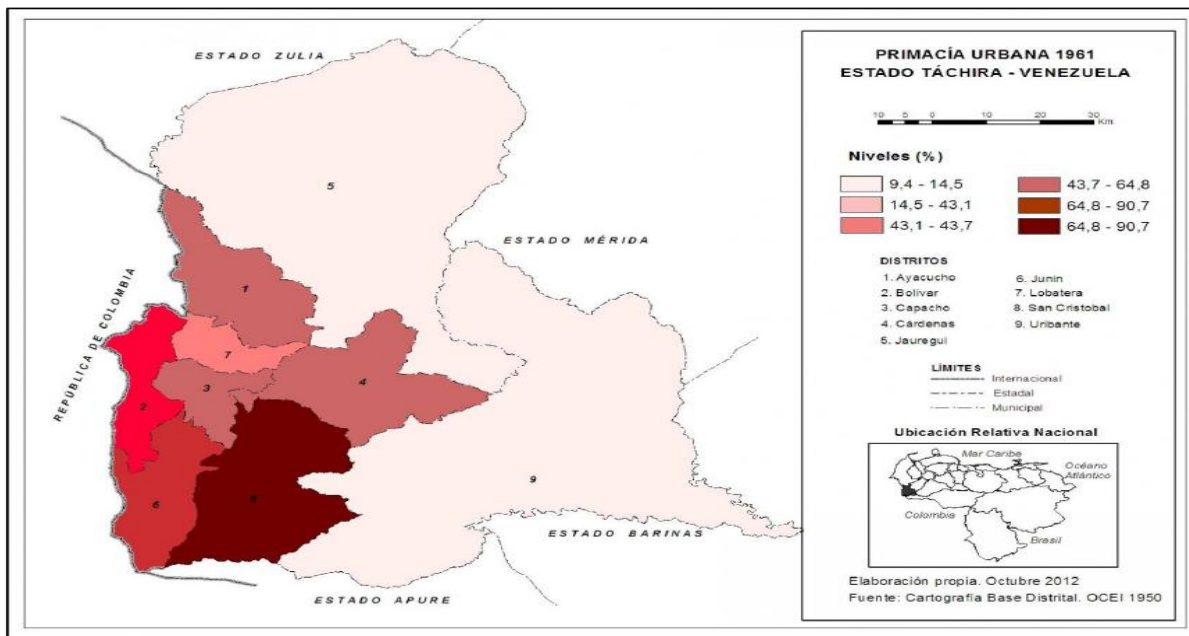
89,43%), el municipio San Cristóbal para año 1990 (74,2–85,3%) seguido por los municipios Andrés Bello e Independencia (64,8–74,8%) que forman parte del área metropolitana de San Cristóbal, inmersas en el Plan Rector y año 2001 los municipios San Cristóbal, Guásimos y Andrés Bello con (83,8–99,7%) protagonizan la primacía urbana en el estado Táchira (ver mapas N° 13, 14, 15, 16, 17 y 18).

MAPA N° 13. PRIMACIA URBANA 1950 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



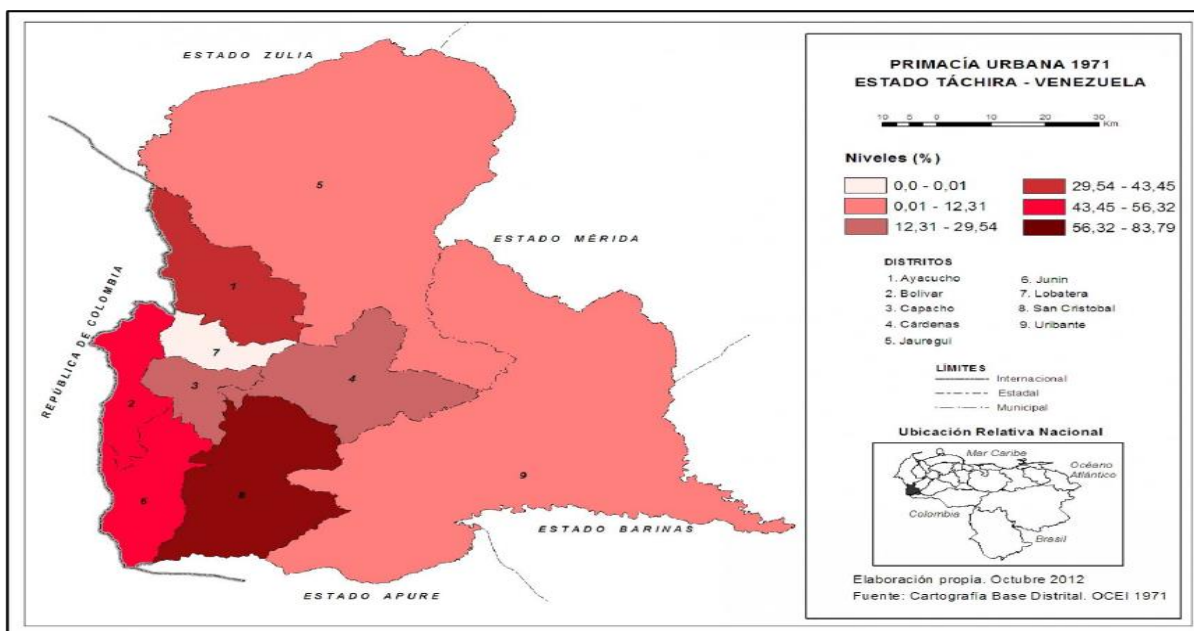
Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1950

MAPA N° 14. PRIMACIA URBANA 1961 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



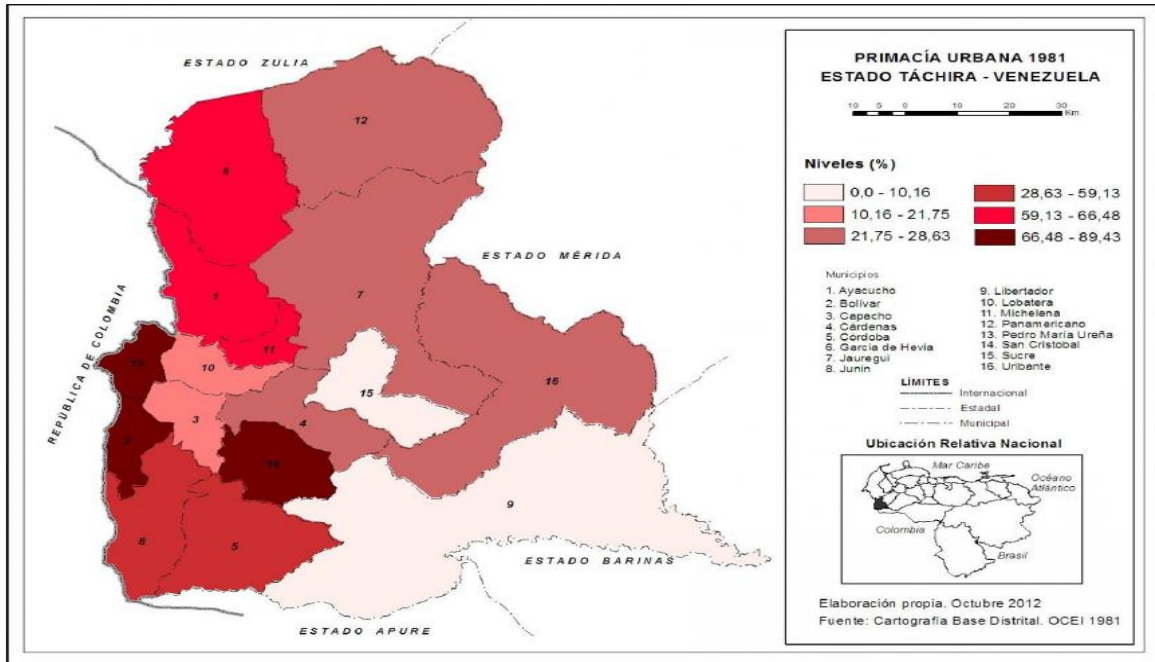
Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1950.

MAPA N° 15. PRIMACIA URBANA 1971 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1971.

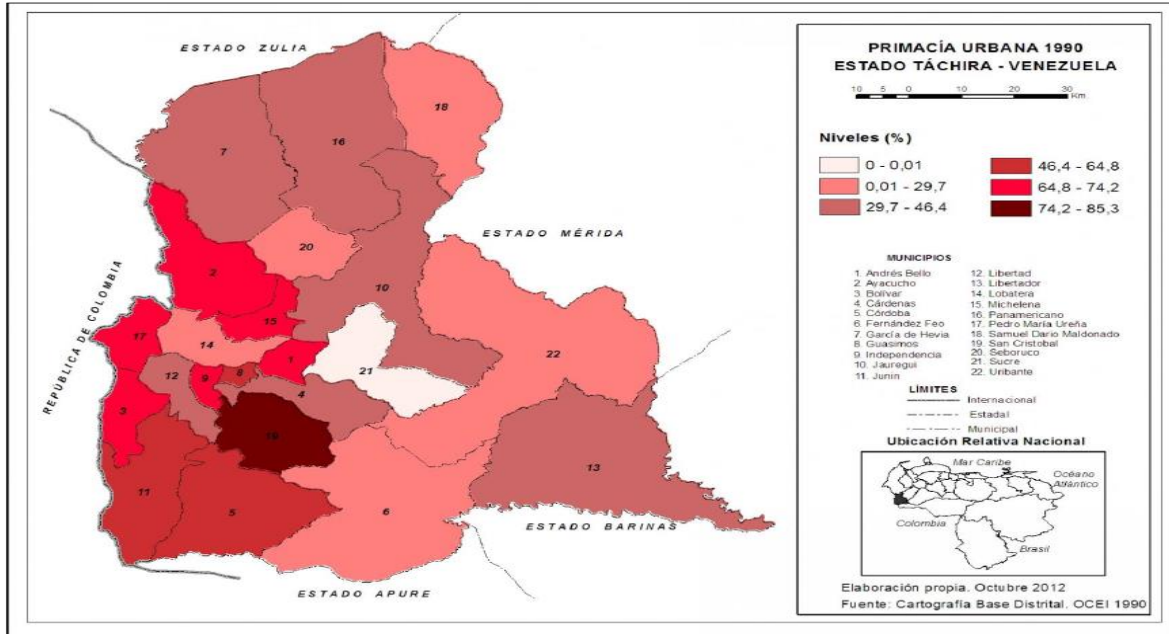
MAPA N° 16. PRIMACIA URBANA 1981 -ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1981.

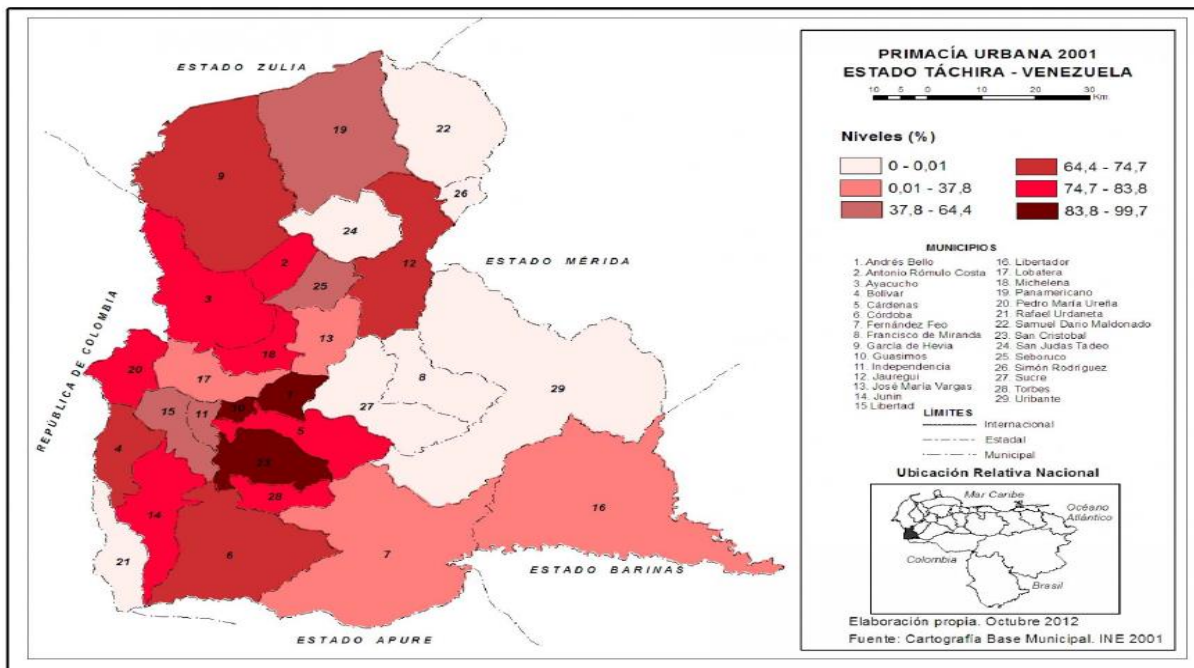
MAPA N° 17. PRIMACIA URBANA 1990 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA

FERMENTUM. VOLUMEN 32, NÚMERO 93, enero-abril 2022. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. La primera escala del proceso de urbanización del estado Táchira. Premisa para la formación de periferias urbanas, a través de los diferentes ámbitos de actuación. Período 1950-2001. Por: Ana Luzmila Trujillo.



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Distrital, OCEI, 1990.

MAPA N° 18. PRIMACIA URBANA 2001 - ESTADO TÁCHIRA-VENEZUELA



Fuente: elaboración propia, 2012. Cartografía Base Municipal, INE, 2001.

CONCLUSIONES

Una vez estudiado las variables: nivel de urbanización, densidad y primacía urbana en el estado Táchira, podemos concluir que el municipio San Cristóbal tiene el mayor peso en cada uno de los indicadores estudiados. Es el municipio de mayor concentración poblacional del área de estudio cuya capital es la ciudad de San Cristóbal, además comparte esta tendencia con otros municipios que forman parte del sistema metropolitano, micro región y otras ciudades.

Queda claro que el proceso de urbanización en el estado Táchira entre 1950-2001, se generó a partir de los modelos de desarrollo originados por la triada geográfica, económica y social, enmarcada en la consolidación de la economía petrolera,

motivada por la sustitución de importaciones desplegada en la década de los 1950, promoción de exportaciones no tradicionales a partir del año 1983 y el quiebre hacia un nuevo modelo de desarrollo endógeno a partir del 2001.

Los períodos de crecimiento urbano en el marco del proceso de urbanización del estado Táchira, enunciado en la primera escala presentada, permite consolidar a través de las variables: nivel de urbanización, densidad y primacía urbana, la incidencia del municipio San Cristóbal como el centro funcional que se expande en su ámbito regional hacia los municipios próximos, quizás por las relaciones funcionales en lo exógeno con otros estados de la región occidental del ámbito nacional o en lo internacional con la República de Colombia a través de la frontera viva entre San Antonio del Táchira y Cúcuta, subespacio fronterizo constituido por el municipio Bolívar que refleja un alto nivel de urbanización.

El municipio San Cristóbal de mayor concentración poblacional del área de estudio cuya capital es la ciudad de San Cristóbal, comparte esta tendencia con otros municipios que forman parte del sistema metropolitano, micro región del estado Táchira.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M y Briceño León, Roberto. (1987). *Ciudad y capitalismo*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Alexéev, A. 1987. *Geografía de la población con fundamentos en demografía (capítulo 7)*. Editorial progreso, Moscú.
- Amaya, Carlos. 1999. Desarrollo histórico del sistema urbano venezolano. *Revista geográfica venezolana*. Vol 40 (2); 167-199.

- Amaya, Carlos. 2001. *Patrones de urbanización en Venezuela según los resultados del censo de 1990*. En Pierre Gondard y Juan León (editores). *Dinámicas territoriales*. IRD, Quito.
- Chaves, Luis F. Proceso y patrón espacial de la urbanización en Venezuela durante el período 1961-1971. En: Delgado de B, María 1998 compilador. *Pensamiento geográfico de un maestro Obras inéditas del Dr. Luis Fernando Chaves Vargas*. Universidad de Los Andes, Ediciones del rectorado.
- Martínez, N. (2008). *El predominio de las ciudades. Los procesos de urbanización consolidada y subintegrada*. En: Fundación Polar: GEOVenezuela, tomo 3; 168-255
- República de Venezuela. Gaceta Oficial del estado Táchira. Año LIII. San Cristóbal. 14 de julio de 1954. Número extraordinario. Ley de división político territorial.
- _____. Año LXXIII. San Cristóbal. 12 de abril de 1973. Extraordinario. Reforma parcial de la Ley de División Política Territorial del estado Táchira.
- _____. Año LXXXVI. San Cristóbal 2 de octubre de 1987. Número extraordinario 120. Ley de división político territorial del estado Táchira.
- _____. Año LXXXIX. San Cristóbal 9 de febrero de 1990. Número extraordinario 150.
- _____. Año XCIV. San Cristóbal, 25 de enero de 1995. Número extraordinario 290. Ley de división político territorial del estado Táchira.
- _____. Año XCVII. San Cristóbal 26 de enero de 1998. Número extraordinario 444. Ley de reforma parcial de la ley de división político territorial del estado Táchira.
- República de Venezuela. Ministerio de Fomento. Dirección General de Estadística y Censos Nacionales. Octavo censo de general de población. Tomo IX. Estados Sucre y Táchira. Nomenclador de centros poblados y división político territorial. 1950. Caracas. 1959.
- _____. Ministerio de Fomento. Dirección General de Estadística y Censos Nacionales. Oficina Central de Censos. Noveno censo de general de población. Nomenclador de centros poblados y divisiones político territoriales. Región III. Caracas. 1966.
- _____. X Censo de general de población y vivienda. Nomenclador de centros poblados. Estado Táchira. 1971.
- _____. XI Censo de general de población y vivienda. Nomenclador de centros poblados. Estado Táchira. 1981.
- _____. XII Censo de general de población y vivienda. Nomenclador de centros poblados. Estado Táchira. 1990.
- _____. XIII Censo de general de población y vivienda. Nomenclador de centros poblados. Estado Táchira. 2001.
- Torrealba, Ricardo (1983). *La migración rural-urbana y los cambios en la estructura del empleo: el caso venezolano en Santos*, Matilde, Torrealba, Ricardo y Vessuri, Hebe. *Cambio Social y Urbanización en Venezuela: estudios recientes*. Monte Ávila Editores.
- Trujillo, Ana Luzmila (2016). "La formación de periferias urbanas, a través de diferentes tipos de actuación. Área metropolitana de San Cristóbal, estado Táchira." (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Humanas). Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela
- Vinuesa, Julio y Vidal, M. Jesús. 1991. *Los procesos de urbanización*. Editorial Síntesis, Madrid.

Ironía: postura o verdad.

Instrucciones para comprender a Julio Cortázar

Irony: position or truth.

Instructions to understand Julio Cortázar.

Célida Nesmar Andrade Ortega¹

RESUMEN

En el presente ensayo postulamos como idea central que los textos de Julio Cortázar publicados en **Historia de Cronopios y de Famas** (1962), referidos especialmente a las “instrucciones”, suponen la construcción de pasos para realizar acciones cotidianas que se tornan sarcásticas e irónicas en su explicación, siendo esta ridiculización una herramienta de la hermenéutica en la reflexión existencial, permitiéndonos por medio de metáforas revisar una cotidianidad que se convierte en una controversia dentro de lo aparentemente normal. El contrasentido cobra fuerza en los relatos elegidos para la reflexión.

Palabras clave: Ironía, manual, hermenéutica, Cortázar, Existencialismo.

ABSTRACT

In this essay we postulate as a central idea that the texts by Julio Cortázar published in *Historia de Cronopios y de Famas* (1962), referring especially to “instructions”, involve the construction of steps to carry out daily actions that become sarcastic and ironic in his explanation, this ridicule being a tool of hermeneutics in existential reflection, allowing us through metaphors to review an everyday life that becomes a controversy within the apparently normal. The contradiction gains strength in the stories chosen for reflection.

Keywords: Irony, manual, hermeneutics, Cortázar, Existentialism.

¹ Profesora independiente de inglés. Estudiante del séptimo semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Es autora de otros artículos publicados en revistas científicas y de divulgación. Dirección de contacto:

Las instrucciones, sígalas con cuidado, la realidad supera a la ficción.

Existe una posibilidad de cuestionar lo objetivo, lo simple, lo anodino. Esa posibilidad es la ironía, que en algún momento permite ridiculizar el objeto o la situación, pero a la vez explora los más recónditos vericuetos del humor y el intelecto, que en medio de lo cotidiano se reduce a un sin sentido de una realidad determinada, y brota “como lo indomable y el vértigo que siempre, por más que lo ignoremos, nos acosan” (Bravo, 1995, p.3). El hombre moderno está constantemente acechado por una postura irónica, “asumiendo la angustia como padecimiento y expresión” (Bravo, 1993, p.3).

Nos interesa revisar los conceptos de ironía, humor y paradoja a la luz de lo que nos propone Julio Cortázar en sus relatos llamados “Manual de Instrucciones”, primera parte del libro *Historia de Cronopios y de Famas* (1962). Comenzaremos diciendo que un manual es un texto breve, generalmente prescriptivo que ayuda a entender algún mecanismo, la RAE nos dice en una de sus acepciones que Manual “es una forma fácil de entender”. Por lo que, esta definición nos remite a una serie de reglas previamente organizadas que deben ser observadas para obtener algún resultado, luego de una acción determinada, guiada por pasos que se van sucediendo. Pues como lo dice el propio Cortázar en la introducción de su Manual:

Cuando abra la puerta y me asome a la escalera, sabré que abajo empieza la calle; no el molde ya aceptado, no las casas ya sabidas, no el hotel de enfrente; la calle, la viva floresta donde cada instante puede arrojarse sobre

mí como una magnolia, donde las caras van a nacer cuando las mire, cuando avance un poco más, cuando con los codos y las pestañas y las uñas me rompa minuciosamente contra la pasta del ladrillo de cristal, y juegue mi vida mientras avanzo paso a paso para ir a comprar el diario a la esquina. (p.1).

