

fermentum

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGÍA Y CIENCIAS HUMANAS

REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 32, NUMERO 94, mayo-agosto 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

NUMERO MULTI-TEMÁTICO



TABLA DE CONTENIDOS

EDITORIAL

Oscar Aguilera

PRESENTACIÓN

Oscar Aguilera

Reconocimiento del lugar. Un ejercicio fenomenológico de identificación del DCC3M.

Recognition of the place. A phenomenological exercise of identification of the DCC3M.

José Luis Chacón.

Geografía humanística: teoría de las representaciones sociales y teoría sobre imaginarios sociales como fundamentación teórica.

Humanistic geography: theory of social representations and theory on social imaginaries as a theoretical foundation.

Angely Nathaly Molina Peña.

Acercamiento epistemológico basado en la obra de aristóteles y su relación en la prevención primaria de la malaria.

Epistemological approach based on the work of aristotle and its relationship in the primary prevention of malaria.

Lisbeth G. Contreras L.

David J. Castillo Trujillo.

La imagen de la dirección escolar: construyendo un camino metodológico.

The image of the school management: building a methodological path.

Magdalena Alarcón Zavala.

Representaciones de la masculinidad en la ficción. Violencia y género en la narrativa de Miguel Otero Silva.

Representations of masculinity in fiction works. Violence and gender in the narrative of Miguel Otero Silva.

Karlin Andrés Camperos García.

Amores que matan...socialismo del siglo XXI, o la expropiación de lo simbólico en Venezuela.

Loves that kill... XXI century socialism, or the expropriation of the symbolic in Venezuela.

Eddyluz Sosa.

La argumentación como modo de organización discursiva en la producción de ensayos académicos.

The argumentation as a way of organization discursive in the production of academics essays.

Magdaly Méndez.

Representaciones sociales de la migración latinoamericana. Un artículo de revisión.

Social representations of latin american migration. A review article.

Herly Alejandra Quiñónez Gómez.

Los interlocutores y el trabajo de campo en los estudios etnográficos.

Interlocutors and field work in ethnographic studies.

Silvana B., Villarreal Rivas

David J., Castillo Trujillo.

Una primera aproximación al análisis y a la elaboración de un diagnóstico a profundidad. Caso: Una Herramienta para redimensionar la capacitación del docente de matemática en el segundo ciclo del nivel preuniversitario, modalidad académica de la Regional 14 de la Republica Dominicana.

a first approach to the analysis and development of an in-depth diagnosis. Case: A tool to resize the training of mathematics teachers in the second cycle of the pre-university level, academic modality of Region 14 of the Dominican Republic.

Francisco Bobonagua Mercedes

Letty Ubiera.

Una propuesta desde diversas aproximaciones a la ciudad de Mérida, en los últimos 40 años, a una conceptualización desde la complejidad (Edgar Moran) y la sociedad red (Manuel Castells).

The City Thought.

A proposal from various approaches to the city of Mérida, in the last 40 years, to a conceptualization from complexity (Edgar Moran) and the network society. (Manuel Castells)

Oscar Aguilera.

Desempeño Docente y Rendimiento Académico de 5to. Nivel Secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa, Moca, República Dominicana.

Teaching Performance and Academic Performance

of 5th Secondary Level of the Liceo Eladio Peña de la Rosa, Moca, Dominican Republic.

Carmen Dolores Rosario Herrera

EDITORIAL

Después de dos años excedidos de la Pandemia Mundial del COVID-19 la misma, pese a sus nuevas variantes, ha comenzado a ceder y ya hay países que se han declarado ya en proceso definitivo de salida de la misma. Sea como sea no cabe duda que el retorno a la “normalidad” habla de una nueva realidad donde las cosas expresan cambios significativos, entre ellos, la evidente imposición de la educación a distancia que la enfermedad aceleró y que parece haber llegado para no irse nunca más. Veremos y estaremos atentos a sus efectos sobre la educación, las comunicaciones y con efectos aún mayores la transformación de las condiciones de trabajo. Algunas auguran cambios profundos en todos esos ámbitos.

Una pésima noticia que nos trae el transcurrir del 2022 es el regreso de la Guerra a Europa. En concreto la invasión de Rusia a Ucrania parece potenciar un conflicto geopolítico de proporciones mundiales pues las apetencias rusas para reinstaurar un imperio euroasiático como fue el de los Zares, pero más actualmente, como fue la hegemonía soviética sobre esos territorios completamente venida a menos con la desaparición de la URSS pero la manifiesta y descarada beligerancia de Rusia apelando al uso de la fuerza a fin de reconstruirla y sus claras amenazas a Occidente enfrentando la expansión de la OTAN hacia el este europeo solo promete riesgos serios. Por lo pronto ya son más de 5 millones de refugiados ucranianos que ha huido de su patria y miles los muertos inocentes pese a una muy inesperada y considerable resistencia mostrada en contra de los invasores rusos. Amanecerá y veremos sus implicaciones, lo que más temor provoca es la apelación al uso de los arsenales termonucleares u otras posibilidades de las armas de destrucción masiva. ¿A que juega Putin y hasta dónde será capaz de llegar?