Nuestro método de abordaje será la hermenéutica, postura filosófica que da origen a las metodologías cualitativas, por lo que llenar vacíos e intersticios nos permitirá una particular interpretación de nuestro corpus elegido, exégesis que nos llevará por las rutas de la ironía, el humor y la paradoja. Para nuestro análisis interpretativo usaremos como referente cuatro textos, que a nuestro modo de ver nos darán luces para generar y construir desde una episteme particular una aproximación crítica a los relatos elegidos, estos referentes son: *Ironía de la literatura* (1993) de Víctor Bravo; *Poe y Cortázar. Lo fantástico como nostalgia* de María Luisa Rosenblat (1989); *Los poderes de la ficción* (1993) de Víctor Bravo; y *Ensayos desde la pasión* (1994) de Víctor Bravo.

En el “Manual de instrucciones” de Cortázar se pretende guiar al lector siguiendo pasos, el asunto irónico versa en que para llorar, por ejemplo, no necesitamos un manual, tampoco para subir unas escaleras, y mucho menos para matar hormigas en Roma; “Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un

pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca”. (Cortázar, 1995, p. 3).

Estos “relatos” (si se nos permite ese término) ponen de manifiesto el sarcasmo y la ironía y cómo a través de estos conceptos el narrador destaca la caricatura y la ridiculez a la que nos podemos exponer, aun sin observarlo en cada una de nuestras acciones cotidianas, es un llamado de atención existencial.

En el relato “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda a un reloj” e “Instrucciones para dar cuerda a un reloj” el reloj como objeto trivial se convierte en metáfora de la vida cotidiana, ese reloj es el equivalente en la actualidad al celular, que nos esclaviza y sumerge en un mundo de todo y de nada a la vez, midiendo maquinalmente cada segundo de nuestra angustiada existencia. El reloj mantiene el ritmo social e impide que el mismo se detenga. El reloj pertenece a la serie del “tiempo público” contrapuesto a un tiempo privado, subjetivo. Remitiéndonos a la obligación y la homogeneización de las vivencias.

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a muñeca y pasearás contigo. Te regalan —no lo saben, lo terrible es que no lo saben—, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo,

que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj. (Cortázar, 1995, p.12).

En este Manual los eventos se suceden sin previo aviso, allí surge la maravilla de la ironía y la paradoja y por supuesto el humor, como lo señala María Luisa Rosenblat (1989) “los eventos transcurren en ambientes cotidianos donde lo insólito surge sin insinuaciones previas ni avisos” (p.30). Leamos este ejemplo:

El médico termina de examinarnos y nos tranquiliza. Su voz grave y cordial precede los medicamentos cuya receta escribe ahora, sentado ante su mesa. De cuando en cuando alza la cabeza y sonrío, alentándonos. No es de cuidado, en una semana estaremos bien. Nos arrellanamos en nuestro sillón, felices, y miramos distraídamente en torno. De pronto, en la penumbra debajo de la mesa vemos las piernas del médico. Se ha subido los

pantalones hasta los muslos, y tiene medias de mujer. (Cortázar, 1995, Instrucciones, ejemplos sobre la forma de tener miedo, p.5).

La introducción a este manual la podemos hacer homónima con una efigie de la rutina a lo cotidiano a lo infinitamente repetitivo que incansablemente de forma monótona construye y destruye nuestros días, nuestra vida, nuestra existencia y paso por esta tierra. Esta introducción está narrada en segunda persona, dirigida a unos individuos convencionales que viven sin asombros, un rito dentro de una construcción de “ladrillos de cristal” que les impiden apreciar lo que está afuera, el narrador nos refiere tanto a la belleza como a las desventuras del mundo: “del centro del ladrillo de cristal empujar hacia afuera, hacia lo otro tan cerca de nosotros, inasible como el picador tan cerca del toro. Castigarse los ojos mirando eso que anda por el cielo y acepta taimadamente su nombre de nube, su réplica catalogada en la memoria” (Cortázar, p.1).

En todo el instructivo se entremezcla lo imposible con el humor, potenciando la idea de cómo llorar, cómo tener miedo o cómo subir una escalera, y lo más extraño aún cómo dar cuerda a un reloj. Sería imposible que como lectores no sonriamos mientras recordamos cómo actuamos en esas situaciones (particularmente intenté subir las escaleras de espalda, es imposible). Sin embargo, y a pesar de la imposibilidad de los mundos que Cortázar nos propone, al estilo de las obras de Escher (Relatividad, 1953), seguimos creyendo en esa literatura alucinante, envolvente y sin duda misteriosa.

A tenor de lo anterior el concepto de ironía (como trampolín entre la realidad/fantasia) juega un papel preponderante, muy especialmente en algunos relatos de Julio Cortázar, nos referimos específicamente a la primera parte del libro de relatos *Historias de cronopios y de famas* (1962) que lleva por título “Manual de instrucciones”. A partir de la lectura y relectura de estos relatos resaltamos y resaltamos los conceptos de ironía, humor y paradoja, aspectos claves que nos profundizar en ciertos elementos de lo cotidiano que dan cuenta de la creación de nuevas redes de representación como tránsito entre lo irónico y lo filosófico.

Historias de Cronopios y de Famas representa, en un primer momento, un recorrido reflexivo en torno a diversas dinámicas sociales asociadas a la época. Sin embargo, Julio Cortázar, utilizando un lenguaje formal que no afecta la comprensión del lector, supo incorporar una ridiculización, hasta cierto punto filosófica, de la cotidianidad de la época en situaciones diarias tan banales, que hacen al lector reflexionar y querer prestar atención a la rutina y llegar a cavilar sobre el sentido de la existencia.

Julio Cortázar se preocupó por abordar ciertas sensibilidades sociales que demuestran que un texto tiene un horizonte abierto a sus interpretaciones visibles y entonces puede ser interpretado múltiples veces, es así como sus relatos ofrecen algunas posibilidades interpretativas, permitiendo ser abordados desde diferentes perspectivas analíticas que transitan y se mantienen en espacios y tiempos distintos. Su Manuel tiene como característica fundamental un alto grado de sinceridad difícil de encontrar en otros autores. Veamos, por ejemplo, lo que nos

dice en “Instrucciones para entender tres pinturas famosas. El amor sagrado y el amor profano por TIZIANO”.

Esta detestable pintura representa un velorio a orillas del Jordán. Pocas veces la torpeza de un pintor pudo aludir con más abyección a las esperanzas del mundo en un Mesías que brilla por su ausencia; ausente del cuadro que es el mundo, brilla horriblemente en el obscuro bostezo del sarcófago de mármol, mientras el ángel encargado de proclamar la resurrección de su carne patibularia espera inobjetable que se cumplan los signos. No será necesario explicar que el ángel es la figura desnuda, prostituyéndose en su gordura maravillosa, y que se ha disfrazado de Magdalena, irrisión de irrisiones a la hora en que la verdadera Magdalena avanza por el camino (donde en cambio crece la venenosa blasfemia de dos conejos). (p.6).

En este sentido y como consecuencia de las consideraciones antes mencionadas, este ensayo se propone explorar e identificar con más precisión el rol que han jugado la ironía, el humor y la paradoja en el contexto sociopolítico de la época elididos en esta obra, en las incertidumbres que inquietaron la conciencia moderna y la configuración de la estructura narrativa que plantea un amplio mosaico interpretativo que tiene como nodo lo fantástico, tal como lo señala Víctor Bravo(1994): “Al romperse la certeza de la verdad, el hombre, como señala Kant, se hace ciudadano de dos mundos: más allá o más acá de las presuposiciones de

lo real y de las redes de la verdad, intuirá otros ámbitos de ausencia o plenitud por donde transitar” (p.65).

En nuestro proyecto inicial, postulados los siguientes objetivos, que en su momento desarrollaremos: 1.-estudiar la ironía, el humor y la paradoja presentes en *Historias de Cronopios y Famas* de Julio Cortázar que dan cuenta de la creación de nuevas redes de representación como tránsito entre lo cotidiano y lo filosófico. 2.-determinar los instrumentos mediante los cuales la influencia de los relatos de *Historias de Cronopios y de Famas* reelaboran lo cotidiano desde la parodia y el humor como puntos de acceso a nuevas redes reflexión. 3.-abordar desde un plano narrativo la influencia de la obra en la constitución de nuevas fuentes de pensamiento que pretenden razonar sobre actos habituales a los cuales no se les presta atención: “Instrucciones para subir una escalera”, por ejemplo.

Este “manual para comprender a Julio Cortázar” aún está en construcción, volveremos a releer los relatos y revisar lo que nos dice la teoría al respecto y con seguridad tendremos luces que guiarán el sendero de este conocimiento y develarán alguna pared que emerge desde el piso al cielo, así vamos construyendo “La tarea de ablandar el ladrillo todos los días, la tarea de abrirse paso en la masa pegajosa que se proclama mundo” (Cortázar, Instrucciones... p.1). Seguiremos pensando en unas próximas instrucciones, los relatos fantásticos de este narrador darán mucho para la especulación y la fantasía.

REFERENCIAS

Bravo, Víctor. (1993). *Ironía de la literatura*. Universidad de Zulia. Dirección de Cultura.

_____. (1994). *Ensayos desde la pasión*. FUNDARTE; Caracas.

_____. (1993). *Los poderes de la ficción*. Monte Ávila Editores. Caracas.

Cortázar, Julio. (1995). *Historias de Cronopios y Famas*. ALFAGUARA. Madrid, España.

Rosenblat, María Luisa (1989). *Poe y Cortázar. Lo fantástico como nostalgia*. Monte Ávila Editores. Caracas.

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD: CONSTRUCCIÓN DE UNA GRAMÁTICA DEL RECONOCIMIENTO CÍVICO, CONDICIÓN NECESARIA PARA LA DEMOCRACIA EFECTIVA.

PEDAGOGY OF SENSITIVITY: CONSTRUCTION OF A GRAMMAR OF CIVIC RECOGNITION, A NECESSARY CONDITION FOR EFFECTIVE DEMOCRACY.

Rohmer Samuel Rivera Moreno¹ (Lisyl-ULA)

Resumen.

El trasfondo de toda pedagogía cívico-democrático no es más que la formación de un sujeto para la acción comunicativa. La formación cívica es indisociable del reconocimiento de la heterogeneidad constitutiva de la condición humana, cuyo propósito se dirige al desarrollo de determinadas actitudes y capacidades básicas que le permitan al sujeto desenvolverse probamente en un contexto signado por la libertad (Arendt, 1997). En este artículo se pretende la reflexión entre estos dos extremos: la educación en democracia y la heterogeneidad consustancial de lo social.

Palabras claves: Educación en democracia, Acción Comunicativa, Gramaticidad, la Democracia efectiva.

Abstract.

The background of all civic-democratic pedagogy is nothing more than the formation of a subject for communicative action. Civic training is inseparable from the recognition of the constitutive heterogeneity of the human condition, the purpose of which is directed to the development of certain basic attitudes and capacities that allow the subject to function probably in a context marked by freedom (Arendt, 1997). This article is intended as a reflection between these two extremes: education in democracy and the inherent heterogeneity of the social.

Keywords: Education in democracy, Communicative Action, Grammaticity, Effective Democracy.

¹ Artículo desarrollado en el marco del seminario “*Pedagogía de la sensibilidad y construcción del sujeto educativo*”, impartido por el Dr. Luis Javier Hernández Carmona en el Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Rafael Rangel” (Trujillo-Venezuela), entre noviembre de 2019 y febrero de 2020. Rhemer Rivera es Doctorando en Educación y Politólogo. Dirección de contacto: rohmersamuelrivera@gmail.com

LA (A)GRAMATICIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD, SU PERTINENCIA PARA UNA DEMOCRACIA EFECTIVA

Desde la perspectiva pedagógico-democrática todo proceso educativo se fundamenta en el afianzamiento y el acendramiento de la acción humana comunicativa, en virtud de la cual sea viable el entendimiento y el consenso entre la heterogeneidad de sectores, grupos y sujetos sociales en lo atinente a la dialógica consustancial con los procesos de gobernación de los asuntos comunes, políticos, y de la resolución de todos aquellos conflictos que puedan surgir en las distintas instancias enunciativas vitales constitutivas de la realidad social propiamente dicha: lo público, lo privado y lo íntimo. Por ende, el trasfondo de toda pedagogía cívico-democrática no es más que la formación de un sujeto para la acción comunicativa.

Así pues, una democracia efectiva (Welzel e Inglehart, 2009), cuyo forjamiento depende de la consolidación cívico-educativa, demanda consigo la construcción, configuración, articulación y circulación de gramáticas en torno a las relaciones de poder-saber; es decir, isotopías o referencialidades enunciativo-argumentativas que interaccionan con la multiplicidad de constructos e imaginarios culturales conformantes de lo social, cuyo *sustratum* se sustenta en los procesos decisorios neurálgicos de la estructura social y sus variados correlatos a nivel de la funcionalidad de las instituciones y la reproducción de las interacciones sociales (simbólicas y virtuales) en el marco de la cotidianidad. Es decir, la formación cívica es indisociable del reconocimiento de la heterogeneidad constitutiva de la condición humana, cuyo propósito se dirige al desarrollo de determinadas actitudes y capacidades básicas que le permitan al sujeto desenvolverse probamente en un contexto signado por la libertad (Arendt, 1997).

En relación con la complejidad alusiva a la heterogeneidad de lo humano, “para la semiótica el hombre (y la mujer) son intrínsecamente libres de transformar cada aspecto de lo real en signo de otra cosa, en un proceso infinito que solo pueden

paralizar las costumbres y las rutinas” (Leone, 2012: 163). De esta manera, es pertinente aducir que la condición de sujeto se halla intrínsecamente asociada a la libertad (pues ésta es su esencia), lo cual implica que éste sea capaz de percatarse respecto de su existencia, situándola, comprendiéndola e interpretándola con base en una lógica de sentido (Marcuse, 1980).

Por lo tanto, la gramaticidad cívico-pedagógica constituye una *conditio sine qua non* de la democracia, en tanto en cuanto se sostiene en función de la subjetivación, consistente en el reconocimiento de sí mismo consigo mismo como sujeto en una determinada semiosis social, histórica, política, económica y culturalmente condicionada (Touraine, 2000; Deleuze, 1987). Tal reconocimiento parte del hecho de que es imperativo propiciar un proceso de dirección de los asuntos públicos debidamente acompañado de iniciativas de participación política y social, más eficientes, eficaces, inclusivas, tolerantes y equitativas, donde lo central gravite en torno a la formación de un sujeto racional y sensible comprometido con la *cosa pública*, habida cuenta de que:

Actualmente el hombre encara la posibilidad de desarrollar el sentido del yo, pero esto quiere decir que debe desarrollar su propia creatividad, su propia productividad. Tiene que ser él, tiene que sentirse a sí mismo, tiene que experimentarse como centro y sujeto de su propia acción (Fromm, 1996: 96-97).

Aunado a ello, es conveniente enfatizar que sin condiciones de libertad, es decir, bajo un contexto signado por el reino de la necesidad, no es viable la constitución de un sujeto auténtico que tienda a su autorrealización y autoafirmación; por tal motivo, un contexto social condicionado por el reino de la necesidad no suscita ni propicia la consolidación de la democracia como un estilo de vida, por cuanto el ciudadano se despoja y rehúye de la política (Arendt, 1997). En ese sentido, no cabe dudas de que “no hay comunidades libres sin ejercicio

permanente, consecuente y públicamente asumido de la política” (Savater, 2015: 125-126).

En términos semióticos, la singularidad de los regímenes autocráticos estriba en que “arrancan la voz a sus súbditos, y sobre todo frustran su humanidad, la intrínseca capacidad de volver lo real en matriz de signos infinitos, de sueños infinitos” (Leone, 2012: 169). Lo conveniente para el fortalecimiento de este tipo de regímenes radica en coartar las posibilidades educativas y formativas que estimulen al sujeto a valerse de su propio entendimiento (*Sapere aude!*, en el decir kantiano), para así generar unas condiciones subjetivas de conformidad y obediencia hacia el *statu quo*, sobre la base de la sumisión política y social, en el que se persigue el vaciamiento y la aniquilación moral del sujeto en tanto ser pensante, actuante y sintiente, reduciéndolo a un *hombre masa* que no represente ninguna amenaza para las élites del poder establecidas. Así, el *hombre masa* puede definirse como un arquetipo que hace referencia a un individuo que

es sólo un caparazón de hombre constituido por meros *idola fori*; carece de un «dentro», de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un yo que no se pueda revocar. De aquí que esté siempre en disponibilidad para fingir cualquier cosa. Tiene sólo apetitos, cree que tiene sólo derechos y no cree que tiene obligaciones (...) (Ortega y Gasset, 1983: 17).

La relevancia del acendramiento de lo cívico-pedagógico como requisito indispensable para la consolidación de un orden político democrático se debe a la peculiaridad de la educación, entendida como praxis social creadora de cultura y cuyo lenguaje se define sobre la base de “[l]a marcación de las actitudes en el lenguaje de los demás” (Bruner, 1996: 131), núcleo temático cuyas derivaciones han de coadyuvar con el mejoramiento de las formas de leer al mundo y al uso de la mente en relación con el amplio universo de la política. De igual manera, la educación de un sujeto cívico plantea la necesidad de formar para lo contingente y

lo imprevisible, pues el universo social y todas sus manifestaciones significantes e interaccionales se caracterizan por su complejidad; por lo tanto:

El pensar imprevisible significa que el hombre es un factor actual para ayudar a crear el mundo. El mundo es plástico a nuestro control, y el pensamiento es el factor que se dirige en este camino a aquello que decidimos debe ser. Nosotros no podemos controlarlo directamente; pero dentro de ciertos límites nos hacemos a nosotros mismos para crear el mundo que ha de ser (Kilpatrick, 1968: 210).

LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD: DISCURSO EPISTÉMICO SUBVERSOR DEL *STATUQUOÍSMO* EN EDUCACIÓN

Lo medular en torno a la pedagogía de la sensibilidad radica en que esta referencialidad epistémica trasciende lo pedagógico performativo-instrumental, convencionalizado y efímero, para concentrar y dirigir sus esfuerzos hacia la formación integral del sujeto educativo auténtico, sus intereses, valores, expectativas, necesidades, actitudes y aptitudes sobre la base de su trasfondo experiencial-vivencial (Hernández Carmona, 2014; Simmel, 2008); donde, además, es menester considerar que su educabilidad va más allá de lo estrictamente institucional-formal y de lo didáctico-curricular pautado bajo los preceptos burocráticos del Estado docente (Prieto Figueroa, 2012), priorizándose así las peculiaridades cognitivo-rationales, afectivo-emotivo-pasionales (patémicas, en términos de Greimas y Fontanille, 2002) y volitivas del sujeto en relación consigo mismo y su devenir, concatenándolas e integrándolas para lo existencial, para la vida. Dicha burocracia sin la cual no puede operar y funcionar el Estado docente, semióticamente

no es otra cosa que un marco de significación, un formato de comunicación donde la multiplicidad infinita de los deseos y de las necesidades de los ciudadanos recibe una configuración ordenada, y

se convierte en una matriz predeterminada de huellas, signos, y textos (Leone, 2015: 126).

Bajo esta perspectiva, la pedagogía de la sensibilidad se fundamenta en una postura epistémica totalmente contrapuesta a la lógica burocrática o legal-racional (Weber, 1964) por cuanto tal entramado institucional se erige en una “jaula de hierro” que castra las posibilidades de formación y actuación autónomas del sujeto. Así pues, indubitablemente la carga subversiva de esta discursividad pedagógica se enfoca fundamentalmente en la emancipación, por lo tanto, en la supresión y el resquebrajamiento de la racionalidad burocrática. De manera que resulta atinado aducir que la pedagogía de la sensibilidad “supone la existencia puntual de un saber alternativo cuyo estatuto y cuyas reglas de constitución responden a una nueva racionalidad, es decir, a la racionalidad de la transparencia social de sujetos emancipados” (Lanz, 1988: 41).

Por otra parte, desde una perspectiva ontosemiótica, en la constitución de la pedagogía instrumental se ha robustecido una gramática según la cual el acto de educar se reduce simple y lisamente a la escolarización, es decir, a la imposición de patrones mentales y conductuales que han de ser asumidos por el educador y el educando, en el marco del proceso de normativización, disciplinamiento y sujeción del sujeto como formas de regulación social (Popkewitz, 1994); gramaticidad que ha de ser superada en pos de la solidificación de una democracia efectiva cuyo asidero verse en una agramaticidad, que se cimiente en una pedagogía que posea como armazón epistemológica una hermenéutica sensible, conducente a la construcción de una lógica de sentido que le permita al sujeto leer, interpretar y argumentar idóneamente al mundo-de-la-vida con el propósito de mejorar sus relaciones intra-intersubjetivas.

Por ello, es asaz relevante plantear que, bajo esta perspectiva, la finalidad de la educación “es formar hombres capaces de actuar con independencia en la vida,

que sientan como propias todas las exigencias de tipo necesario y no como asuntos extraños” (Adler, 1968: 66-67). De manera que lo sustancial de esta agramaticidad (forma de gramaticidad con carga subversora) cívico-pedagógica es que se erige en una forma contestataria de la cual se vale el sujeto enunciante-atribuyente para propalar, refutar y cuestionar los discursos del poder-saber, estatuidos desde y por las estructuras de dominación societal, sobre todo de los designios estructurados por la *razón de Estado* y su articulación a través de los dispositivos que éste instrumentaliza mediante sus aparatos ideológicos, en pos de la construcción hegemónica o legitimación que contribuya con su convalidación por parte de determinados grupos y conglomerados sociales. Y es que los aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1988) pretenden la consecución de plusvalías semióticas, cuyas relaciones de significación “son poder en su forma más eficaz: poder de constituir suturas de sentido, sentidos comunes, hegemonías culturales” (Grimson, 2011: 237).

Complementariamente, la piedra angular de la formación sociopolítica democrática no se ciñe exclusivamente a la educación de un sujeto que se asuma y sea reconocido como ciudadano a partir de lo jurídico-constitucional-formal, es decir lo institucionalizado, sino aquél que pueda forjar su carácter en razón de su sentido identitario y de pertenencia respecto de su entorno sociocultural y político desde lo patémico, con especial referencia a su corporeidad sintiente y percibiente, pues semióticamente “[e]s por la mediación del cuerpo percibiente que el mundo se transforma en sentido (...), que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente, resulta posible considerar la figuratividad como un modo de pensamiento del sujeto” (Greimas y Fontanille, 2002: 13).

Es decir, la resignificación pedagógico-simbólica de la ciudadanía gravita en rededor de la revalorización del *ethos comunitario* y sus *modus vivendi* inherentes, lo cual conlleva aceptar que:

El afecto, lo emocional, lo afectivo, pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados en un dominio aparte, ya no son únicamente explicables a partir de categorías psicológicas, sino que van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales que, sin ello, continuarían siendo totalmente incomprensibles (Maffesoli, 1997: 68).

Ahora bien, dicha resignificación de la ciudadanía desde lo simbólico y lo patémico resulta fundamental para superar la visión anacrónica constitucional que ha estado sumamente presente en el pensamiento pedagógico, según la cual “el fin general de la educación es educar ciudadanos útiles, en cuanto han de servir a los fines de un Estado determinado y a los de la Humanidad” (Ortega y Gasset, 1968: 40). Por lo cual, José Ortega y Gasset arguye que el hecho educativo va más allá de la aspiración determinista, estatuida desde y por el poder del Estado, para formar sujetos que reproduzcan los esquemas de acción social que son considerados imprescindibles para su racionalidad política instrumentalista y reificante. En consecuencia, el acto de educar ha de focalizarse en la formación de un sujeto autónomo que sepa afrontar las diversas circunstancialidades existenciales.

En sí, la educación ciudadana no se reduce a la capacitación para el ejercicio de determinados derechos civiles y políticos, sino que alude a la formación integral de un sujeto democrático para la vida misma, en razón de la cual pueda robustecer su conocimiento humano, referido a sus actitudes personales frente a otros hombres, es decir “el perfeccionamiento de su sentido del prójimo” (Adler, 1968: 67). Por su parte, dicho perfeccionamiento del sentido del prójimo que es un correlato del conocimiento humano yace en el principio de educabilidad, el cual propugna “que uno espera que el otro tenga éxito y que uno haga todo para que ello se produzca” (Meirieu citado por Zambrano Leal, 2000: 36).

Así, la formación humana integral de un sujeto auténtico es imprescindible para fortalecer los lazos y vínculos dentro del tejido social desde lo comunitario, pues ello propiciaría la concienciación semiótica del sujeto respecto a sí mismo y a los demás. Por lo cual, una pedagogía de la sensibilidad que preconiza la formación del sujeto educativo, se centra en la formación humana integral del sujeto para la resolución de los problemas de su universo social circundante. Y es que como atinadamente aduce Paracelso: “El aprendizaje es nuestra propia vida” (citado por Mézáros, 2008: 51).

En consecuencia, la revalorización del sentido comunitario es insoslayable a la democracia efectiva, que debe cimentarse en una gramaticalidad constituida por una interacción dialéctica de transustanciación de un YO en un NOSOTROS, en la cual el sujeto solo puede reconocerse a sí mismo por medio del reconocimiento de la alteridad irreductible (Gabilondo, 2009); *ergo*: es su identificación o reconocimiento con unos determinados grupos sociales o una red intersubjetiva, sus semiosis y sus respectivas derivaciones sígnico-simbólicas, lo que coadyuvará con su inserción satisfactoria en los predios de la participación ciudadana donde se privilegien las formas de acción social político-pedagógicas de abajo hacia arriba. Por consiguiente, es idóneo recalcar que esta orientación teleológica se sustenta en el corolario según el cual:

La educación existe para hacer mejor la vida de lo que sería de otro modo, y debe comenzar con el mundo, con la vida social en torno y con los hombres como son ahora, y tratar de hacer a éstos mejores (Kilpatrick, 1968: 208).

Ahora bien, tal transfiguración del YO en un NOSOTROS en la esfera política pública representa una corporeización de la agramaticidad que surge en el marco de las resistencias hacia el ejercicio del poder que emana desde el centro de las estructuras de dominación societal hacia los bordes enunciativos, en los cuales, para la construcción de una ciudadanía patémica (es decir desde lo simbólico), es

menester que se produzca una contraposición entre la lógica comunitaria y la lógica asociativa, puesto que la primera se fundamenta en los lazos afectivos (afectivizados-afectivizantes) y proxémicos conformantes de la intersubjetividad en un contexto y espacio sociales determinados, mientras que lo asociativo se cimienta en una dinamicidad cultural supeditada a los preceptos de una racionalidad instrumental que subyuga y subsume al sujeto, disgregándolo de lo esencial, su reconocimiento en su talidad. Lo asociativo, como expresión fehaciente de la racionalidad prevaleciente en Occidente, se caracteriza por su reificación y mercantilización de lo humano y del medio geocultural en el cual éste se desenvuelve, desubjetivándolo.

Puede sostenerse, a guisa de ejemplo, que una de las deformaciones del modelo cívico-pedagógico puede expresarse a través de los esquemas marcadamente pragmáticos en torno al proceso educativo, ideados en función de las exigencias socioeconómicas, políticas y culturales, donde la búsqueda de la verdad se define, única y exclusivamente, por la consecución de intereses, expectativas y necesidades particularísimas del individuo a merced de criterios utilitarios. Por tal razón, esta corriente filosófica concibe que: “Las ideas (...) son verdaderas en tanto en cuanto nos ayudan a entrar en relaciones satisfactorias con otras partes de nuestra experiencia (...)” (Russell citado por Don Martindale, 1971: 349). Esta visión pragmática corresponde a la fundamentación filosófica de un individualismo utilitario que se disocia de un *ethos comunitario* que propugna la convergencia y la sinergia entre los sujetos en los campos político, económico, cultural y simbólico, siendo así su epítome el «*american way of life*».

Por ende, uno de los principales desafíos de la pedagogía de la sensibilidad en conformidad con un *ethos comunitario*, consiste en propalar y superar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje preponderantemente individualistas, poniendo ahínco en los procesos de individuación con referencia a una lógica

comunitaria transversalizada por una gramática del sujeto. Dicha gramática del sujeto es prioritaria posicionarla en el marco de la modernidad líquida y de la modernización reflexiva (Bauman, 2003; Beck, 1998), cuyos marcos epistémicos y praxeológicos son dictaminados por una lógica concerniente a la globalidad, definida como “un nuevo nivel de organización al que cualquier agente en cualquier parte del planeta puede vincularse, pero que a su vez carece de un organizador central” (Hopenhayn, 2005: 267).

Siendo esto así, en el contexto de la globalidad (entendida como una orientación sociopolítica y geocultural a partir de la cual se gestan las relaciones de significación en torno a las dinámicas de la globalización) existe una mayor propensión hacia la horizontalización de las relaciones sociales y políticas; *ergo*: semióticamente hay un mayor dinamismo sociocultural a partir del cual impulsar la emergencia de formaciones discursivas con carácter subversor en torno a las relaciones de poder-saber hegemónicas, desde los bordes enunciativos, constructos agramaticales que perfilándose como gramáticas pedagógico-políticas de naturaleza cívica puedan oponer resistencia a los ejercicios autoritarios y subyugantes del poder en el seno de la sociedad, que diáfananamente vulneran la concepción idealista, normativa y desiderativa de la democracia, cuyo fin último es la constitución de un sujeto que se reconozca a sí mismo y a los demás con base en los referentes axiológicos de dignidad, igualdad, justicia y fraternidad.

Desde el punto de vista ético, la solidificación de una democracia efectiva demanda consigo el cultivo de una pedagogía de la tolerancia cuya esencia “debería ser la admisión de que el diferente –aunque cultive creencias o prácticas que en principio no deseamos asumir o imitar- merece nuestro respeto” (Díaz-Polanco, 2013: 175). Es que, precisamente, la asunción de la lógica democrática, a partir de lo vivencial, se halla intrínsecamente vinculada con la conformación de un espacio social fundamentado en una ética del discurso que asume que

[el] mundo de la vida constituye (...) el horizonte de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno (Habermas, 2002: 184).

En este sentido, desde la pedagogía de la sensibilidad es fundamental asumir la premisa de que el aprendizaje se desarrolla como un proceso social cargado de afectividad-subjetividad, sustentándose en un ostensible sentido comunitario por cuanto su andamiaje se asienta no sólo al compartir una cultura, sino en su creación como objeto de enseñanza significativa, en el que el reconocimiento del otro se pone de manifiesto a través de prácticas discursivas, a partir de las cuales se crea y constituye el conocimiento en torno a la realidad (así como también a la realidad misma), mediada por un lenguaje y unos conceptos sociales cuya significación es el resultado de una negociación intersubjetiva (Bruner, 1996). De manera que “[u]n lenguaje sólo existe y se mantiene en una comunidad lingüística. Y esto indica otra característica clara del yo. Uno es un yo sólo entre otros yos. El yo jamás se describe sin referencia a quienes lo rodean” (Taylor, 1996: 51).

Esta perspectiva coincide cabalmente con la semántica *experiencialista* (Lakoff y Johnson, 1995), en cuanto a que la comprensión en torno al mundo-de-la-vida surge de la interacción social y, más puntualmente, de la negociación que se da con los otros con respecto a los usos del lenguaje y a los conceptos sociales que lo cristalizan. Lo cual, a su vez, es condicionado por una determinada orientación pedagógica estructurada con base en una intencionalidad política (manifiesta y latente) a través de la cultura, entendida como “un dispositivo de modelos de conocimiento compartidos por miembros de una comunidad empeñada en comprender el mundo, y el obrar y el padecer en ese mundo” (Fabbri, 1995: 171).

Asimismo puede acotarse, siguiendo la perspectiva de la sociología maffesoliana, que la pedagogía de la sensibilidad en tanto agramaticidad cívico-educativa ha de poner énfasis en las potencialidades polimórficas de los individuos

en su singularidad, con las cuales puedan ser superadas las visiones reduccionistas en torno a lo político y lo económico, recurriendo para ello a la concatenación ético-estético-política por medio de la cual sea factible la emancipación del sujeto en sus espacios y circunstancialidades enunciativas, partiendo de la exaltación de sus sentimientos, emociones, deseos y afectos individuales, con base en la reconstrucción de pequeñas tribus comunitarias, tendientes a la rehabilitación de nuestro obrar espontáneo consustancial con la vida cotidiana, contrapuesto radicalmente a los discursos del poder-saber que se apoyan en construcciones abstractas y mecanicistas en torno al orden social (Herrera Gómez, 2003), sustrato del *statu quoísmo* educacional.

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD: GRAMÁTICA DEL RECONOCIMIENTO CÍVICO COMO CRÍTICA A LA PEDAGOGÍA PERFORMATIVA

Desde una perspectiva crítica, los discursos del poder-saber de índole pedagógico performativo no dan cabida a una condición de dialogicidad igualitaria que contribuya con el despliegue de las potencialidades del sujeto, pues lo estelar, en ese sentido, es comprender que “la igualdad está excluida del funcionamiento normal de todo orden social, pero es, a su vez, su justificación y objetivo (se la pone fuera, y es, en última instancia, inalcanzable)” (Cerletti, 2003: 307). Lo propiamente característico de la educación formal, bajo estos preceptos, estriba en que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que produce y reproduce están orientadas a la fortificación de esquemas pedagógicos autoritarios cuyo objeto es, simple y lisamente, generar consigo un conformismo generalizado que someta al individuo a las exigencias, demandas e intereses contemplados por el *statu quo* (Mészáros, 2008).

Precisamente, la pedagogía performativa y utilitaria se caracteriza por imponer sus valores y sus saberes reproduciendo su dominación mediante esquemas bancario-digestivos que cercenan la libre expresión del sujeto educativo, es decir el despliegue de sus potencialidades (Freire, 2008). Por tal motivo, se trata de un modelo de educación desvalorizado, puesto que: “Imponer lo que se cree, será siempre reconocer su incapacidad de volver dicho deseo deseable, es entonces, más o menos quitarle crédito a todo aquello en lo que uno cree” (Zambrano Leal, 2000: 36).

Por ello, es oportuno considerar que la construcción de una pedagogía de la sensibilidad se fundamenta en una gramática del reconocimiento cívico (concebida como agramaticidad) que pone énfasis en el centramiento del sujeto educativo en el marco de su proceso formativo, en función de sus particularidades racional-sensibles, para que sea factible un orden interaccional fundamentado en la convivencialidad. Así pues, es conveniente subrayar que:

La aceptación del Otro [...] en la convivencia es el fundamento biológico del fenómeno social [...] Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación de Otro [...], desde la competencia [del mercado] hasta la posesión de la verdad [dogmáticamente], pasando por la certidumbre ideológica, destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera (Maturana citado por Dussel, 1998: 104).

Finalmente, la gramática del reconocimiento cívico se basa en la textualización de sus referentes. Es decir, en unas relaciones de significación que pueden determinarse “en la existencia misma del lenguaje, en su relación con la totalidad del mundo, en el entrecruzamiento con los lugares y las figuras del cosmos” (Foucault, 1996: 45).

Por ende, la textualización de los referentes de una pedagogía cívico-democrática se sustenta en la resignificación del espacio público y de su respectiva lógica de sentido, desde una hermenéutica sensible que es consustancial con unos

procesos de subjetivación que se centran en el sujeto educativo, en tanto “ser enunciante en sus esferas patémicas-volitivas-afectivas” (Hernández Carmona, 2013: 162), cuyos relacionamientos son dados por lo simbólico y lo racional-sensible, yendo más allá del criterio estrictamente jurídico-formal. Así, lo racional-sensible alude a procesos de subjetivación que hacen factible la fundación de dimensiones empáticas cuyo correlato es la intersubjetividad, definida a partir de unos intercambios simbólicos generadores de lo cultural -en tanto espacio de intersignificación- (Hernández Carmona, 2015), a través de los cuales se produce la unicidad pedagógica que responde a las particularidades racional-cognitivas, afectivo-emotivo-pasionales y volitivas del sujeto educativo *stricto sensu*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La consolidación de una democracia efectiva solo es posible a través de la reestructuración de la educación ciudadana, pautada por una pedagogía de la sensibilidad que hermenéuticamente pueda develar y comprender las diversas formaciones discursivas políticamente relevantes en el seno de la sociedad, con el objeto de moldear, modelar y fortificar una gramática del sujeto que trascienda las gramáticas del acontecimiento, condicionadas por lo performativo-instrumental y lo convencional; que partiendo desde los bordes enunciativos permita el tránsito simbólico de determinadas narrativas cívico-educativas subversoras (sin lograr institucionalizarlas en función de la lógica del poder y su verticalidad inexorable), para así coadyuvar con la constitución del sujeto en su integralidad, habida cuenta de que: “Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones” (Honneth, 1997: 166).

Compendiosamente, la formación desde la pedagogía de la sensibilidad implica la construcción de una lógica de sentido fundamentada en una agramaticidad respecto al orden establecido (lo institucionalizado), que suscite el

cultivo y el forjamiento de una actitud contestaria y subversiva con relación a las prácticas autoritarias emanadas de las instancias de poder en el seno del sistema social, pues la capacidad de protestar es inherente a los seres humanos. Así, en un contexto social adverso, “[e]l hombre o la mujer que protestan, de hecho, lo hacen porque consiguen imaginar una realidad potencial alternativa respecto a lo que ellos viven y soportan” (Leone, 2012: 163).

En este sentido, la constitución de una educación cívico-democrática, bajo la perspectiva de la pedagogía de la sensibilidad, no constituye un proyecto que pueda materializarse en un sentido institucional-formal, a través de la implementación de un diseño curricular oficial estatuido por el *Estado docente*, debido a que sus formaciones discursivas fluctúan semióticamente en los bordes enunciativos; condición significativa que dota a este constructo pedagógico de la carga subversiva necesaria para cuestionar los cimientos de un *statuquoísmo* educacional que reduce al sujeto a un ser pasivo, reificándolo en un mero receptáculo de saberes hegemónicos respecto a prácticas y discursos (Bernstein y Díaz, 1985). Dicha pedagogía performativa y utilitaria no posibilita de ninguna manera la formación de un auténtico sujeto educativo, sino más bien la instrucción y la capacitación de unos “*sujetos*” de la educación o, expresado en otros términos, unos “*sujetos*” de su educación (Cerletti, 2003).

En definitiva, puede argüirse que la pedagogía de la sensibilidad, en tanto gramática del reconocimiento cívico, constituye una utopía, pues es un referente “que parece irrealizable sólo desde el punto de vista de determinado orden social, que es actualmente vigente” (Mannheim, 1941: 173). Mientras que para la pedagogía de la sensibilidad es primordial propiciar un escenario de dialogicidad orientado “a la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales” (Hernández Carmona, 2014: 235), la racionalidad política y económica fundante del Estado, así como la lógica del

capital, no concibe medular la formación de un sujeto centrado en sus propios intereses, expectativas y necesidades, sino un individuo dócil a los designios estatuidos por y desde las estructuras de dominación societal.

No obstante, es totalmente viable que en contextos particularizados se produzcan prácticas educativas tendientes al acompañamiento y el acogimiento del otro como sujeto, a través del reconocimiento de su alteridad irreductible (Gabilondo, 2009), acentuando la relevancia de “descubrir la potencialidad de todo hombre o mujer cuando se considera igual a los demás y considera a todos los hombres iguales a él” (Cerletti, 2003: 306). De manera que la pedagogía de la sensibilidad, en tanto referencialidad, se pondrá de manifiesto siempre y cuando el acto educativo se focalice en robustecer la *concienciación semiótica* del sujeto, en virtud de la cual éste pueda resignificar su trasfondo experiencial-vivencial desde lo propioceptivo, en pos de su autorreconocimiento (identidad *ipse*) y el reconocimiento del otro (identidad *ídem*) como proceso dialéctico (Ricoeur, 2005), donde lo sustancial es que se asuma como premisa que: “Sólo el hombre es capaz de transformar las condiciones objetivas de modo que se conviertan en un medio para su desarrollo subjetivo” (Marcuse, 1980: 43).

REFERENCIAS

ADLER, ALFRED (1968). “La psicología individual en la escuela”, en LUZURIAGA, L. (Edit). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada. Pp. 65-74.

ALTHUSSER, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ARENDT, Hannah (1997). *¿Qué es política?* Barcelona, España: Editorial Paidós.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario (1985). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, en *Revista Colombiana de Educación*, n° 15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364> [Consultado el 27 de enero de 2021].

BRUNER, Jerome (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

CERLETTI, Alejandro (2003). “La política del Maestro Ignorante: La lección de Rancière”, en *Educação & Sociedade*, 24 (82). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Pp. 299-308.

DELEUZE, Gilles (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

DÍAZ-POLANCO, Héctor (2013). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Segunda edición. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

DON MARTINDALE (1971). *La teoría sociológica: Naturaleza y escuelas*. Madrid: Aguilar.

DUSSEL, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Segunda edición. Madrid: Editorial Trotta.

FABBRI, Paolo (1995). *Tácticas de los signos*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Tercera edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FROMM, Erich (1996). *Espíritu y sociedad*. Barcelona: Editorial Paidós.

FOUCAULT, Michel (1996). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

GABILONDO, Ángel (2009). "El buen maestro", en *Tendencias Pedagógicas*, 14. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Pp. 59-62.

GREIMAS, Algirdas y FONTANILLE, Jacques (2002). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Segunda edición. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.

GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

HABERMAS, Jürgen (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México D.F: Taurus.

HERNÁNDEZ CARMONA, Luis (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

----- (2014). "La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado", en *Educere*, n° 60, vol. 18. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Pp. 229-236.

----- (2015). "El subjetivema y la construcción de imaginarios socioculturales", en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, n° 21. Barranquilla: Universidad del Atlántico/Universidad Cartagena. Pp. 179-197.

HERRERA GÓMEZ, Manuel (2003). "Relación social y teoría de las formas en Michel Maffesoli", en *Revista de Investigaciones Sociológicas*, n°101 (Enero-Marzo). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Pp. 89-117.

HONNETH, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

HOPENHAYN, Martín (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

KILPATRICK, William (1968). "Una teoría de la nueva educación acomodada a nuestro tiempo", en LUZURIAGA, L. (Edit). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada. Pp. 207-217.

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Segunda edición. Madrid: Ediciones de Cátedra.

LANZ, Rigoberto (1988). *Razón y dominación. Contribución a la crítica de la ideología*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.

LEONE, Massimo (2012). "Breve introducción a la Semiótica de protesta", en *Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. XVII. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Pp. 161-173.

----- (2015). "Semiótica de la burocracia", en *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, n° 13. Buenos Aires: Publicación de la carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Pp. 125-140.

LUZURIAGA, Lorenzo (Edit.) (1968). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MAFFESOLI, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MANNHEIM, Karl (1941). *Ideología y utopía*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

MARCUSE, Herbert (1980). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Quinta edición. Madrid: Alianza Editorial.