Por otro lado, en Venezuela se juega a, dicen ciertos articulistas, a una suerte de “perestroika”, el régimen hace un esfuerzo de normalización económica, controla el dólar al punto de haber detenido ya por meses su tendencia alcista en el cambio, ello ha permitido superar la hiperinflación, pero, no una aún fuerte inflación; se han devueltos propiedades confiscadas y/o estatizadas a sus dueños originales (sin indemnización ni reparos), se pretende subir el salario mínimo a fin de recuperar la capacidad adquisitiva de la población pero lo hecho y lo prometido aún resulta insuficiente, el venezolano promedio padece de facto aún en crisis humanitaria severa, existe una fuerte campaña contra las sanciones de los Estados Unidos y la Comunidad Europea a la cual se han sumado voces pretendidamente disidentes, el Gobierno maniobra con el regreso a las negociaciones con la oposición pero con señales ambiguas y equivocadas. El año pasado el Gobierno maniobro para evitar el derecho a un revocatorio constitucionalmente legítimo, pero cerrado de modo abrupto. Todo apunta es al 2024 cuando corresponden elecciones presidenciales. La oposición mantiene su falta de unidad pese a llamados y propuestas en su seno para intentarlo. ¿Qué ocurrirá en este ínterin?

En **FERMENTUM** seguimos activos y vigentes, segundo número del Volumen 32, 2022, número 94, pese a la terrible crisis de la Educación Superior sometida al acoso, la falta de recursos, el abandono y la fuga de sus integrantes hemos optado por resistir y hasta por reinventarnos. Como el país mismo que se resiste a desaparecer pese a enfrentar la peor crisis de toda su existencia.

Oscar Aguilera

PRESENTACIÓN

Oscar Aguilera

Arribamos al segundo cuatrimestre del 2022, mayo-agosto, número 94, volumen 32, de FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología, Antropología y Ciencias Humanas, editada por el HUMANIC, Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela.

Engalanan nuestras páginas artículos de Venezuela, México y República Dominicana con temas vinculados a Educación, Urbanismo, Geografía, Epistemología y Salud, Representaciones, Ensayos Académicos, Migración, Etnografía, Lo Simbólico entre otras temáticas. Ellos son:

Reconocimiento del lugar. Un ejercicio fenomenológico de identificación del DCC3M1 de **José Luis Chacón**, el autor propone el Distrito Cultural y Creativo Manuel Mujica Millán, como herramienta de revitalización y desarrollo de Centro de la Ciudad de Mérida Venezuela constituye el centro de esta propuesta del engranado, competitivo y cooperativo, de todas las actividades culturales y creativas; y, la cultura pensada como aparato productivo y catalizador, generador de riqueza y bienestar para el sector.

Geografía humanística: teoría de las representaciones sociales y teoría sobre imaginarios sociales como fundamentación teórica de **Angely Nathaly Molina Peña**. La autora considera la crisis del paradigma positivista y neopositivista en la geografía y se señala la importancia que progresivamente ha tomado la geografía humanista en este campo del saber científico.

Acercamiento epistemológico basado en la obra de Aristóteles y su relación en la prevención primaria de la malaria de **Lisbeth G. Contreras L. y David J. Castillo Trujillo**, ambos autores pretenden la reflexión filosófica de las causas primeras de la malaria visto desde la explicación de las cuatro causas propuestas por Aristóteles.

La imagen de la dirección escolar: construyendo un camino metodológico de **Magdalena Alarcón Zavala**, se propone aportar al camino de la investigación la construcción de un recorrido metodológico, que muestre la relación entre objeto de investigación, metodología y la mirada del sujeto que investiga, desde su lugar de enunciación como sujeto experiencial que se cuestiona y cuestiona la imagen que de la dirección escolar se ha formado, devenida del concepto de educación se posee actualmente, en un diálogo con autores donde a partir de la hermenéutica se va desarrollando un camino o recorrido de investigación.

Representaciones de la masculinidad en la ficción violencia y género en la narrativa de Miguel Otero Silva de **Karlin Andrés Camperos García**, quien analiza la representación de lo masculino en tres personajes principales de la novela Cuando quiero llorar no lloro (1970) de Miguel Otero Silva: Victorino Pérez, Victorino Peralta y Victorino Perdomo y revisamos sus caracterizaciones desde los estudios culturales, sociológicos, antropológicos y de género.

Amores que matan...socialismo del siglo XXI, o la expropiación de lo simbólico en Venezuela de **Eddyluz Sosa** trata acerca del Socialismo del Siglo XXI en Venezuela, y como el mismo ha estado firmemente enraizado en la sustitución de las estructuras simbólicas por un imaginario de la dependencia que se manifiesta en casi todos los ámbitos de la vida, tanto social como individual. Luego se hacen propuestas para el desarrollo autónomo.