MÉSZÁROS, István (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

ORTEGA Y GASSET, José (1968). "Pedagogía y anacronismo", en LUZURIAGA, L. (Edit). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Losada. Pp. 39-42.

----- (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona, España: Ediciones Orbis.

POPKEWITZ, Thomas (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educación*, n° 305. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 103-137.

PRIETO FIGUEROA, Luis B. (2012). *El Maestro como Líder. Principios generales de la Educación*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho y Banco Central de Venezuela.

SAVATER, Fernando (2015). *El valor de elegir*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

SIMMEL, Georg (2008). *Pedagogía escolar*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

TAYLOR, Charles (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

TOURAINE, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Segunda edición. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, Max (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Segunda edición. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

WELZEL, Christian e INGLEHART, Ronald (2009). "El rol de la gente común en la democratización", en *Journal of Democracy en Español*, n° 1. Santiago de Chile: International Forum for Democratic Studies del National Endowment for Democracy/ Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile. Pp. 174-190.

ZAMBRANO LEAL, Armando (2000). "El mínimo gesto. La cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Phillipe Meirieu", en *Revista Educación y Pedagogía*, 12 (28). Medellín: Universidad de Antioquia. Pp. 27-37.

La evolución tecnológica y la planificación de Drenajes Urbanos Sostenibles como herramientas para mejorar el metabolismo urbano de las ciudades desde la perspectiva de la Infraestructura Crítica.

Caso de estudio: Área de Valor Tradicional (AVT-1)

Municipio Libertador. Mérida-Venezuela¹

The technological evolution and the planning of Sustainable Urban Drains as tools to improve the urban metabolism of cities from the perspective of Critical Infrastructure.

Case study: Traditional Value Area (AVT-1)

Libertador Municipality. Merida-Venezuela.

María Alejandra Rojo de Rangel²

Resumen

El desarrollo de las ciudades está limitado por el espacio físico y la capacidad de su infraestructura. La ciudad de Mérida con una infraestructura de más de medio siglo y gran crecimiento poblacional, su infraestructura se encuentra al límite, y amerita renovarla completamente o limitar el crecimiento de la ciudad, de allí que esta investigación se centra en introducir al estudio de la ciudad la teoría del metabolismo urbano, permitiendo cuantificar los consumos y desperdicios que producen los habitantes de la ciudad de Mérida, automatizando su cuantificación, haciendo énfasis en los sistemas de drenajes urbanos, con la finalidad de desarrollar una metodología aplicable a cualquier ciudad e infraestructura lo que permitirá generar lineamientos que optimicen los actuales sistemas de drenaje urbano,

¹ Este artículo es un extracto de un proyecto en desarrollo para la Maestría en Desarrollo Urbano Local en la Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela.

² Arquitecto Magna Cum Laude egresada de la Universidad de Los Andes (2007), Docente de la Facultad de Arquitectura ULA desde 2008, estudiante de la Maestría de Desarrollo Urbano Local - mención Planificación Urbana, de la Universidad de los Andes.

introduciendo teorías de sostenibilidad lo que a largo plazo mejorara la calidad del suelo de la ciudad de Mérida específicamente del Área de Valor Tradicional (AVT-1), garantizando aumentar la vida útil de la actual infraestructura de la ciudad.

Palabras Clave: Metabolismo Urbano, Infraestructura Urbana, Infraestructura Crítica, Drenajes Urbanos Sostenibles, Industria 4.0

Abstract

The development of cities is limited by the physical space and the capacity of their infrastructure. The city of Mérida with an infrastructure of more than half a century and great population growth, its infrastructure is at the limit, and it deserves to completely renew it or limit the growth of the city, hence this research focuses on introducing the study of the city the theory of urban metabolism, allowing to quantify the consumption and waste produced by the inhabitants of the city of Mérida, automating its quantification, emphasizing urban drainage systems, in order to develop a methodology applicable to any city and infrastructure which It will allow generating guidelines that optimize current urban drainage systems, introducing sustainability theories, which in the long term will improve the quality of the soil of the city of Mérida specifically in the Traditional Value Area (AVT-1), guaranteeing to increase the useful life of the current infrastructure of the city.

Key Words: Urban Metabolism, Urban Infrastructure, Critical Infrastructure, Sustainable Urban Drainage, Industry 4.0

1. Introducción

La ciudad es una sumatoria de diversos hechos y actividades, actualmente es un complejo metabolismo donde se conjugan infraestructuras y servicios que permiten su correcto funcionamiento.

Las infraestructuras urbanas son la base material y el soporte físico de la ciudad porque permiten el aprovechamiento del suelo urbano, a través de diversos usos, explotando sus posibilidades constructivas, así como el funcionamiento de las edificaciones. Dicho de otra manera, permiten el funcionamiento de la ciudad, la satisfacción de las necesidades básicas de la población e intercambio y distribución de recurso entre sus habitantes, por ese motivo también se les conoce como infraestructuras críticas, ya que de fallar en algún momento pueden hacer colapsar la ciudad.

Históricamente la infraestructura y el desarrollo de la ciudad se encuentran relacionados y dependen uno del otro, la presencia de infraestructura determina las posibilidades de crecimiento de la ciudad, paralelamente la dinámica de la ciudad determina la demanda de infraestructura y esto va a depender de las características de cada urbe, tanto de su tamaño como de su tipología.

Considerando el tamaño de la ciudad, se puede observar que las grandes urbes tienen un tipo de infraestructura distinto de las pequeñas. Por ejemplo: una ciudad pequeña no demanda un sistema de transporte masivo, ya que la presencia de este depende de grandes flujos de personas que evidentemente esta ciudad no va a tener.

Por otra parte, si se consideran las características funcionales de la ciudad, estas se relacionan con la posibilidad de que una ciudad pueda desarrollar plenamente sus capacidades, potenciar su cooperación y fortalecer su protagonismo, por ejemplo, una ciudad portuaria debería tener una infraestructura acorde a ese rol: bodegas, silos, hoteles, vías, comunicaciones (puertos). etc.

Se puede observar con lo descrito anteriormente que la presencia de infraestructura no es solo una demanda histórica de las ciudades, sino que depende del lugar en que se encuentre y la función que tenga o quiera proyectar la misma, lo que se traduce en dos grandes vertientes que condicionan el desarrollo de la ciudad oferta y demanda de infraestructura.

2. El problema

El desarrollo de las ciudades no es infinito como lo ha demostrado la historia, las ciudades desaparecen tal es el caso de los primeros asentamientos egipcios y griegos, se reubican o simplemente disminuyen su capacidad de crecimiento motivado a que su desarrollo de infraestructura no da más, pero sin embargo la población en estas ciudades sigue creciendo lo que trae problemas mayores a largo plazo. Es por ello que en la actualidad se está hablando de la sostenibilidad en todos los ámbitos para garantizar el desarrollo de futuras generaciones lo que implica garantizar una ciudad sana, por lo cual, si su infraestructura está al límite, se debe encontrar la manera de alargar su vida útil, logrando identificar en tiempo real oferta y demanda del servicio y mitigando los excesos a través de principios de sostenibilidad.

En los últimos años se han creado acuerdos internacionales que ratifican estas obligaciones. Tanto la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, (2018), como la Nueva Agenda Urbana Hábitat III (2016), reconocen la obligación de proteger a las personas y su calidad de vida mediante estándares de infraestructuras ambientalmente sostenibles (Bresciani, 2019), que mejoren y recuperen ecosistemas, reduzcan las emisiones de gases de efecto invernadero mediante cambios en las formas de transporte urbano, localización y diseño de edificaciones, y obras de infraestructuras, que hagan más resilientes a nuestras ciudades y mitiguen la generación de riesgos de desastres sobre la población.

Para lograr esto se ha cambiado la percepción de la ciudad y en la actualidad hablar de ciudad con principios de sostenibilidad implica ver a la misma como un metabolismo

urbano, idea que, como explica (Paz, 2019), se traduce en un cambio de paradigma al momento de considerar el desarrollo de las ciudades, ya que lo que se busca es, según (Wolman, 1965), “**visualizar a las ciudades como seres vivos** que crecen se desarrollan y, en algún momento, pueden perecer.”.

El metabolismo, en ciudades sanas, debe funcionar de forma cíclica, en el cual el final de la vida útil de un producto, da inicio a uno nuevo, un metabolismo urbano sano, promueve el desarrollo de ciudades mejor integradas en su territorio, más atractivas, más verdes más hermosas, más integradoras, más competitivas, y humanistas, como nos pide la carta de Copenhague presentada en la cumbre de Rio (Rio +20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre desarrollo sostenible, 2012)

En ese complejo metabolismo juega un papel importante la infraestructura urbana, que operativamente para (Carrion, 2013) son las redes básicas de conducción y distribución, como vialidad, agua potable, alcantarillado sanitario, agua tratada, saneamiento, agua pluvial, energía eléctrica, gas y oleoductos, telecomunicaciones, así como la eliminación de basura y desechos urbanos sólidos, lo que ha tomado relevancia, debido al tema de riesgos antropogénicos.

La ciudad de Mérida, es fundada sobre una meseta que por su configuración y pendiente permitía inicialmente el desarrollo de infraestructura elemental, acueductos y cloacas, principios básicos para garantizar la habitabilidad de cualquier espacio, posteriormente la vialidad. Con el tiempo la ciudad ha crecido desde el punto de vista tanto demográfico como espacial, este último motivado al desarrollo de la infra estructura vial de la década de los 50`, que fue a la par acompañada de la infraestructura sanitaria que es la vigente en este momento.

A pesar que la infraestructura no se ha actualizado desde los 50`, la ciudad no ha dejado de crecer, lo que ha traído como consecuencias déficit en servicios y desmejoras en la calidad de vida de los habitantes, mayor superficie urbanizada y tratada

artificialmente, por lo cual la escorrentía ha aumentado y generado mayor problema en los sistemas de drenaje de la ciudad que en la mayoría de los casos se presentan como sistemas unitarios sin la capacidad suficiente para absorber tal caudal intermitente de aguas pluviales, pudiendo en un futuro generarse inundaciones en el área urbana de la ciudad por el colapso de los sistemas de drenaje urbano.

Todo lo descrito anteriormente me lleva a plantear la siguiente interrogante:

¿De qué manera los nuevos paradigmas de la infraestructura urbana, aplicados a la infraestructura crítica de la ciudad pueden mejorar el metabolismo urbano del Área de Valor Tradicional (AVT-1) del Municipio Libertador de la ciudad de Mérida al año 2030?

3. Bases Teóricas

3.1. Infraestructura Urbana

Infraestructura, definida por la Real Academia Española (2021) como “obra subterránea o estructura que sirve de base de sustentación a otra, conjunto de elementos, dotaciones o servicios necesarios para el buen funcionamiento de un país, de una ciudad o de una organización cualquiera” y urbana porque es relativo a la formación de la ciudad, partiendo de lo descrito anteriormente Corrales (2008, pág. 232) define la infraestructura urbana como “la red de instalaciones y obras de uso público que hacen posible la convivencia, el desarrollo individual y colectivo y la actividad económica de una sociedad”

La infraestructura de un país constituye la base que permite el desarrollo individual y colectivo de sus habitantes, resulta indispensable para el ejercicio de las actividades económicas y es un instrumento insustituible de las políticas dirigidas a disminuir la exclusión social y aumentar el bienestar colectivo.

En la actualidad se puede clasificar la infraestructura en cuatro categorías (Corrales, 2008):

- A. **Instalaciones asociadas a la prestación de los servicios públicos por redes:** electricidad, agua potable y saneamiento, gas y telecomunicaciones.

- B. **Obras que hacen posible el tránsito y transporte de personas y mercancías:** vialidad, transporte urbano masivo, ferrocarriles, puertos y aeropuertos.
- C. **Los edificios públicos asociados a la prestación de los servicios de educación, salud, deporte y recreación, justicia** y todos aquellos requeridos para garantizar la vida social y ciudadana, y los que definen y garantizan el ordenamiento social.
- D. **Las obras asociadas a la conservación y administración del ambiente y los recursos naturales renovables:** presas y sistemas de riego, manejo y disposición de desechos sólidos, prevención y control de desastres naturales, entre otros.

Debido al alcance e incidencia que tiene el funcionamiento de la infraestructura urbana para la ciudad es prudente conocer que dentro de la categorización anterior se tienen infraestructuras que si llegasen a fallar por algún motivo podrían causar graves daños al funcionamiento de la ciudad, tales infraestructuras se les conoce como infraestructuras críticas.

3.2. Infraestructura Crítica

El concepto de infraestructura crítica (IC) puede variar dependiendo del país, pero indistintamente del país todos consideran elementos que son comunes: instalaciones, sistemas y organizaciones que tienen un significado esencial para el funcionamiento de las sociedades, su falla puede causar perturbaciones significativas de las sociedades, por lo cual debe prestarse principal atención.

La infraestructura crítica según JID (2018) se pueden clasificar en 3 categorías: Básica, socio económica y socio cultural, siendo la básica la base del funcionamiento de la socio económica y esta a su vez la base de la socio cultural.

- La infraestructura básica hace referencia a suministro de energía, transporte, suministro de agua y redes de información y tecnología de la comunicación.
- La infraestructura socio económica se refiere a organismos gubernamentales, servicios de correo, servicios financieros, sistemas

de salud, suministro de alimentos, servicio de protección civil y gestión de emergencia.

- La infraestructura cultural corresponde a bienes culturales, medios de comunicación e institutos de investigación

Al considerarse la teoría de la infraestructura crítica es necesario entender que la amenaza de la misma puede darse por intervención del hombre o por falla natural.

Para la presente investigación es de especial interés la infraestructura crítica básica, ya que estas desde el punto de vista urbano puede predecirse su funcionamiento considerando teóricamente fallas naturales o acción humanas lo que permitirá crear escenarios que resultaran en la generación de acciones para evitar el colapso de dichas infraestructura en un futuro.

En el caso de Venezuela la infraestructura crítica está principalmente orientada a la infraestructura básica de telecomunicaciones y la infraestructura cultural puesto que su falla implica grandes inconvenientes para la sociedad actual según la política de gobierno, dejando en un segundo plano las infraestructuras básicas, las cuales de presentar falla podrían dejar en serios inconvenientes el funcionamiento de las ciudades, como ya se evidenció en el 2019 con la falla del sistema energético, en el cual la conjunción de eventos naturales y falla humana crearon un escenario sin precedente para lo cual las ciudades no estaban preparadas.

3.3. Sistemas Urbanos de Drenajes Sostenibles (SUDS)

Como una solución en el marco de la sostenibilidad surgen los sistemas de drenaje urbano sostenible (SUDS) definidos por CIRIA³ (2018) como sistemas de drenaje diseñados para contribuir a los logros de la construcción con relación a la sostenibilidad, por lo cual lo

³ CIRIA is the Construction Industry Research and Information Association, (asociación de investigación e información de la industria de la construcción)

que buscan los SUDS es reproducir lo más fielmente posible el sistema natural de drenaje de un sitio antes de las actuaciones y desarrollos urbanos.

Esta nueva visión de sistemas de drenaje incluye criterios de sostenibilidad que buscan dar respuesta a los problemas de los drenajes urbanos convencionales, utilizando técnicas que permitan controlar la cantidad de agua superficial (reducción de las tasas de flujo fuera de sitio), mejorar la calidad de la misma y darle valor agregado a las comodidades de desarrollo.

El enfoque SUDS es particularmente valioso en las zonas urbanas donde el desarrollo de alta densidad y las superficies impermeables pueden causar inundaciones, ya sea directamente o en conjunto y donde las condiciones de crecimiento de la ciudad no permiten nuevas ampliaciones de los sistemas convencionales de drenaje.

- **Objetivos de los SUDS**

La alternativa de los SUDS, son más sostenibles que los sistemas convencionales de drenaje ya que mitigan los efectos adversos al medio ambiente, según CIRIA (2018), esto se puede conseguir mediante los siguientes objetivos:

- Reducir las tasas de escorrentía, reduciendo los riesgos de inundaciones aguas abajo.
- Reducción de volúmenes y frecuencias de la escorrentía adicional, que tienden a incrementarse como resultado de la urbanización la cual puede agravar el riesgo a las inundaciones.
- Recarga de las aguas subterráneas, minimizando el impacto en los acuíferos y ríos que reciben estas captaciones.
- Reducir los agentes contaminantes en las aguas pluviales, para así proteger la calidad de los cuerpos de agua que reciben estas captaciones ➤ Actuar como amortiguadores para eventos accidentales, previniendo la descarga directa y las altas concentraciones de contaminantes que reciben los cuerpos de agua.
- Reducir el volumen de las aguas superficiales, al sistema de alcantarillado.

- Contribuir a la amenidad y estética de áreas desarrolladas.
- Proveer a las habitantes oportunidades de biodiversidad.

El enfoque de SUDS puede ser aplicado en todos los sitios de desarrollo, aunque las limitaciones de cada sitio impliquen una obstrucción en el potencial de la solución. La variedad de opciones permite a los diseñadores y planificadores considerar varios aspectos como el uso local del suelo, ocupación del suelo, gestión de escenarios futuros; haciendo un adecuado equilibrio entre los riesgos asociados a cada opción.

•Tipología de SUDS.

Hay varios procesos que se pueden utilizar para la gestión del agua de escorrentía de las zonas urbanizables. Cada opción provee características únicas para el control del agua lluvia, para controlar las inundaciones, conservación del agua y dar la posibilidad para la recarga de los acuíferos, Aunque no existe un consenso universal para la clasificación de las diferentes tipologías de SUDS, una de las más recurrentes es la que se muestra a continuación (Perales Momparler & Andres-Doménech, s.f).

a) No estructurales

Las medidas no estructurales previenen por una parte la contaminación del agua reduciendo las fuentes potenciales de contaminantes y por otra evitan parcialmente el tránsito de las escorrentías hacia aguas abajo y su contacto con contaminantes.

Entre las medidas no estructurales de mayor difusión cabe citar las siguientes:

- ✓ Educación y programas de participación ciudadana.
- ✓ Planificar y diseñar minimizando las superficies impermeables para reducir la escorrentía.
- ✓ Limpieza frecuente de superficies impermeables para reducir la acumulación de contaminantes.
- ✓ Controlar la aplicación de herbicidas y fungicidas en parques y jardines.

- ✓ Controlar las zonas en obras para evitar el arrastre de sedimentos.
- ✓ Asegurar la existencia de procedimientos de actuación y equipamiento adecuado para tratar episodios de vertidos accidentales rápidamente y con técnicas secas en lugar de limpieza con agua.
- ✓ Limitar el riesgo de que la escorrentía entre en contacto con contaminantes.
- ✓ Control de las conexiones ilegales al sistema.

b) Estructurales

Se consideran medidas estructurales aquellas que gestionan la escorrentía contaminada mediante actuaciones que contengan en mayor o menor grado algún elemento constructivo o supongan la adopción de criterios urbanísticos.

Las medidas estructurales más utilizadas son las siguientes:

- **Cubiertas vegetadas:** Sistemas multicapa con cubierta vegetal que recubren tejados y terrazas de todo tipo. Están concebidas para interceptar y retener las aguas pluviales, reduciendo el volumen de escorrentía y atenuando el caudal pico. Además, retienen contaminantes, actúan como capa de aislante térmico en el edificio y ayudan a compensar el efecto “isla de calor” que se produce en las ciudades.
- **Superficies Permeables:** Pavimentos que permiten el paso del agua a su través, abriendo la posibilidad a que ésta se infiltre en el terreno o bien sea captada y retenida en capas sub-superficiales para su posterior reutilización o evacuación. Existen diversas tipologías, entre ellas: césped o gravas (con o sin refuerzo), bloques impermeables con juntas permeables, bloques y baldosas porosos, pavimentos continuos porosos (asfalto, hormigón, resinas, etc.).
- **Franjas Filtrantes:** Franjas de suelo vegetadas, anchas y con poca pendiente, localizadas entre una superficie dura y el medio receptor de la escorrentía (curso de agua o sistema de captación, tratamiento, y/o evacuación o infiltración). Propician la sedimentación de las partículas y contaminantes arrastrados por el agua, así como la infiltración y disminución de la escorrentía.

- **Pozos y Zanjas de Infiltración:** Pozos y zanjas poco profundos (1 a 3 m) rellenos de material drenante (granular o sintético), a los que vierte escorrentía de superficies impermeables contiguas. Se conciben como estructuras de infiltración capaces de absorber totalmente la escorrentía generada por la tormenta de diseño para la que han sido diseñadas.
- **Drenes Filtrantes o Franceses:** Zanjas poco profundas rellenos de material filtrante (granular o sintético), con o sin conducto inferior de transporte, concebidas para captar y filtrar la escorrentía de superficies impermeables contiguas con el fin de transportarlas hacia aguas abajo. Además, pueden permitir la infiltración y la laminación de los volúmenes de escorrentía.
- **Cunetas Verdes:** Estructuras lineales vegetadas de base ancha ($> 0,5$ m) y talud tendido ($< 1V:3H$) diseñadas para almacenar y transportar superficialmente la escorrentía. Deben generar bajas velocidades ($< 1-2$ m/s) que permitan la sedimentación de las partículas para una eliminación eficaz de contaminantes. Adicionalmente pueden permitir la infiltración a capas inferiores.
- **Depósitos de Infiltración:** Depresiones del terreno vegetadas diseñadas para almacenar e infiltrar gradualmente la escorrentía generada en superficies contiguas. Se promueve así la transformación de un flujo superficial en subterráneo, consiguiendo adicionalmente la eliminación de contaminantes mediante filtración, adsorción y transformaciones biológicas. superficie.
- **Depósitos de Detención En Superficie:** Depósitos superficiales diseñados para almacenar temporalmente los volúmenes de escorrentía generados aguas arriba, laminando los caudales punta. Favorecen la sedimentación y con ello la reducción de la contaminación. Pueden emplazarse en “zonas muertas” o ser compaginados con otros usos, como los recreacionales, en parques e instalaciones deportivas.
- **Depósitos de Detención Enterrados:** Cuando no se dispone de terrenos en superficie, o en los casos en que las condiciones del entorno no recomiendan una infraestructura a cielo abierto, estos depósitos se construyen en el subsuelo. Se

fabrican con materiales diversos, siendo los de hormigón armado y los de materiales plásticos los más habituales.

- **Estanques de Retención:** Lagunas artificiales con lámina permanente de agua (de profundidad entre 1,2 y 2 m) con vegetación acuática, tanto emergente como sumergida. Están diseñadas para garantizar largos periodos de retención de la escorrentía (2-3 semanas), promoviendo la sedimentación y la absorción de nutrientes por parte de la vegetación. Contienen un volumen de almacenamiento adicional para la laminación de los caudales punta.

- **Humedales:** Similares a los anteriores, pero de menor profundidad y con mayor densidad de vegetación emergente, aportan un gran potencial ecológico, estético, educacional y recreativo.

Para concluir es importante tener presente que, aunque el uso de SUDS parece evidente para zonas de nuevo desarrollo, no deben descartarse en zonas ya consolidadas, como ejemplo cabe citar las actuaciones que se están dando en la ciudad de Nijmegen (Holanda), que se centran en la idea de desconectar los caudales de las áreas de tejados y superficies pavimentadas de la red de colectores, utilizando en su lugar soluciones tipo SUDS para gestionar estas escorrentías.

3.4. Metabolismo Urbano

Caracterizar el metabolismo urbano implica entender inicialmente lo que es metabolismo, definido por la Real Academia Española (2021) como el “Conjunto de reacciones químicas que efectúan las células de los seres vivos con el fin de sintetizar o degradar sustancias”. El funcionamiento de la ciudad es similar a lo descrito anteriormente, requiere de insumos proporcionados por el entorno, los cuales son transformados en diversos productos para el desarrollo y crecimiento de la urbe, para posteriormente desechar los restos, con la diferencia que no existe garantía que estos restos sean utilizados nuevamente para otros productos, por lo que esto sería considerado un ciclo abierto.

El símil ciudad, sistema natural y organismo, explica Diaz Álvarez (2014) es concebido como la “Conceptualización Ecológica de las Ciudades”, en la cual los centros urbanos se piensan y analizan como seres vivientes que crecen, logran desarrollo y que, en algún momento, pueden morir.

El metabolismo urbano puede definirse según Diaz (2014) como “la suma total de los procesos técnicos y socioeconómicos que ocurren en las ciudades, resultando en crecimiento, producción de energía y eliminación de desechos”

Es este proceso el que permite analizar la relación entre el uso de recursos y la actividad económica de su sociedad dentro y fuera de sus fronteras, aunque la idea de metabolismo urbano es rechazada por muchos autores por su corte organicista, la verdad es que en la actualidad su estudio se considera en los proyectos de ciudades de futuro como una dimensión sine qua non de la sostenibilidad urbana, “con la cual la ciudad se reinserta en la naturaleza y la naturaleza en la ciudad” Regolini y Junyent 2009, citado por Diaz Álvarez (2014).

El metabolismo urbano resulta la herramienta perfecta para proyectar el crecimiento de la ciudad porque lo que se busca es medir entradas, consumos y salidas, y obtener valores óptimos que permitan generar lineamientos para garantizar la vida útil de la ciudad a generaciones futuras.

- **Componentes**

Poder estudiar la ciudad desde el metabolismo urbano implica reconocer los componentes del mismo es por ello que Higuera (2009), explica que el metabolismo urbano de una ciudad puede dividirse principalmente en 4 ciclos: el ciclo atmosférico, el ciclo hidrológico, el de la materia orgánica y residuos y por último el ciclo energético.

Identificado los ciclos, se necesita reconocer los componentes de cada uno de ellos para lograr generar soluciones a futuro con criterios de sostenibilidad, dichas soluciones por cada ciclo como explica Higuera (2009) están enmarcadas por lo siguiente:

- ✓ En el ciclo atmosférico: disminuir la contaminación atmosférica, disminuir el efecto de isla térmica
- ✓ En el ciclo hidrológico: Reducir la escorrentía superficial; reserva y reuso del agua de lluvia, reciclado de las aguas grises con uso apropiado; reducción del consumo de agua potable y control del riego de las zonas verdes
- ✓ En el Ciclo de la materia orgánica y los residuos: el reciclado y la separación de los residuos y el reciclado del residuo orgánico para su tratamiento y gestión (compostaje, biogás)
- ✓ En el ciclo energético: el objetivo es el uso de energías renovables y no contaminantes para todas las actividades urbanas.

Generar criterios para cada una de las soluciones implica evaluar características que en algunos casos se encuentran en el campo de la subjetividad, por lo cual el ecólogo José Manuel Naredo (1999), propone como ejemplo los siguientes indicadores de la calidad de medio ambiente urbano, con referencias a valores ya consensuados internacionalmente desde las Naciones Unidas:

INDICADORES DE LA CALIDAD DEL MEDIO AMBIENTE URBANO (J. M. NAREDO)		
Calidad del agua	a) Agua potable b) Aguas embalsadas	- N° de días/año en que la media de agua potable es rebasada - Concentración de O ₂ en el agua embalsada en mg por litro - Número de días que el PH es mayor 9 o menor 6 - Principales concentraciones anuales
Fuente José M Naredo (1999)		

El cuadro anterior permite vislumbrar que es posible la generación de indicadores medibles con valores reconocidos internacionalmente.

Estudiar a la ciudad desde todos los ciclos implica un trabajo complejo por lo que la presente investigación se centrará en el estudio del metabolismo urbano del agua, específicamente de los drenajes.

- **Metabolismo del agua**

El metabolismo urbano puede ser estudiado como un todo o sobre un tema específico de la ciudad, como el agua, en este caso su estudio puede ser dividido en dos, en agua potable como fuente de consumo y el agua de escorrentía esta última producto de las lluvias.

Es necesario identificar, que elementos se van a considerar para generar variables e indicadores que permitan evaluar la toma de decisiones para garantizar la mejora y permanencia del servicio de agua en todas sus etapas al 2030

Para lograrlo se recomienda la utilización de un método de estimación econométrico (Identificación de variables, construcción de indicadores, correlaciones entre variables) que considere el consumo de agua blancas y aguas servidas de la ciudad, utilizando fuentes oficiales de información estadística.

El flujo metabólico de la ciudad está representado por la apropiación(entradas), transformación - circulación y secreción(salidas) de recursos.

En el caso de aguas pluviales o de escorrentía la **apropiación** del recurso se hace mediante la absorción del líquido por parte de la superficie sobre la cual discurre, el origen está dado por la cantidad de precipitaciones en la zona, a mayor superficie saturada y/o pavimentada mayor será el agua de escorrentía, el agua de exceso que no es capaz de absorber la superficie recorre la misma hasta que es canalizada mediante sistema de drenajes que se interconectan entre si ya sea para llegar en la mayoría de los casos a sistemas unitarios (aguas negras-grises y pluviales) a sistemas de drenaje independientes de aguas pluviales o a nuevas superficies, cuyo destino final es un curso de agua, esto último sería la **salida**.

Como se puede observar este proceso carece del componente de **transformación** y la razón es muy simple en la ideología actual no se percibe a las aguas de lluvia como un elemento de utilidad para el funcionamiento de la ciudad, lo cual es un grave error, las aguas de lluvia pueden ser de gran utilidad si son correctamente canalizadas, pueden servir para

sistemas de riego, para surtir sistemas que no requieran agua potable, entre otros usos, además de disminuir la erosión del suelo, lo cual en las ciudades suele ser un fuerte problema para las zonas pavimentadas.

Estudiar el ciclo del agua de escorrentía desde el metabolismo urbano permite evaluar la utilidad de este recurso para la ciudad, ya que gran parte del tiempo este recurso pasa desapercibido, y solo es recordado cuando se presentan problemas de drenaje (colapso de sistemas unitarios) o inundaciones en la ciudad.

Una sistematización de este proceso permitirá identificar la cantidad de superficie de absorción (áreas verdes) requerida en la ciudad para lograr niveles óptimos de humedad superficial, adicionalmente permitirá cuantificar la cantidad de agua generada por este medio, y así determinar su mejor uso para la ciudad.

La finalidad de estos procesos es poder cuantificar cada una de esas etapas para lo cual es importante considerar como explica Saumet (2016) “la demanda de agua en un ecosistema urbano también depende del grado de urbanización, los sistemas de explotación y distribución, así como las formas de producción agrícola, según los requerimientos de los cultivos, los sistemas de riego, y la producción industrial”.

3.5. Automatización de Procesos-industrias 4.0

La industria 4.0 hace referencia a la cuarta revolución industrial que surge en los países desarrollados en la segunda década del siglo XXI como respuesta de política industrial frente a una nueva fase en la revolución de las tecnologías de la información y comunicación.

La industria 4.0 como explica Erbes y otros (2019) “se basa en los llamados sistemas ciber físicos, en los cuales los procesos de producción (sean físicos o biológicos) son controlados o monitoreados por algoritmos integrados a Internet.”

Los sistemas ciber físicos se apoyan en la modelización digital de los procesos de producción y en el intercambio de datos generados en el propio proceso de fabricación. Este

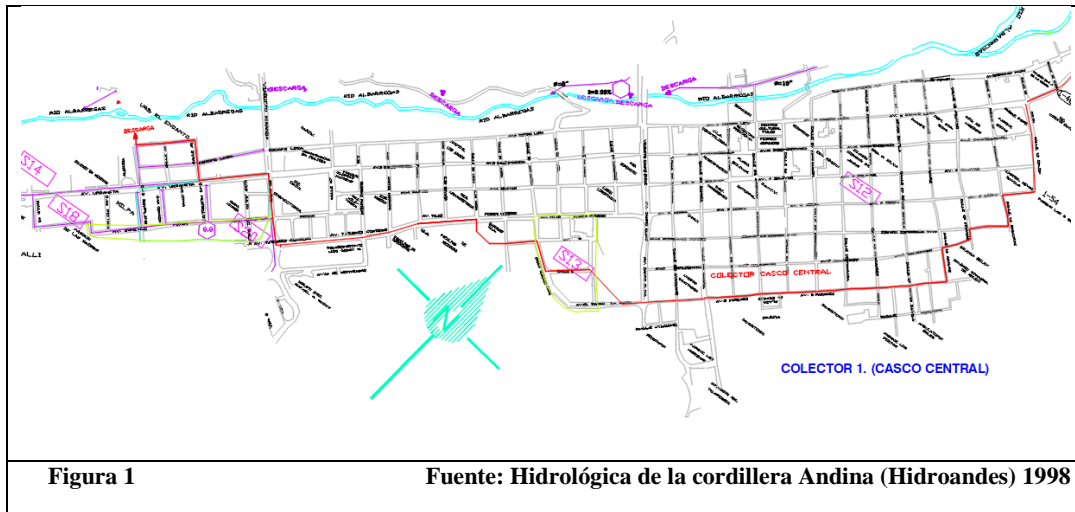
intercambio puede darse entre productos y máquinas, entre distintas máquinas o entre diferentes actores de la cadena de producción.

En el contexto que plantea este trabajo, la industria 4.0 o lo que sería la automatización de los procesos, pasa a jugar un papel importante porque permitirá garantizar el manejo de información en tiempo real y predecir comportamientos a futuro, si bien es cierto que la realidad este lejos de permitir la automatización total de la infraestructura es prudente diseñar, cualquier propuesta que pretenda contabilizar valores para medir eficiencia, sobre esta premisa, ya que se pueden estructurar el manejo de datos de manera tal que puedan a futuro ser usados por modelos automatizados, para garantizar una toma de decisiones eficiente proyectadas a futuro.

4. Caso de estudio

El ámbito del estudio es la ciudad de Mérida específicamente el AVT-1 (ver figura 1), tanto su casco urbano como las áreas periféricas que se interconectan mediante la presencia de infraestructura de alcantarillado y aguas de lluvias que trabajan en la mayoría de los casos como sistemas unitarios. La casi totalidad de la ciudad posee redes y colectores para aguas servidas, algunos muy antiguos y con diámetros insuficientes. No obstante, en las temporadas secas, el sistema se comporta en general adecuadamente, debido a las altas pendientes típicas de la topografía de la ciudad. En temporadas de lluvias, y como consecuencia de incorporaciones indebidas de las aguas pluviales en los colectores de aguas servidas, se presentan inconvenientes

Las aguas residuales generadas en la ciudad, son en su mayoría de origen doméstico y oficial y comerciales, y son vertidas directamente o indirectamente a los cuerpos receptores, sin ningún tipo de tratamiento. Presentan en general un alto grado de dilución, debido a la incorporación de aguas pluviales, fugas del acueducto y aguas subterráneas



Colector Casco Central- Caracterización

La construcción del colector se realizó por etapas, entre los años 1945 y 1990, siendo la sección más antigua la correspondiente al centro de la ciudad, muchas de cuyas tuberías se encuentran dañadas. Este colector recoge el mayor caudal de aguas servidas de la ciudad (Cerca del 30 % de la población) (Tahal, 1998), Comienza en la parte alta del Barrio San Benito, se desvía hacia la Avenida Principal de La Hoyada de Milla, continúa hasta la esquina Nordeste de la Plaza de Milla, desde donde cruza a la izquierda para incorporarse al Casco Central de la ciudad por la Calle 13 (Colón), hasta la esquina Noroeste del Cuartel Rivas Dávila, luego el Colector zigzaguea por Avenidas y Calles, aumentando su diámetro hasta 36” al entrar en la intersección de la Calle 16 (Araure) con la Avenida 7 (Maldonado), donde cambia su sección a un cajón, para discurrir por dicha Calle 16, al final de la cual, cruza hacia la derecha para recorrer la Avenida 8 (Paredes), continuando hasta la Av. Paseo de la Feria.

En la Avenida Paseo La Feria (Domingo Peña), cruza debajo de Edificios del sector hasta una Calle transversal que vuelve a comunicar el colector con la Avenida Paseo La Feria, siguiendo hasta el final del Paseo en su intersección con la Avenida 6 (Rodríguez Suárez). Continúa por la citada Avenida 6, para luego cruzar a la derecha y dirigirse a la Avenida Don Tulio Febres Cordero, para continuar por ésta hasta la intersección con la Avenida Miranda.

En lo que respecta a la intersección antes mencionada, entre la Avenida Don Tulio y la Calle Miranda, se cree que en ese sitio se construyó un sistema de aliviadero (Tahal, 1998), con el objeto de separar las aguas pluviales de las servidas, enviando las primeras hacia la descarga en el río Albarregas (Urb. El Encanto), y las segundas hacia otro colector que discurre por el tramo alto de la Avenida 16 de Septiembre, y a través de éste, al río Chama, pero no se ha podido comprobar la existencia ni el estado actual de dicho aliviadero.

Después de la citada intersección, el colector se dirige por la Avenida Miranda hasta la Avenida 3 (Urdaneta), donde cruza hacia la izquierda para continuar hasta la Calle 4ª de la Urbanización El Encanto, donde cruza a la derecha y luego a la izquierda, para hacer un último cruce a la derecha e incorporarse al cajón que conduce a un canal de descarga al río Albarejas.

5. Metodología

Tomando como referencia el objetivo general se determina el tipo de investigación, el cual será proyectiva, que se define según Hurtado (2000) :

“La investigación proyectiva tiene como objetivo diseñar o crear propuestas dirigidas a resolver determinadas situaciones. Los proyectos de arquitectura e ingeniería, el diseño de maquinarias, la creación de programas de intervención social, el diseño de programas de estudio, los inventos, la elaboración de programas informáticos, entre otros, siempre que estén sustentados en un proceso de investigación, son ejemplos de investigación proyectiva. Este tipo de investigación potencia el desarrollo tecnológico.”

En esta investigación se trabajará la relación de causa efecto, considerando que para diseñar una propuesta que permita modificar la situación es necesario primero explicar por qué y cómo ocurre tal situación; de otra manera la propuesta no resultaría viable.

6. Conclusiones

Al desarrollar esta investigación queda demostrado que el estudio de la ciudad puede evolucionar teniendo la sustentabilidad como objetivo futuro, ya que es posible reinterpretar el desarrollo de la ciudad incluyendo criterios de eficiencia como lo es el metabolismo urbano.

Es posible predecir cómo se comportarán las infraestructuras esenciales para el funcionamiento de la ciudad, lo que permitirá establecer estrategias que permitan su correcto funcionamiento en un futuro próximo.

Queda demostrado que en la ciudad de Mérida su sistema de drenaje principalmente está basado en sistemas unitarios (cloacas y pluviales juntos) y lo que este sistema no recoge, queda en la vía pública hasta que el suelo se satura.

El producto deseado con esta investigación es una metodología que permita evaluar la infraestructura crítica de drenajes de cualquier ciudad bajo las premisas de metabolismo urbano, sostenibilidad y automatización de procesos, con lo que se pretende brindar una herramienta al planificador urbano para la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo.

7. Referencias

- Bresciani, L. E. (31 de Mayo de 2019). Hacia una infraestructura sostenible. Diario La tercera- Chile, pág. 15.
- Carrion, F. (2013). El ensamble de las infraestructuras urbanas:el desafío para la gestión pública. En J. Erazo Espinosa, *Infraestructuras Urbanas en America Latina. Gestion y construccion de obras publicas* (págs. 11-31). Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- CIRIA, a. e. (2018). <https://www.susdrain.org/>. Obtenido de <https://www.susdrain.org/>
- Corrales, M. E. (2008). *Infraestructura pública y servicios asociados*. Caracas . Venezuela: Universidad Catololica Andres Bello.

- Diaz Álvarez, C. J. (2014). Metabolismo urbano: herramienta para la sustentabilidad de las ciudades. (Universidad Central de Colombia, Ed.) Interdisciplina, 2(2), 51-70.
- Erbes y otros. (2019). Industria 4.0 oportunidades y desafíos para el desarrollo productivo de la provincia de Santa Fé. Santiago, Chile: Comision Ecoomica Para America Latina y el Caribe (CEPAL).
- Higuera, E. (2009). La ciudad como ecosistema urbano. En E. Higuera, El reto de la ciudad habitable y sostenible. Editorial DAPP.
- Junta Interamericana de Defensa. (27 de ABRIL de 2018). Estudio sobre proteccion de infraestructura critica en caso de desastre natural . Estados Unidos: Organizacion de Estados Americanos (OEA).
- Naciones Unidas. (2012). Rio +20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre desarrollo sostenible. (pág. 59). Rio- Brasil: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2016). Nueva Agenda Urbana Habitat III. (pág. 59). Quito: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivo del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para America latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas.
- Naredo, J. M. (19 de Febrero de 1999). Escuela Tecnica Superior de Arquitectura de Madrid. Recuperado el 05 de mayo de 2021, de <http://www.etsav.upc.es/personals/monclus/cursos2002/naredo.htm>
- Paz, V. (31 de Mayo de 2019). El metabolismo de las ciudades. Diario La tercera - Chile, pág. 15.
- Perales Momparler, S., & Andres-Doménech, I. (s.f). Los sistemas urbanos de drenaje sostenible: una alternativa a la gestion de lluvia.
- Real AcademiaEspañola. (15 de junio de 2021). Real Academia Española. Obtenido de <https://dle.rae.es/>
- Saumeth de las Salas, L. A. (2016). Metabolismo urbano del agua potable.Aproximacion al caso de Cartajena de indas. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte .
- Tahal, C. E. (1998). Alcantarillado sanitario informe de diagnostico. merida: LTD, Tahal Consulting Enginneers.
- Wolman, A. (1965). The metabolism of Cities. Scientific American, 179-190.

ENSEÑANZA DE LA BIOTECNOLOGÍA TEACHING OF BIOTECHNOLOGY

Omar Salomón Solís Ramírez¹

RESUMEN

La enseñanza de la biotecnología, significa la renovación de todas las áreas donde se desenvuelve el ser humano tanto en el contexto agrícola, médico o educativo, pero estas transformaciones implican innovación y experimentación, de estrategias didácticas, métodos y metodologías que permitan que esta ciencia moderna, entre con todo lo que ella implica en el perfil del profesional que se forma en ella. Desde estas perspectivas es que está dirigida el propósito del presente trabajo, que no es otro, que conocer las dinámicas pedagógicas relacionadas a la enseñanza desde biotecnología hacia el sujeto que aprende, para tal fin, iremos revisando progresivamente las investigaciones más significativas de los últimos años y mostrar los aportes que cada una de ellas hacen en favor del proceso de enseñanza de la biotecnología.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, biotecnología, pedagogía, educación universitaria.

ABSTRACT

The teaching of biotechnology means the renewal of all the areas where the human being develops both in the agricultural, medical or educational context, but these transformations imply innovation and experimentation, of didactic strategies, methods and methodologies that allow this modern science, enter with all that it implies in the profile of the professional who is trained in it. It is from these perspectives that the purpose of this work is directed, which is none other than to know the pedagogical dynamics related to teaching from biotechnology towards the learner, for this purpose, we will progressively review the most significant investigations of recent years and show the contributions that each one of them make in favor of the biotechnology teaching process.

KEYWORDS: teaching, biotechnology, pedagogy, university education

¹Lic. Omar Salomón Solís Ramírez, estudiante del Doctorado en Educación UAPA. República Dominicana. Dirección de contacto: omar.ssolis@gmail.com

.INTRODUCCIÓN

La educación, es la base de la transformación de la sociedad, mediante ella se tienden los puentes a las futuras generaciones, para su incorporación a la dinámica que la sociedad con todo lo que ella implica y va generando. Se trata de que la educación va formando a las mujeres y hombres que luego van estar en los diversos escenarios políticos, económicos, sociales, culturales, científicos entre otros, que son de fundamental relevancia, en la estructura funcional de la sociedad en general.

Llevar a cabo esta tarea, amerita de todos los gobiernos del mundo, cada uno con sus políticas muy particulares, apostar a la educación, para intentar que la sociedad interna que hace vida dentro de determinada nación, se desarrolle con parámetros de éxito y con líneas de progreso, que establece el sistema globalizado que en la actualidad rige al mundo. Llegar a estos niveles constructivos de la sociedad que se quiere, amerita inversión en infraestructura; equipos tecnológicos, talento humano y niños y jóvenes que se aventuren desde su formación a integrar con buenos resultados, los puestos o el rol que de acuerdo a su formación los colectivos humanos le van dando.

Pensar la educación en estos niveles, es también revisar a su interior, en la cotidianidad de los claustros, en el diario devenir de las organizaciones universitarias que se encuentran en constante renovación, he intentado a través de su personal, ir formando las nuevas generaciones que hacen vida en sus espacios. Esta renovación pasa no sólo por intensificar los niveles de investigación, buscar

estar a tono con los temas que dominan el escenario mundial, sino pasa, por ir pensando y repensando el acto de enseñar, pasa por buscar las estrategias, didácticas, métodos y metodologías más importantes y adecuadas, para enseñar y alcanzar la formación más completa que se quiera alcanzar sobre determinada carrera.

Visto así, este proceso de renovación universitaria, es contante y permanente en el tiempo, por ello, es un tema que no tiene conclusiones acabadas, por el contrario se encuentran en constante reformulación, es este sentido, hablar de la enseñanza de la biotecnología, es hablar de renovación, pero también de innovación, experimentación, de estrategias, didácticas, métodos y metodologías que permitan que esta ciencia moderna, entre con todo lo que ella implica en el perfil del profesional que se forma en ella. Desde estas perspectivas es que está dirigida el propósito del presente trabajo, que no es otro, que conocer las dinámicas pedagógicas relacionadas desde enseñanza desde biotecnología hacia el sujeto que aprende, para tal fin, iremos revisando progresivamente las investigaciones más significativas de los últimos años y mostrar los aportes que cada una de ellas hacen en favor del proceso de enseñanza de la biotecnología.

Para hacer más claros los aportes, hemos querido trabajar por unidades temáticas, entre las que encontramos las siguientes: *Aprendizaje a través del Proyecto; Actividades lúdicas y prácticas de laboratorio; Estrategias para aprender; Conocer el contexto: bases para un diagnóstico y acciones de cambio; Algunas consideraciones sobre el concepto de biotecnología; Incorporaciones desiguales al espacio biotecnológico; En la búsqueda de la innovación y la transformación educativa en favor de la enseñanza de la biotecnología.*

1.1. Aprendizaje a través del Proyecto

El trabajo pedagógico y de investigación, basado en la estrategia de los proyectos, tiene la particularidad de motivar el trabajo en equipo colaborativo, donde todos los miembros persiguen un mismo fin, y por tal motivo, la preocupación y anhelos de unos, se transforman en objetivos claros para todos, lo que se traduce en acciones mancomunadas, con un trabajo en equipo que en muchos casos está delimitado por roles y responsabilidades, por parte de cada uno de los miembros. Otra característica importante del trabajo pedagógico, basado en el proyecto, es la consolidación de resultados, lo que evidencia la materialización de resultados tangibles para los miembros del equipo de trabajo y para los otros colectivos que comparten la idea, de investigar, aprender y crear bajo las orientaciones de esta estrategia del proyecto. En este orden de ideas, y en el contexto de la biotecnología, analizaremos y visualizaremos la investigación titulada ***Implementación de aprendizaje basado en proyecto como metodología en la enseñanza de asignaturas de ingeniería de alimentos y biotecnología en CUCEI/UD6***. Escrito por Olea Rodríguez; Venegas Ruiz; Martínez Cárdenas; Rojas Romero y Michel Valdivia. Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería. México. (2019), quienes inician su trabajo haciendo la siguiente reflexión:

Hoy en día, la educación universitaria demanda en los docentes, la implementación de estrategias educativas más acordes a los estudiantes del tercer milenio. Actualmente, el aprendizaje debe de estar centrado en el estudiante y el docente debe pasar de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador y orientador de dicho aprendizaje. Las estrategias, modelos, enfoques o herramientas deben estar dirigidas a que el alumno no solo adquiera conocimientos significativos, sino que también desarrolle competencias transversales, habilidades y a su vez solucione problemas reales que se presentan en la sociedad y en las cuales tiene injerencia el profesionista en formación. (p. 2).

Teniendo estas premisas como guía de trabajo, en el contexto de la Licenciatura de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, se organizó grupos entre 3 hasta 6 integrantes, quienes trabajaran en grupos a lo largo de un ciclo escolar. El primer paso del trabajo de cada uno de los grupos es escoger un tema, que tenga la capacidad de una intervención real. El profesor acompaña con un seguimiento mediante tutorías, y evalúa de forma continua su trabajo. Los estudiantes planean, implementan y evalúan su proyecto que tiene aplicación en el mundo real, más allá del aula de clases y se convierte en aprendizajes significativos al llevarlo a la realidad, (Rodríguez; Ruiz; Cárdenas; Romero y Valdivia, 2019). Se dan así, los primeros pasos para ir estructurando el trabajo futuro, que cada uno de los grupos pretenda desarrollar, en este sentido (Rodríguez; Ruiz; Cárdenas; Romero y Valdivia, agregan:

Con base en lo anterior, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una buena herramienta para llevarla al aula, sobre todo en materias prácticas, ya que enfrenta al alumno de manera colaborativa a situaciones que lo llevan a plantear soluciones ante problemas reales y aplicar sus conocimientos de manera significativa. Este trabajo es el resultado de la propuesta de ABP aplicada en estudiantes en Unidades de Aprendizaje de la Licenciatura en Ingeniería en Alimentos y Biotecnología. (p. 4).

Se trata de crear espacios propicios, para explorar las potencialidades del estudiante, pero a la vez, para que el proceso de apropiación de los conocimientos que se generen sea internalizado de manera significativa, teniendo pertinencia con la realidad del estudiante. Para ello, es necesario que el estudiante realice un proceso de investigación de manera autónoma que culmine en un proyecto que contribuya a la prevención o solución de problemas reales; el modelo ABP es una de las metodologías que facilita este proceso. (Rodríguez; Ruiz; Cárdenas; Romero

y Valdivia, 2019). Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que busca educar o enseñar de forma amena, democrática, sustentada en una participación activa de estudiantes y docentes, en la construcción del conocimiento, lo cual implica que en la figura del proyecto confluye la caracterización de un método de instrucción, una estrategia de aprendizaje, una metodología y una estrategia de trabajo. De acuerdo a estos análisis, Rodríguez; Ruiz; Cárdenas; Romero y Valdivia, reflexionan al afirmar:

Se entiende por proyecto, el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado. Bajo esta metodología, el alumno es el responsable de su propio aprendizaje, lo cual hace que tenga una mayor motivación, constatando la aplicación práctica de lo trabajado y desarrollando valores relacionados con su práctica profesional, a la vez que adquiere un mayor dominio de procedimientos y conceptos. Además, permite desarrollar actividades más acordes con las necesidades del alumnado, adaptándose al ritmo de cada uno de ellos, relacionando lo aprendido en clase con la realidad que les rodea, siendo una herramienta muy útil en atención a la diversidad. (p. 6).

Según esta propuesta desarrollada, por los autores que venimos trabajando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto abarca las siguientes fases, resaltadas por los autores en las siguientes ideas:

Etapa 1. reconoce, identifica e investiga una situación o problema relevante ligado al contenido temático de la asignatura, cuya finalidad es que genere en este caso, un producto. En este primer momento se motiva a los alumnos mencionando la importancia e impacto que puede llegar a tener el proyecto en la solución o prevención de algún problema identificado. Etapa 2. Definición de los objetivos y el plan de trabajo. El profesor apoya en los lineamientos a seguir y retroalimenta de manera constante en lo que requieran los estudiantes. Se espera que los estudiantes construyan los aprendizajes durante el proceso y que éstos tengan una relación directa con los resultados de los aprendizajes en curso. Etapa 3. Implementación. En esta etapa el rol del docente es muy importante ya que necesitan mayor o

menor monitoreo en el proceso. Debe estar atento a las dificultades y oportunidades que surjan y con ello se asegure el éxito del producto final. Etapa 4. Presentación y evaluación de los resultados. Se presentan los productos desarrollados a lo largo del ciclo escolar por los estudiantes y exponen su metodología y los resultados del proyecto. Lo anterior requiere preparación previa y la aplicación de las competencias transversales desarrolladas durante el desarrollo del proyecto. Se promueve además la autoevaluación y la evaluación entre pares. Dicha autoevaluación (aplicación del cuestionario) deberá integrar lo logrado con el proyecto y lo aprendido por los estudiantes. Para el estudio se incluyó en la etapa de evaluación a profesores invitados y profesionistas expertos de la Industria Alimenticia para que retroalimentaran y realizaran sugerencias a los proyectos realizados. (p. 7).

En cuanto al el objetivo general del presente trabajo. estaba delimitado a la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como una herramienta para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias transversales en asignaturas de la de la Licenciatura de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología; para tal fin se utilizó un cuestionario que consta de 15 ítems con una escala de liker que va de sobresaliente, notable, suficiente e insuficiente, con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes participantes en cuanto a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias transversales y profesionales. En las materias participantes, se organizaron equipos de tres a cinco personas, los cuales al finalizar el ciclo escolar 2019 A, presentaron un proyecto que derivó en la elaboración de producto alimenticio terminado, (Rodríguez; Ruiz; Cárdenas; Romero y Valdivia, 2019) los resultado de los trabajos debería tener las siguientes especificaciones: etiquetado, información y aporte nutricional, mismo que debería de ayudar en la prevención de enfermedades como la diabetes, el sobrepeso, o la solución de un problema en específico, etc. y que además incluye

los aspectos de inocuidad y conservación en su elaboración, entre otros. Los proyectos se presentaron y expusieron para su evaluación.

Ya como finalización del trabajo se organizó un evento expositivo, denominado “Expo Ciencia de los Alimentos”, en la cual se invitaron a profesores de la licenciatura, Profesoras Investigadoras miembros del Cuerpo Académico de Microbiología e Higiene de los Alimentos y profesionistas de la Industria Alimentaria, los cuales además de evaluar los proyectos, retroalimentaron a los estudiantes y aportaron sugerencias a su producto alimenticio. También se realizó un vaciado de datos en el programa Microsoft Excel 2008 (Rodríguez; Ruiz; Cárdenas; Romero y Valdivia, 2019) y se graficó para hacer las analogías correspondientes al estudio, así como el análisis de resultados. En este orden de ideas los autores expresan:

... los estudiantes desarrollan competencias transversales que son importantes al momento de su inserción laboral, ya que los empleadores no solo buscan que el profesionista tenga buenos conocimientos, sino que además desarrollen este tipo de competencias transversales y profesionales como son: pensamiento crítico, solución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación oral y escrita, organización, y planeación del trabajo, cooperación para el logro del proyecto y la toma de decisiones. (p.10).

Para concluir, esta estrategia basada en la figura del proyecto, lleva al alumno a la adquisición de aprendizajes significativos y desarrolla en el alumno competencias transversales tales como, planificación de trabajos en equipo para el logro de metas comunes, escuchar a los compañeros de equipo y expresión de puntos de vista, aprender a negociar compromisos y a tomar decisiones, evaluar en conjunto la organización y el avance del equipo, plantear soluciones y generar ideas innovadoras.

1.2. Actividades lúdicas y prácticas de laboratorio

Aprender jugando y aprender haciendo, es otra forma de pensar el hecho de enseñar; desarrollar la creatividad, la toma de decisiones, el compartir, la colaboración, además por supuesto de toda una preparación teórica, significan en este contexto, innovaciones en campo de la pedagogía de la biotecnología; dichas búsquedas estratégicas, pedagógica y didácticas, las encontramos en el trabajo, ***Estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de nivel medio superior en las unidades de aprendizaje de biología y fundamentos de la genética y biotecnología. Escrito por Irma Carolina Reyna Rodríguez; Fernando Javier Gómez Triana. Revista Internacional de Estudios en Educación. (2019).*** En este sentido, las intenciones de la investigación son descritas en las siguientes palabras:

...actividades lúdicas y prácticas de laboratorio en el nivel de enseñanza medio superior, en las unidades de aprendizaje Biología y Fundamentos de Genética y Biotecnología. Se intentó detectar el beneficio de tales actividades y prácticas en función del aprovechamiento de los alumnos y de la reducción del número de estudiantes con segunda oportunidad. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con una muestra total de 387 estudiantes. Los resultados mostraron un aumento en el índice de aprobación en los grupos donde se realizaron actividades lúdicas y prácticas de laboratorio. La experiencia recomienda implementar tales actividades y prácticas para un mejor aprovechamiento escolar. (p. 63).

Se busca con este tipo de actividades, que los estudiantes que participan en las actividades lúdicas y de laboratorio, estén mejor preparados para las pruebas finales que se realizan en el curso; también de propiciar un acercamiento del

alumno a los procesos de la ciencia, donde es fundamental que la formación docente haga especial énfasis en el análisis de contenidos implicados en diferentes tipos de actividades prácticas. Dicho análisis permite a los docentes aplicar sus conocimientos previos sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vistos en las materias de carácter general, a los temas específicos de las ciencias de la naturaleza (Rodríguez y Gómez, 2019).

Todo

s estos argumentos permiten, despertar el interés de los estudiantes por el estudio de la vida y los avances tecnológicos, en la genética y en todo lo que de alguna u otra manera se vincule a la biotecnología.

En relación a la planificación y ejecución de la actividad Rodríguez y Gómez explican lo siguiente:

En este caso, como resultado de la aplicación de actividades lúdicas y prácticas de laboratorio. Se utilizó como muestra de estudio un grupo de estudiantes de nivel medio superior en la modalidad de bachillerato general, en el periodo de enero a junio de 2018. Se eligieron seis grupos de segundo semestre de la unidad de aprendizaje de Biología y dos grupos de cuarto semestre de la unidad de aprendizaje de Fundamentos de Genética y Biotecnología. La muestra fue dividida en dos grupos poblacionales. El primero estuvo conformado por tres grupos de segundo semestre y uno de cuarto, a los que se intervino con estrategias de actividades...las prácticas de laboratorio, integrado por un total de 204 estudiantes bajo el nombre de "Grupo A". Al segundo grupo de la muestra, se asignaron otros tres grupos de segundo semestre y otro grupo de cuarto semestre, a quienes no se aplicaron dichas actividades a lo largo del semestre. Este grupo de control estuvo conformado por 183 de estudiantes a quienes se les asignó por nombre "Grupo B". De esta manera, la muestra final estuvo conformada por 387 estudiantes. (p. 70)

Los contenidos desarrollados en las prácticas de laboratorio fueron las siguientes: la identificación de las fases de la mitosis con las capas de una cebolla en el microscopio, la identificación de agentes etiológicos en el microscopio y la disección del corazón, miembros posteriores y aparato reproductor femenino de cerdo y vaca para la identificación de estructuras y funciones. Mientras que la aplicación de las actividades lúdicas se realizó una semana previa a iniciar los exámenes del primer parcial. Lo mismo sucedió antes del segundo examen parcial, en tanto las prácticas de laboratorio se realizaron antes de la semana de exámenes globales en el laboratorio de biología. (Rodríguez y Gómez, 2019).

Todo este proceso organizativo, produjo los siguientes resultados que hemos tomado del presente trabajo y que lo presentan los autores previamente nombrados, de la siguiente manera:

Dentro del Grupo A, 145 estudiantes de los 204 (71%) implicados en las estrategias aprobaron las unidades, en comparación con el Grupo B, con 101 estudiantes aprobados de 183 (55%) que no participaron en las estrategias. A pesar de ser menor el número de estudiantes que no participaron de las estrategias, el índice de reprobados del Grupo B ($n = 82$) fue mucho mayor que el del Grupo A ($n = 59$). De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación sumativa del Grupo A y el Grupo B, podemos concluir que nuestro objetivo principal ha sido comprobado de manera eficaz, reflejándose en el índice de aprobación de los grupos de estudiantes que participaron en la aplicación de las actividades lúdicas y en las prácticas de laboratorio mediante el aprendizaje colaborativo. (p. 72).

Esta experiencia pedagógica, muestra el impacto que puede tener, actividades prácticas para consolidar conocimientos teóricos, más aun conocimientos complejos como los que se abordan a nivel de la biotecnología y nivel de las ciencias en general, por supuesto que ello ameritan, espacios creativos, contruidos por docentes y estudiantes de forma mancomunada, ya que son estos

espacios lo que pueden brindar a los estudiante un ambiente colaborativo y constructivo, haciendo menos tediosos los contenidos de las asignaturas de Biología y Fundamentos de Genética y sirviendo como un repaso dinámico para la adquisición de los conceptos previos a presentar sus exámenes. (Rodríguez y Gómez, 2019).

1.3. Estrategias para aprender

En el contexto de cómo se aprende, entre otras cosas, se trata de visualizar las potencialidades que el individuo posee para interiorizar los contenidos que le son impartidos, en esta perspectiva, presentamos el trabajo ***Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza a nivel de posgrado. Un binomio que permite resguardar la eficacia en la formación docente. Escrito por Rosa Morales; Rafael Muñoz, María Ferreira. Revista Ciencias de la Educación. (2019).*** Esta investigación describir los estilos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza a nivel de los estudiantes de postgrado en Formación docente de la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Salud en los periodos 2016 y 2017. Según expresa Morales, Muñoz y Ferreira la investigación busca:

...mejorar la calidad de la Educación Universitaria, a través de los estudiantes del programa de Formación Docente, los cuales son profesionales involucrados directamente en el desarrollo de sus competencias docentes, en forma creativa y satisfactoria...el docente de este milenio debe jugar su rol como mediador y estrategia del proceso de enseñanza y aprendizaje, al buscar trascender en el mismo”, quizás con eso se podría avalar el logro de un aprendizaje consciente y significativo de los profesionales universitarios del siglo XXI. (p. 6)

Para la elaboración del presente estudio, se apoyó en el Inventario de Estilos de aprendizaje de Kolb para identificar las habilidades de aprendizaje de los profesionales participante el postgrado y el método de enseñanza aprendizaje de Whetten y Camero. Y está enmarcada dentro de la línea de investigación Educación

para la Ciencia de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, conjuntamente con la línea Calidad y Ambiente del Centro de Investigaciones Médica y Biotecnológica de la Facultad de Ciencias de la Salud orientadas a desarrollar programas de Formación Docente en Ciencia, Tecnología y Salud. (Morales, Muñoz y Ferreira. 2019). También los autores explican, específicamente sobre la Teoría del estilo y ciclo de aprendizaje de Kolb que se:

...refiere a la inclinación que cada persona tiene de percibir, interpretar y responder la información de una manera determinada. Este estilo de aprendizaje está basado en dos dimensiones claves: 1) la forma en que el individuo hace acopio de la información y 2) la forma en la que el individuo actúa y evalúa en relación a la información. La teoría de los estilos de Aprendizaje de Kolb, se basa en una perspectiva holística, que combina, experiencia, percepción, cognición y comportamiento. (p. 9)

En esa búsqueda de cómo llegar al sujeto que aprende, cómo alcanzar sus motivaciones, las investigaciones apuestan a reconocer los aportes teóricos más significativos de los últimos años, internalizar sus postulados y tratar de llevarlos a la práctica, en este sentido producto de la reflexión de los autores que este apartado del trabajo estamos abordando, explican que se buscan consolidar las siguientes habilidades en los profesionales objeto de estudio:

Habilidades de Experiencia Concreta (EC), capacidad de aprender mediante encuentros tangibles, concretos sensoriales.

Habilidades de Observación Reflexiva (OR), se inclinan por observar y hacer un escrutinio de la información.

Habilidades de Conceptualización Abstracta (CA), capacidad para tratar con información abstracta, simbólica, ideas y teorías en forma lógica y analítica.

Habilidades de Experimentación Activa (EA), experimentan investigando las implicaciones y utilidad de la información.

Todos estos aspectos, sirven de base para identificar, los siguientes estilos de aprendizaje, tomado por los autores de los postulados de Kolb, donde encontramos los siguientes:

Convergente: Conceptualización Abstracta y la Experimentación Activa. Su fortaleza es poner en práctica y aplicar las ideas, poco emocionales y prefieren tratar con objetos antes que con personas. (Morales, Muñoz y Ferreira. 2019). Tienden a especializarse en las ciencias físicas.

Divergentes: Experiencia Concreta y la Observación Reflexiva. Su fortaleza consiste en la habilidad imaginativa. Tienen excelente habilidad para visualizar situaciones concretas a partir de perspectivas y organizar relaciones dentro de un significado, muestran interés en las personas. (Morales, Muñoz y Ferreira. 2019) Exhiben tendencia a ser imaginativos y emocionales. Este estilo caracteriza a personas dedicadas a las carreras de humanidades y arte liberal.

Asimiladores: Las habilidades de aprendizaje dominantes son la Conceptualización Abstracta y la Observación Reflexiva. Su mayor fortaleza consiste en la habilidad para crear modelos teóricos. Tal como los convergentes son pocos interesados en las personas y más involucrados con conceptos abstractos, pero muestran poco interés en el uso práctico de las teorías. (Morales, Muñoz y Ferreira. 2019). Este estilo de aprendizaje es característico en personas dedicadas a la matemática y ciencias básicas más que a las ciencias aplicadas.

Acomodadores: Son mejores en la Experiencia Concreta y la Experimentación Activa. Su mayor fortaleza es la habilidad para realizar actividades, llevar adelante planes y experimentos e involucrarse en nuevas experiencias, “asumir riesgos”, se adaptan, son impacientes, (Morales, Muñoz y Ferreira. 2019) éstos se inclinan por la educación técnica y en áreas prácticas como los negocios.

El trabajo de investigación además de contar con estas bases teóricas que hemos descrito hasta este momento; se enmarcó en un diseño no experimental, descriptivo y de campo, enfocado en criterios cuantitativos dentro del paradigma positivista. La muestra estuvo constituida por 34 participantes, conformada por dos grupos: 17 de la cohorte 2016 y 20 de la cohorte 2017, del Programa de Formación Docente en la facultad. Planteándose como objetivos específicos, los siguientes aspectos:

Identificar los estilos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza a nivel de los estudiantes de postgrado en la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Salud, durante los periodos 2016 y 2017.

Caracterizar los estilos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza a nivel de los estudiantes de postgrado en la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Salud, durante los periodos 2016 y 2017.

Se diseñó un cuestionario titulado Inventario donde Morales, Muñoz y Ferreira, resaltan:

Las virtudes principales de este cuestionario son: *Primero*: es breve y rápido de responder, haciéndolo útil para investigar y discutir los procesos de aprendizaje. *Segundo*, el test es construido con el fin de ser respondido por los individuos en la misma forma en que lo harían en una situación de aprendizaje, permitiendo resolver las tensiones entre las orientaciones: abstracto - concreto y activo - reflexivo. *Tercero*, la medición del estilo de aprendizaje predice el comportamiento de forma consistente con la teoría del aprendizaje experiencial. (p. 13).

De los resultados encontramos las siguientes apreciaciones:

El Estilo de mayor frecuencia fue el Asimilador (58,8%), indicando profesionales de postgrado con habilidades para procesar una amplia gama

de información y organizarlas en forma concisa, coherente y lógica. En segundo lugar, se obtuvo el Estilo Divergente (23,5%), profesionales con habilidades para visualizar las situaciones concretas desde muy distintos puntos de vista. generar ideas y crear perspectivas alternativas. En menor proporción se expresan los participantes de los estilos Acomodador (8%) y Convergente (8%). El estilo asimilador resultó preponderante tanto para Médicos Cirujanos y Licenciadas en Enfermería. Estos resultados concuerdan con los reportados por Palacio et al (2006) con docentes y estudiantes chilenos de las carreras de Medicina en Universidad Concepción de Chile, aunque difieren de los obtenidos por Armstrong y Parsa (2005), en la Universidad de Harvard. Esto evidencia la influencia del entorno y formación académica sobre los estilos de aprendizaje. 83 %), es decir participantes del postgrado que se inclinan por examinar desde diferentes perspectivas y explorar los diversos significados, pues puedan estar presentes. Whetten y Cameron (2005) señalan, que estas dimensiones CA y OR son las más apreciadas, en forma herrada, en los estudios universitarios, pues predomina una educación basada en actividades en el salón de clase, modelo docente imperante en universidades latinoamericanas. (p. 16).

Este tipo de investigaciones, más allá de reconocer las potencialidades de los individuos que participan en cualquier sistema educativo superior, intenta que sean los propios participantes que reconozcan sus ventajas cognitivas, en el aspecto teórico o práctico, y así posibilitar optimizar su desempeño en cualquier ciencia y en este caso de aquellos que están cerca de los límites de la biotecnología., en este contexto Morales, Muñoz y Ferreira, explican:

El conocimiento de su propio estilo de aprendizaje, permitió a los participantes del postgrado en Formación docente, reflexionar sobre las ventajas que para ellos representa conocer y/o identificarse con los estilos diagnosticados, sus fortalezas y debilidades, y a manera de usar esta información con el fin de planificar diversas estrategias de retroalimentación que potencien su propio desarrollo: 1) ayudarle a entender mejor su calidad de singularidad como individuo, a estar mejor equipado para manejarse a sí mismo, y, 2) ayudarle a diagnosticar, valorar y utilizar las diferencias que encuentran en otras personas. (p. 17)

Cabe resaltar que la importancia del estilo de aprendizaje así como de otros temas, a fin de propiciar transformaciones significativas de los profesores y mejores

resultados de aprendizajes de los estudiantes universitarios, siendo por ello recomendable un diseño de formación con mayor duración, que contemple una mayor posibilidad de buenas prácticas personales y en grupos, adaptar los principios a los estilos personales, recibir retroalimentación y trasladar los aprendizajes de salón de clase a situaciones de la vida real. (Morales, Muñoz y Ferreira. 2019). Y de esta forma apostar no sólo, una innovación constante, sino a una actualización en las herramientas cognitivas tanto del quien enseña, como el que aprende, para que entre ambos, enfrentar los desafíos que cualquier ciencia, ámbito académico exige en los tiempos actuales.

1.4 Conocer el contexto: bases para un diagnóstico y acciones de cambio

El contexto donde hace vida la Universidad, y los anhelos de quienes llegan a sus espacios a ser formados, determinan en muchos aspectos, la evolución de cualquier institución, es decir, determinar ¿el porqué llegan los estudiantes? ¿qué quieren alcanzar?, ¿de dónde proceden?, permite activar políticas institucionales, alternativas pedagógicas, en favor de dicha población. En estas orientaciones, es que gira el trabajo de investigación ***La interiorización del curso superior en biotecnología de la Universidad Federal de Amazonas. Escrito por Romario Moreira; Josiel Rodríguez y Milena Gaion. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo. (2019).*** Mediante esta investigación, los autores explican que:

...se hace un estudio de caso sobre la interiorización de la enseñanza pública superior donde se presenta una investigación hecha junto a los discentes del curso de Bachillerato en Biotecnología de la Universidad Federal del Amazonas (UFAM), con el objetivo de averiguar el perfil del alumno de este curso del Instituto de Salud y Biotecnología (ISB), en funcionamiento en el municipio de Coari. La población de ese trabajo alumnos regularmente matriculados en el curso de Bachillerato en Biotecnología del ISB de la UFAM. Con base en esta investigación, se averigua quién es el alumno del curso de Bachillerato en Biotecnología del ISB de la UFAM y la opinión de

éstos respecto a la calidad de la enseñanza pública federal. Con este trabajo, se espera contribuir al perfeccionamiento de la Institución con ideas y cuestionamiento provocados por los propios alumnos. Para ello, los discursos respondieron a diversas cuestiones que versaban sobre las condiciones socioeconómico-educativas. (p. 1).

La Universidad Federal del Amazonas (UFAM) se ha mostrado consciente de su papel social, científico y tecnológico y, consecuentemente, sensible a los problemas y llamamientos oriundos de los grupos sociales con los que interactúa. En la actualidad, el ISB ofrece cinco cursos de graduación regular (bachillerato en Nutrición, Fisioterapia, Enfermería, Medicina y Biotecnología) (Moreira; Rodríguez y Gaion, 2019) y dos cursos de licenciatura doble, siendo uno en matemáticas y física y otro en biología y química, atendiendo a 1.341 alumnos. Para ello, cuenta con 108 profesores, siendo 32 doctores y 21 maestros y 52 servidores técnicos admirativos en educación.

Los autores explican que realizaron junto a la secretaria del ISB un levantamiento, que indicó que existen actualmente 182 alumnos matriculados, pero que apenas 143 frecuentan efectivamente el curso. Entonces, durante la primera semana de septiembre, fueron en las aulas del curso e informaron sobre los objetivos de la investigación y preguntaron quién estaba interesado en participar, de modo que el único criterio de exclusión fue el deseo del individuo objetivo de no participar de la investigación. También se instaló un mini-stand en el centro de convivencia del ISB para que los alumnos que no estaban en el aula en el momento de la investigación, pudieran entonces contestarla. De esta forma, se entró en contacto con los 143 alumnos matriculados en el curso de biotecnología, pero sólo 95 de estos se interesaron en participar en el proyecto. Con este trabajo, se espera contribuir al perfeccionamiento de la Institución con ideas y cuestionamiento provocados por los propios alumnos. (Moreira; Rodríguez y Gaion, 2019). En este orden de ideas, de los resultados de la investigación, se determinaron las siguientes conclusiones expresadas por dichos autores:

Aproximadamente la mitad (47%) de los estudiantes del bachillerato en biotecnología optó por estudiar en el período vespertino, seguidos del 37% que prefirieron estudiar en el período matutino y que sólo una pequeña minoría, de alrededor del 16%, eligió estudiar en el período nocturno. Se observa que la ubicación del Instituto de Salud y Biotecnología en Coari tuvo gran influencia en la elección discente por el curso en cuestión, de modo que sólo el 69% de los estudiantes se matricularon en este curso debido a la facilidad de acceso geográfico y que éste fue un factor que influyó para la elección de la Universidad. El 31% restante informó que buscaría este curso en otras localidades, ya que realmente tenían interés en calificarse para ejercer la función de biotecnología. Con este trabajo, concluimos que el alumnado del curso de bachillerato en biotecnología es mixto, proveniente del municipio de Coari y ciudades circundantes, de baja renta, soltero, depende financieramente de sus padres, que estudiaron en escuela pública en la enseñanza fundamental y media y, que pretenden continuar sus estudios en esta área a nivel de postgrado. En general, entiende como buena la universidad en la que estudia. (P. 17).

También Moreira; Rodríguez y Gaion agregan otros elementos resultantes de la investigación, como las siguientes:

...el género de los discentes del curso de Bachillerato en Biotecnología del ISB de Coari, de la UFAM, es prácticamente distribuido, ya que este alumnado está constituido por el 49% de las mujeres y el 51% masculino. Se puede averiguar que el 93% de los discentes son solteros, sólo el 2% está casado y el 5% declaró tener otro tipo de relación. Demuestra que sólo el 8% de los alumnos que respondieron al cuestionario tienen hijos. El 53% de los discentes viene de sus casas a la Universidad a pie, el 44% viene de moto (sea propia o de mototaxista), sólo el 1% posee auto propio y el 2% informaron que viene de otra forma bicicleta, carona o canoa). El 64% de los participantes de la investigación son naturales del municipio de Coari y que el 36% procede de otros municipios para realizar este curso de nivel superior. el 96% de los alumnos no trabajan. La realidad es que la mayoría de los alumnos sólo estudian o poseen una beca de las diversas modalidades ofrecidas por la universidad. Puesto que sólo el 1% de los estudiantes trabaja en el área de su curso, lo que lleva a los autores a creer que el curso no es responsable de la entrada de ese alumno del mercado de trabajo. Se puede averiguar que cerca del 23% de los discentes del curso de Bachillerato en

Biotecnología son beneficiados por algún tipo de beca o ayuda financiera. Se puede averiguar que el 14% de los alumnos prestó el ingreso sólo una vez, el 15% realizaron la prueba 3 veces, el 10% necesitó insistir 4 veces o más para poder realizar este curso, sin embargo, se verifica que, El 61% de los estudiantes ingresó al nivel superior en el segundo intento. El 80% de los discentes tenían el curso de Bachillerato en Biotecnología como primera opción. Al ser cuestionados sobre el interés en hacer cursos de posgrado, el 98% de los entrevistados respondió que sí. Esto es muy interesante y muestra que los alumnos tienen interés en seguir estudiando después de que terminen la universidad. Muestran, respectivamente, que 98% y 99% de los alumnos del curso de biotecnología provienen de las escuelas públicas de enseñanza fundamental y media, respectivamente. (p. 17).

Esta fase diagnóstica, establecida por la presente investigación, plantea para esta institución diálogos abiertos con otros niveles organizativos de la sociedad, para en cualquier caso mejorar la situación de los ingresados, es decir, si existen debilidades en el transporte para acceder a la universidad, puede concertar con las autoridades locales, apoyo para facilitar rutas universitarias, para el traslado de los estudiantes. También la universidad puede abrir diálogos con las instituciones educativas de donde proceden los nuevos estudiantes, y asesorarlos en la preparación de contenidos básicos que deben estar bien consolidados, y así la universidad estaría garantizando condiciones óptimas para los jóvenes, que ingresan a estudiar en sus espacios, y garantizar el más óptimo desempeño de los mismos, en las carreras que decidan estudiar, en este caso, de la biotecnología. ya que de alguna manera u otra estos aspectos que parecen ajenos al mundo universitario, si influyen en el desempeño y en un proceso de enseñanza y aprendizaje, con niveles de excelencia académica.

1.5 Algunas consideraciones sobre el concepto de biotecnología

La palabra biotecnología y las implicaciones que se desprenden de su concepto, se encuentran en constante revisión, y también en constante

transformación, debido a lo vertiginoso de los cambios que en la práctica van marcando los adelantos biotecnológicos, en cualquiera de las áreas de influencia, tratar de apreciar esas revisiones y cambios, es el objetivo del trabajo de análisis y reflexión ***Implicaciones didácticas del concepto de biotecnología***. Escrito por **Roa Acosta; Leonardo Gonzales y Edgar Valbuena**. Publicado en **Educación y Educadores**. Universidad de la Sabana. (2019). Cuando se habla de **biotecnología**, encontramos una primera referencia y es la que se desprende de los medios de comunicación masivos donde se utilizan diariamente términos como genética, células madre, organismos transgénicos, fecundación *in vitro*, prebióticos, entre otros, por lo que empiezan a circular y a interpretarse según como se hayan presentado al público, lo cual suele hacerse de manera superficial (Roa, Gonzales y Valbuena, 2019) lo que genera una búsqueda del real significado de dicha ciencia y de sus implicaciones reales en el plano de la sociedad misma.

A nivel de la formación docente, existe una desactualización, basado en las limitaciones de conocimiento de los profesores de ciencias en ejercicio, respecto a la biotecnología, y su enseñanza. Así también se ha encontrado que los futuros profesores tienen poca formación tanto en la biotecnología *per se* cómo en los conocimientos para su enseñanza. Lo anterior adquiere relevancia por lo menos en dos sentidos correlacionados. (Roa, González y Valbuena, 2019), Por una parte, por lo que puede implicar abordar los contenidos de enseñanza de la biotecnología en la actualidad en la educación secundaria, a expensas de la falta de actualización de los profesores, y, por otra parte, por los acelerados avances de la biotecnología y por sus implicaciones en varias dimensiones de la vida y lo vivo. Todo esto plantea un escenario confuso y de falsas verdades que se pueden ir multiplicándose, en los contextos educativos, que toque la formación de biotecnología como conocimiento a ser abordado. En este orden de ideas Roa, Gonzales y Valbuena, explican que:

...las posibilidades de entenderlo en su complejidad aún están por vez tienen conexiones con otros que están cargados de contenido, por lo que la biotecnología se torna un conocimiento de naturaleza compleja y, por tanto, más difícil aún de enseñar. Y si se admite que este concepto *per se* no garantiza que la enseñanza conduzca a entender la biotecnología, es razonable declarar que la didáctica de las ciencias tiene en este concepto un campo de investigación. Sin embargo, ante el desarrollo vertiginoso del conocimiento biotecnológico, la enseñanza formal de este contenido ha ido a un ritmo más investigarse. Poder abordar la biotecnología reconociendo los entramados conceptuales que le subyacen denota lo exigente que puede ser para un profesor orientar este conocimiento, no tanto pensando en qué actitudes va a desarrollar, sino en cómo hacer para que la enseñanza permita aproximarse a entender los conceptos, sus significados e interrelaciones. (p. 401)

La complejidad existente alrededor del término biotecnología, apuntan que sigue existiendo diferentes maneras de ser entendida. Sin embargo, ya se pueden establecer por lo menos dos: de un lado, la que apunta a lo que representa el concepto, y, del otro, la que señala aquello que emerge del concepto, en contextos y con intereses particulares de investigación, comercio, industria, reflexión, etc. Así mismo, las personas pueden asignar a la biotecnología variados significados, dependiendo de su formación académica y sus creencias, intereses y comprensión del concepto, como seguramente ocurre con otros. Lo que preocupa es que no se tenga el suficiente conocimiento para poder tomar decisiones con respecto a los productos y servicios biotecnológicos. (Roa, Gonzales y Valbuena, 2019), La posible ingenuidad respecto al significado de los conceptos quizá sea un síntoma de la manera como llegan los mismos a la sociedad, a fuerza de ser usados como información de primera plana en medios de comunicación. Por estas razones Roa, Gonzales y Valbuena, agregan:

la biotecnología no es enteramente fácil de definir, porque es usada de manera muy diferente por las personas, dependiendo del contexto. En todo caso, detrás de esta dificultad para unificar criterios sobre lo que significa la

biotecnología está su historia amplia y compleja, ya que son múltiples los factores de naturaleza distinta que se intersectan, lo que da un margen amplio de posibilidades. El concepto tiene diferentes contenidos según la estructura gramatical utilizada para darles significado. En concreto, se lo enfoca según quién lo estructure y a partir del conocimiento que sobre el mismo haya elaborado. El significado del concepto está supeditado a quién lo usa o a aquello que se relaciona con él. Por lo que pueden evidenciarse diferentes maneras de ser entendido, según sea un científico, un empresario, un consumidor, un abogado, un filósofo, un profesor, un Estado, etc. (p. 412).

Ante estas reflexiones presentamos una serie de recomendaciones hechas Roa, Gonzales y Valbuena:

No es, pues, del todo adecuado tratar los conceptos de la biotecnología de la misma manera, ya que estos, de una parte, pueden diferenciarse según su nivel de desarrollado, relaciones que establezcan con otros conceptos y el alcance que su significado tenga, y, por otra, según a quién vaya dirigida la enseñanza... Es fundamental contextualizar el conocimiento biotecnológico según la cultura, la política, los recursos naturales y la economía de cada país, haciendo entender que existen variados elementos que influyen de manera interrelacionada en la conformación de un contenido a enseñar y que se busca que sea aprendido... Conocer la naturaleza y estructura del conocimiento del profesor de ciencias en razón de la biotecnología, al igual que buscar elementos que converjan para estructurar la organización de su conocimiento como objeto de enseñanza, se puede convertir en investigaciones conducentes a mejorar su formación inicial y en ejercicio, en particular su conocimiento profesional para la enseñanza de la biotecnología. (P. 416).

Finalmente, se trata de que estas consideraciones, sirvan para ser conscientes, no sólo, de las diversas interpretaciones y usos que están alrededor del termino biotecnología, sino, de su importancia en los planes curriculares que se construyan en cualquier nivel educativo, no sólo para darle el correcto uso y tratar de hacer llegar a los estudiantes, en este caso, todo lo que biotecnología significa, sino también todo lo que ella implica, en los diferentes contexto donde actúa,

además de su correlación con otros saberes, que van dando nuevos matices a su conceptualización, provocando un proceso de constante reelaboración, reconstrucción desde la perspectiva epistemológica que sustenta esta área del saber. **1.6 Incorporaciones desiguales al espacio biotecnológico**

Cuando hablamos del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la biotecnología, hay que señalar que existen diferencias en el desarrollo a nivel mundial, unas naciones están en la delantera de los avances biotecnológicos, y en la formación académica en torno a esta ciencia, mientras otros están experimentando acercamientos, significativos para incorporarse a la dinámica mundial, establecida por la biotecnología y todas las ramificaciones que de ella se desprende. Este escenario establece una desigual incorporación a las formas investigativas que dicha ciencia plantea, desde estas reflexiones abordaremos el trabajo de investigación ***Factores que obstaculizan la producción científica en la biotecnología en las Universidades de Perú. Escrito por Casas Tolentino Naolly. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. (2019)***, y aunque propone una realidad limitada al contexto de Perú, encontraremos similitudes con otros ámbitos geográficos de la región, que producto de la misma desigualdad entre los países del mundo, han visto retrasada la incorporación a la carrera innovadora que ha trazado la biotecnología en los más diversos del quehacer humano, entre los elementos que el estudio determina como factores que influyen, en el escaso desarrollo de la biotecnología en dicho país encontramos: la baja disponibilidad de dotación (y probablemente calidad) del capital humano, bajo presupuesto destinado a actividades CTI, deficiencia en la infraestructura y equipamiento, el sistema nacional de innovación es extremadamente débil y poco integrado (Casas, 2019).

Actualmente el Perú cuenta con un limitado número de universidades que brindan carreras para el sector biotecnológico, bajo la denominación de biología, ingeniería o licenciatura en biotecnología ... Muchas de las cuales han sido creadas en los últimos 15 años, y como se observa en la tabla 1,

la mayoría son universidades públicas del interior del Perú, pero la mayor cantidad de producción científica se realiza en Lima. Esto se evidencia en el estudio realizado por CONCYTEC (2016), donde se identificaron a 305 investigadores distribuidos en el país, pero con una alta concentración de investigadores en Lima (216)⁶, en tanto del resto de regiones solo el Cusco llega a 16. Las demás regiones tienen 10 investigadores o menos. (p. 4).

Un país donde es escasa la presencia de universidades, necesariamente tendrá como consecuencia un desarrollo lento, especialmente en lo relacionado a la ciencia y a la tecnología, se comprueba en realidades como la del Perú que las universidades son los motores que mueven la innovación, la adecuación a realidades cambiantes como las de este presente, además, el escaso desarrollo universitario, confirman la falta de masa crítica; los cuales podría responder a los escasos programas de postgrado nacionales orientados o relacionados a biotecnología (Casas, 2019); esta situación directa o indirectamente afecta el nivel de formación y producción científica en las naciones, sin sus universidades a la vanguardia difícilmente, se podría llegar otros niveles de desarrollo, especialmente a nivel de la biotecnología.

Además, se ha detectado que el desinterés de los investigadores podría deberse a las barreras por las que se atraviesa en este país, como la falta de incentivos, baja oferta académica de áreas de interés en biotecnología, insuficiencia en la infraestructura tecnológica, apoyo financiero y la oportunidad de desarrollo profesional, en este sentido Casas, agrega:

ningún país ha desarrollado capacidades en ciencia y tecnología, al menos en las primeras etapas, sin que las agencias estatales promuevan activamente la creación de capacidades mediante financiamiento, información, regulación y servicios especializados... el financiamiento es una de las principales limitantes consideradas para el desarrollo de innovaciones biotecnológicas en el país. (p. 6).

Reflexiones como estas, centradas en realidades como las de Perú, tiene resonancia en otros ambientes de nuestro continente, que producto de economías emergentes, no consolidadas en aspectos fundamentales relacionados con los aspectos educativos, generan atraso con respecto a otras latitudes, donde claramente ven la educación que el aspecto motivador de los cambios que la sociedad exige y los tiempos presentes van determinando. Apostar a la inversión en masa crítica; infraestructuras adecuadas; recursos financieros para la investigación, son algunos elementos que pueden ir contribuyendo a la conformación en la estructura educativa de la biotecnología y de la educación universitaria en general.

1.7 En la búsqueda de la innovación y la transformación educativa en favor de la enseñanza de la biotecnología

La realidad de la enseñanza de la biotecnología, encuentra diferentes contrastes en cuanto a su búsqueda y consolidación, es decir, mientras existen algunos contextos rezagados en la aplicación de innovaciones educativas, que contribuyan a la consolidación de la biotecnología, otros espacios apuestan a que dicha ciencia, se afiance y siga catapultado a la universidad a cánones de excelencia en esta parte del conocimiento e influyendo al país donde se desarrolla como referente de adelanto en todos los aspectos relacionados con lo ***Programa de Diplomado, Maestría y Doctorado en Investigaciones Biomedicas de la Facultad de Ciencias Médicas. Desarrollado por Manuel Pedroza. Primera Cohorte Periodo 2017-2019. Revista Torreon Universitario. (2020). Donde la Universidad de la UNAN-Managua***, a través de dos programas, el Programa de Diplomado, Maestría (PROMIB) y Doctorado (PRODIB) en “Investigaciones Biomédicas” de la Facultad de Ciencias Médicas que buscan fortalecer la Facultad de Ciencias Médicas (FCCM) en el ámbito de investigación científica, innovación y emprendimiento, Pedroza, expresa al referirse a dichos programa lo siguiente:

Implementado exitosamente el eje transversal de investigación científica a nivel de posgrado de Facultad de Ciencias Médicas, lo que se expresa en el cumplimiento de los Programas de Diplomado, Maestría y Doctorado en Investigaciones Biomédicas; 2) Fortalecido el Convenio institucional Facultad de Ciencias Médicas de UNAN- Managua-MINSA, con el cumplimiento de los Cursos de Posgrado en Línea, dirigido a los médicos residentes de los hospitales del MINSA; 3) Desarrollada la Plataforma Moodle para apoyar ambos programas el PROMIB y PRODIB, constituyéndose en el soporte técnico para el desarrollo de los procesos de Educación Virtual de Posgrado de la Facultad de Ciencias Médicas de UNAN-Managua; 4) Incrementada la productividad científica de la Facultad de Ciencias. (p. 47).

Según explica el autor previamente citado, la concreción de ambos programas facilitara el desarrollo en los nuevos profesionales médicos, nuevas competencias, capacidades, habilidades y destrezas profesionales, necesarias para diseñar investigaciones biomédicas por métodos observacionales (*analíticos*) hasta experimentales (*ensayos clínicos*), para alcanzar niveles de conocimiento tanto descriptivo, como correlacional, analítico/causalidad y hasta predictivo/pronóstico, planificar y aplicar la fase de campo, aplicar el análisis e interpretación bioestadístico de datos, conocer y aplicar las normas fundamentales de redacción científica. (Pedroza, 2020). Estas nuevas competencias, están orientadas a garantizar las tesis de maestría y doctorado, con mejor calidad y pertinencia. Por esta vía, lograr aumentar la producción y productividad científica de la Facultad de Ciencias Médicas UNAN-Managua y del sector salud nicaragüense.

Se busca, en el contexto de estas acciones educativas, alcanzar una transformación educativa, las cuales Pedroza las explica, en los siguientes aspectos:

En este contexto global, ocurre un conjunto de procesos de transformación educativa, tecnológica, socio-económica, etc., todas ellas orientadas al mejoramiento continuo de la calidad de la educación universitaria en Nicaragua...se fundamenta las nuevas transformaciones en el ámbito de la investigación científica que se viven en nuestra "alma

mater” UNAN-Managua. Dado por este nuevo modelo conceptual con visión holística, sistémica y antropocéntrica, se integran los diferentes procesos de investigación en un solo sistema, como un conjunto de procesos de investigación, innovación, emprendimiento, extensión y sociedad, orientados a contribuir al desarrollo humano sostenible de la sociedad nicaragüense (p. 49).

La Universidad, en su claro papel de activar los cambios, enfrenta el reto de promover, construir y desarrollar mediante la investigación, nuevas competencias tanto internas como externas, fortaleciendo la alianza estratégica con el sector salud, identificando nuevos conocimientos y tecnologías que promuevan la creación de nuevas posibilidades de transformación que faciliten el desarrollo científico-tecnológico en el sector Salud. Como muestra de ellos veamos una serie de aspectos característicos de dicho programa, que dan muestras del trabajo académico, todos estos datos extraídos de la presente investigación que estamos analizando.

1-) De 47 participantes en el PROMIB el 63.8297% son mujeres y el 36.17% varones. Por su especialidad médica, el 14.89% son de la especialidad Pediatría y Gineco obstetricia respectivamente; el 10.63% son de la especialidad Cirugía General; el 8.51% son de la especialidad Radiología y Salud Pública; el 6.38% son de la especialidad Medicina Interna y Ortopedia respectivamente; el 4.25% son de la especialidad Anestesiología, Psiquiatría, Emergenciología, Oftalmología, Dermatología y Fisiatría respectivamente; el 2.12% son de la especialidad Patología y Medicina General respectivamente. Por su parte, de los seis doctorantes del PRODIB a diciembre 2019, el 83.33% son mujeres, de ellas dos son médicos de base en hospitales del MINSA y dos de ellas son docentes de la UNAN-Managua.

2-) En julio 2019, se realizó el acto institucional de graduación de 58 médicos de base que culminaron con éxito el *Diplomado en “Investigaciones Biomédicas” Primera Cohorte*. Este Diplomado cumplió con éxito 26.12 créditos académicos, que corresponden a los cursos siguientes: *Métodos de investigación científica con enfoque*

cuantitativo, Bioestadística, Metodología de Investigación Científica, Redacción Científico-Técnica, Ética en la Investigación Biomédica, Seminario I. Artículo científico y Ensayos.57

3-) Actualmente, se concluyó exitosamente la Primera Cohorte del Diplomado en “Investigaciones Biomédicas”, graduando 58 médicos de base; se continúa con la Maestría en “Investigaciones Biomédicas”, con 47 médicos de base, a quienes se espera graduar en Junio 2020 y se continúa con el *Doctorado en “Investigaciones Biomédicas”*, con 6 médicos de base que se espera graduar en el año 2020. Este aporte académico es muy relevante, lo que se evidencia con la aprobación institucional de los documentos curriculares

4) *Se ha fortalecido el Convenio institucional Facultad de Ciencias Médicas de UNAN- Managua-MINSA*, con el cumplimiento de los *Cursos de Posgrado en Línea*, dirigido a los médicos residentes de los hospitales del MINSA y no MINSA: (1) *Metodología de Investigación Científica*, (2) *Bioestadística* y (3) *Redacción Científico-Técnica*

4) Se ha desarrollado la Plataforma Moodle, como apoyo técnico para ambos programas PROMIB y PRODIB, constituyéndose en el soporte técnico para el desarrollo de los procesos de *Educación Virtual de posgrado* de la Facultad de Ciencias Médicas de UNAN-Managua, por medio de Teleconferencias y Videoconferencias.

El trabajo desarrollado en esta universidad, es una muestra de innovación y adecuación de lo que exige lo tiempos actuales en materia educativa, específicamente en el campo de la biotecnología, donde debe apostarse a la innovación, inversión, nuevos programas, nuevas estrategias que permitan lo que Pedroza, afirma:

Ambos programas el PROMIB y el PRODIB, representan un cambio institucional y un cambio de paradigma de la investigación científica en la UNAN-Managua. Ese cambio paradigmático, aportado desde el Modelo I+D+i, promueve una universidad transformadora, capaz de transformarse a sí misma y contribuir a la transformación de la sociedad, desarrollando otras formas de hacer ciencia para crear nuevos conocimientos...Esta es la ruta llamada investigación-innovación-emprendimiento extensión y sociedad (CTIES), que se basa en estudiar problemas del mundo real, en la búsqueda de sus soluciones reales, concretas, con validez y confiabilidad, a través de la investigación científica. (p. 5)

En esta ruta, que nos ha mostrado la presente investigación, se encuentra una muestra de políticas universitarias que buscan incorporarse, y que a través de gestiones claras, organizadas y entendiendo el contexto donde se están dando, buscan dar pasos para en este caso, apostar a la biotecnología, como mecanismo educativo que permita a los nuevos profesionales no sólo actualizarse, sino mediante un proceso de investigación sistemático ir aportando a la sociedad soluciones y nuevas formas de hacer y enfrentar los desafíos que seguramente estarán por venir, en cualquiera de los espacios del quehacer humano,

CONSIDERACIONES FINALES

Hablar de la enseñanza de la biotecnología, es plantear, de manera muy general la necesidad de inversión en la infraestructura necesaria, para los espacios donde ensayos de este tipo, puedan llevarse a cabo, y permitan crear productos biotecnológicos que sean propios de cada país donde ella se desarrolle, y contribuyan, al contexto educacional y económico de las naciones.

Se debe implementar estrategias prácticas, que consoliden los conocimientos teóricos, como una forma de apoyar el desarrollo académico de los estudiantes y futuros profesionales, en esta área del saber. Encontrar en las prácticas de laboratorio y en estrategias lúdicas, la preparación previa que le genere confianza a los estudiantes para presentar sus pruebas evaluativas finales.

Apoyarse en teoría de la enseñanza, que explican como el individuo aprende, es otra forma de abordar la enseñanza de biotecnología en los espacios universitarios, y garantizar de esta forma la incorporación plena del sujeto que aprende, a la dinámica innovadora que la biotecnología plantea como fines de su enseñanza.

Diagnosticar la población estudiantil que hace vida en las carreras vinculadas a la biotecnología en cualquiera de sus expresiones, también contribuye, a ver las potencialidades de dicha población estudiantil, y también permite ver sus debilidades y trabajar en favor de transformarla en fortalezas, para que esos colectivos tengan el mejor desempeño académico dentro de los espacios universitarios.

Apostar a la creación de nuevos programas universitarios, que tengan en el centro la biotecnología, como base de acción, permitiría multiplicar las experiencias institucionales, en beneficio de la consolidación de esta área del saber, en escenarios universitarios diversos, y en contextos sociales diferentes.

Ser conscientes que la biotecnología no es un término acabado, sino que conceptualmente está en constante construcción, es fundamental para que en los espacios educativos, el gremio docente este en constante revisión, actualización, y así poder estar actualizados, con los cambios vertiginosos que la biotecnología está dando a nivel mundial.

Finalmente, esperamos que esta revisión y las reflexiones que hemos construido a los largo de este trabajo, sean una contribución, para reconocer la importancia de la biotecnología en el ambiente educativo, resaltar las fortalezas existentes para su enseñanza y apreciar las debilidades que deben ser transformadas para que exista un acercamiento a la biotecnología, más igualitario nivel mundial

REFERENCIAS

- Acosta, R. R., González-Galli, L., & Ussa, E. O. V. (2019). Implicaciones didácticas del concepto biotecnología. *Educación y Educadores*, 22(3), 397-421.
- Bañuelos, C., Orozco, E., & Programa, C. G. D. P. M. (2020). La biotecnología en la diplomacia científica mexicana y la lucha contra la COVID-19. *MESA DIRECTIVA*, 11.
- Casas-Tolentino, N. J. FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN BIOTECNOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES DEL PERÚ.
- Catalán, E. M. (2020). FUNDAMENTOS LEGALES DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ERA TECNOLÓGICA: BIOTECNOLOGÍA, GENÉTICA Y MEDIO AMBIENTE.
- De Carvalho, R. M., Alves, J. R., & Malosso, M. G. (2019). LA INTERIORIZACIÓN DEL CURSO SUPERIOR EN BIOTECNOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE AMAZONAS.
- De Muñoz, R. M., Muñoz, R., Ferreira, K. D. B., & de Bravo, M. A. F. (2019). ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A NIVEL DE POSTGRADO. UN BINOMIO QUE PERMITE RESGUARDAR LA EFICACIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. *Revista ciencias de la educación*, (53), 99-121.
- Duarte, O. M. Á., & Zapata, P. (2020) Dirección de Postgrado Curso de Maestría en Biotecnología en Alimentos.
- Espinel Barrero, N. E. (2020). Conocimientos sobre la Biotecnología y didáctico del contenido de dos profesores de Bogotá: un estudio de caso múltiple.
- Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza a nivel de posgrado. Un binomio que permite resguardar la eficacia en la formación docente. Escrito por Rosa Morales; Rafael Muñoz María Ferreira. *Revista Ciencias de la Educación*. (2019).
-

- Implementación de aprendizaje basado en proyecto como metodología en la enseñanza de asignaturas de ingeniería de alimentos y biotecnología en CUCEI/UD6. Escrito por Olea Rodríguez; Venegas Ruiz; Martínez Cárdenas; Rojas Romero y Michel Valdivia. Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería. México. (2019).
- Implicaciones didácticas del concepto de biotecnología. Escrito por Roa Acosta; Leonardo Gonzales y Edgar Valbuena. Publicado en Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. (2019).
- La interiorización del curso superior en biotecnología de la Universidad Federal de Amazonas. Escrito por Romario Moreira; Josiel Rodríguez y Milena Gaion. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo. (2019).
- Logros y avances del Programa de Diplomado, Maestría y Doctorado en Investigaciones Biomédicas de la Facultad de Ciencias Médicas. Desarrollado por Manuel Pedroza. Primera Cohorte Periodo 2017-2019. Revista Torreón Universitario. (2020).
- Pacheco, M. E. P. (2020). Logros y Avances del Programa de Diplomado, Maestría y Doctorado en Investigaciones Biomédicas de la Facultad de Ciencias Médicas, Primera Cohorte período 2017-2019. Revista Torreón Universitario, 9(26), 47-59.
- Roa Acosta, R. (2016). Configuración del conocimiento profesional didáctico y pedagógico del profesor de Ciencias para la enseñanza de la biotecnología.
- Rodríguez, A. G., Aramendis, R. H., Deana, A., García, R., & Pittaluga, L. (2020). El aporte de la biotecnología médica frente a la pandemia de COVID-19 y lecciones para su desarrollo mediante las estrategias nacionales de Bioeconomía: estudios de caso de Colombia, Costa Rica y el Uruguay.
- Rodríguez, I. C. R., & Triana, F. J. G. (2019). Estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de nivel medio superior en las unidades de aprendizaje Biología y Fundamentos de Genética y Biotecnología. RIEE| Revista Internacional de Estudios en Educación, 19(2), 67-73.
- Rodríguez, M. A. O. (2019). Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como Metodología de la Enseñanza en asignaturas de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología en el CUCEI/UDG. Avances de Investigación en Inocuidad de Alimentos, 2.



PRESENTACIÓN DE CIHUM 2022

En noviembre de 2021 nace **ArtyHum Congresos**, la principal plataforma de congresos y eventos virtuales desde la cual se ha organizado **CIHUM 2022, Primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030**, orientado a los 17 objetivos de la **Agenda 2030**. Un evento que tendrá carácter anual desde 2022.



El enfoque de este congreso es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual fue firmada en 2015 por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de Naciones Unidas. *CIHUM 2022* es el primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades multidisciplinar que busca ser referente y punto de encuentro e intercambio para profesionales, investigadores/as y profesorado en diversas cuestiones referentes a los **17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)** y el **Horizonte 2030**, enfocándose especialmente al ámbito educativo de las Ciencias y las Humanidades.

El congreso se desarrollará íntegramente online del 14 al 16 de marzo de 2022. Al tratarse de un congreso internacional se prevé una gran asistencia y participación gracias al alcance y difusión del mismo.



Hasta el momento la iniciativa ha recibido una gran acogida. Contamos con el apoyo y la colaboración de diversas instituciones, empresas, universidades, facultades, centros y grupos de investigación a nivel nacional e internacional: es el caso del CIDoM (UCLM) Centro de Investigación y Documentación Musical, unidad asociada al CSIC, la Universidad de Granada, la Universidad Europea, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, la Universidad de Cuenca (Ecuador), la Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes (Venezuela), el Campus María Zambrano de Segovia (Universidad de Valladolid), la Editorial Dykinson, S.L. (editorial española con presencia en el índice general SPI), Vissum, la Fundación del Dr. Jorge Alió, Funda Vida, el Grupo de Investigación CREARI (Universidad de Valencia), Grupo de Investigación ARCA (Universidad de Córdoba), Grupo de Innovación IACOBUS (Universidad de Santiago de Compostela), Grupo ineDLL (Universidad de Cádiz), Grupo MiRed (CeU Universidad San Pablo), etc.

Habrán simposios de distintas temáticas: las líneas de las que disponemos actualmente (pudiendo incluirse alguna más) son las siguientes:

1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
2. Educación de calidad
3. Nuevas metodologías
4. Modelos híbridos de aprendizaje
5. Investigación en Ciencias
6. Investigación en Humanidades
7. Derechos Humanos
8. Igualdad de género
9. Educación en valores, igualdad, género
10. Educación para la Ciudadanía Global
11. Educación inclusiva e intercultural
12. Desarrollo Sostenible
13. Tecnología en la Educación
14. Competencias Digitales
15. Brecha Digital
16. Desarrollo del aparato crítico
17. Economía y empresa
18. Otras líneas: Humanidades Digitales, Inteligencia Artificial, Robótica educativa, Creatividad Computacional



FERMENTUM. VOLUMEN 32, NÚMERO 93, enero-abril 2022. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum.

Igualmente contaremos con un amplio comité científico de expertos así como conferenciantes de altísimo nivel, referentes todos/as ellos/as en sus respectivos campos de investigación.

A nivel curricular, además de los correspondientes certificados, se publicarán los resúmenes de todas las propuestas aceptadas en **ArtyHum Revista Digital** (ISSN 2341-4898), indexada en importantes repositorios y bases de datos nacionales e internacionales.

Asimismo, se ofrece la posibilidad de presentar propuestas (ponencia, comunicación) para su posterior publicación como capítulo de libro con una prestigiosa editorial española del primer cuartil.

Sin duda es una excelente oportunidad para establecer conexión y sinergias entre grupos, departamentos e instituciones así como sectores empresariales pertenecientes a la rama de las Ciencias y las Humanidades.

*Dña. Beatriz Garrido-Ramos
D. José Ángel Méndez-Martínez
Directores de ArtyHum Congresos
www.artyumcongresos.com*



FERMENTUM

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 32, NUMERO 93, enero-abril 2022, Depósito Legal: pp1991102ME302 ISSN: 0798-3069, ISSN digital: En proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

FERMENTUM es editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas HUMANIC (antiguo GISAC, Grupo de Investigaciones en Sociología de la Ciudad) adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida (ULA), Venezuela.

FERMENTUM, circuló por primera vez en mayo de 1991 (Volumen 1, número1, mayo-junio de 1991), **FERMENTUM** es una publicación digital, de acceso libre, periódica, cuatrimestral, científica, especializada, arbitrada e indexada; nacida para promover la discusión, el intercambio, el conocimiento y la divulgación de la producción sociológica y antropológica en particular y de las Ciencias Humanas en general que se realiza en Mérida, en Venezuela, en América Latina y el Caribe.

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, www.ula.ve Rector: Mario Bonucci R., Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig. Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren. Secretario: José Anderéz, Coordinador del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes: Alejandro Gutiérrez, Jefe del Departamento de Antropología y Sociología: Joel Morales. Coordinador del Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas: Oscar Aguilera

Director / Editor: Oscar Aguilera, Sociólogo, Doctorando en Ciencias Humanas; Profesor Titular e Investigador de la ULA. odagui@gmail.com, Comité Editor: Malena Andrade, Nelson Morales, Luz Pargas, Pedro Alzuru. Investigadores del HUMANIC, ULA. Dirección postal: HUMANIC- FERMENTUM Av. Universidad, Res. Los Caciques, Edif. Terepaima, PB. Apto. B1.- Mérida 5101, Venezuela, Teléfono+58-4247319659 Email: revistafermentum@gmail.com

Los artículos son reseñados en los siguientes índices: SCIELSO, Brasil- LATINDEX, México- SOCIOLOGICAL ABSTRACT (USA)- FOBAL (Fondo Bibliográfico de América Latina)- HAPI (Hispanic American Periodical Index, USA)- REVENCYT (Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología)-REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal)-LatAm-Studies, Estudios Latinoamericanos, USA. -IRESIE. Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM (México) Cabells Journalytics, Texas USA. FERMENTUM cuenta con el aval de la International Sociological Association (ISA), la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y a la Asociación Venezolana de Sociología (AVS). Los artículos y trabajos publicados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la posición de la revista. Se permite la reproducción total o parcial de esta publicación citando adecuadamente la fuente.