La argumentación como modo de organización discursiva en la producción de ensayos académicos de Magdaly Méndez, la autora muestra la imbricación teórica obtenida de la tesis doctoral titulada: “La argumentación en el género ensayo un enfoque teórico desde la pedagogía del discurso”. Dicho estudio se realizó bajo el paradigma naturalista interpretativo sustentado con el método fenomenológico. La investigación concluyó que los docentes y estudiantes hacen poco uso de la argumentación como modo de organización del discurso y del género ensayo desfavoreciendo así la adquisición de habilidades y destrezas para elaborar discursos escritos.

Representaciones sociales de la migración latinoamericana de Herly Alejandra Quiñónez Gómez, quien hace un análisis documental de 32 publicaciones académicas sobre este tema durante la década 2009-2019, arrojando como resultado un patrón con cuatro vertientes. Este estudio concluye que las investigaciones sobre representaciones sociales proyectan al migrante latinoamericano hacia sí mismo, a la nación de origen y al país receptor.

Los interlocutores y el trabajo de campo en los estudios etnográficos de Silvana B., Villarreal Rivas y David J., Castillo Trujillo, los autores intentan dar a conocer el importante papel que tienen los interlocutores en el trabajo de campo en el proceso de la investigación etnográfica con el fin de establecer una guía inicial para futuras investigaciones en el campo etnográfico y de esta manera contribuir al desarrollo de posteriores investigaciones con especial interés como método de investigación etnobotánico.

Otro artículo que interesa es el de **Francisco Bobonagua Mercedes** quien propone una primera aproximación a un análisis y a la elaboración de un diagnóstico a profundidad como herramienta para redimensionar la capacitación del docente de matemática en el segundo ciclo del nivel preuniversitario, modalidad académica de la Regional 14 de la Republica Dominicana.

Oscar Aguilera nos presenta un artículo donde propone reflexionar sobre la ciudad desde distintas miradas, específicamente nueve formas de mirar la ciudad. Finalmente, **Carmen Dolores Rosario Herrera** quien escribió un artículo que trata sobre Desempeño Docente y Rendimiento Académico de 5to. Nivel Secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa, Moca, República Dominicana.

Como verá el amigo lector, este número es variopinto y multitemático, repleto de interesantes propuestas desde todo ese amplio y escurridizo mundo de las **Ciencias Humanas**, esperamos que esta lectura sea útil e inspiradora.

Reconocimiento del lugar. Un ejercicio fenomenológico de identificación del DCC3M¹

Recognition of the place. A phenomenological exercise of identification of the DCC3M

José Luis Chacón R.²

Resumen

El centro de la ciudad de Mérida reúne las condiciones para la creación de un distrito cultural, por cuanto se concentran una cantidad de recursos y agentes de la cultura y la creatividad, en torno a una infraestructura, un entorno construido, un patrimonio y una programación de actividades relacionadas. El área delineada para el DCC3M se ubica principalmente en la Parroquia El Sagrario. Lo generan dos ejes principales, en sentido longitudinal sobre la Av. 3, y transversal sobre la Calle 22. Sus extremos son las plazas el Llano y Milla, sus transversales las Heroínas y las escalinatas de Pueblo Nuevo. Esta figura de "T" se propone comprender por zonas, determinadas por las plazas que allí se encuentran. Sobre el eje longitudinal se encuentran alineadas las zonas el Llano, Bolívar, Miranda y Milla, paralelas están Colón y Don Tulio; sobre el transversal están el Espejo y las Heroínas; el centro de ambos ejes lo ocupa la Plaza Bolívar.

En esta área se evidencian inmanencias y trascendencias, que explican en mayor detalle su potencial cultural. Entre las inmanencias se mencionan el Centro Cultural Tulio Febres Cordero, el cual cuenta con una gran capacidad para albergar diversas actividades culturales y artísticas; y en adición, dos casas de valor patrimonial, ahora en ruinas: Casa Galerías 1890 y Casa Parra. Entre las trascendencias, se indican el engranado, competitivo y cooperativo, de todas

¹ Abreviación de Distrito Cultural y Creativo Manuel Mujica Millán, un proyecto que están llevando a cabo el autor junto a José Alexander Bustamante, con el auspicio de la Rama Dorada Cluster Cultural. Este capítulo viene a ser la continuación del anterior: *Crónica de una idea: el Distrito Cultural y Creativo Manuel Mujica Millán de Mérida.ve.*

² Arquitecto, Artista Contemporáneo, MSc. en Filosofía, PhD. en Composición Arquitectónica, Emprendedor. Es Profesor Titular Jubilado de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la ULA, miembro del Consejo Directivo del Doctorado en Ciencias Humanas, y del Centro de Investigaciones Estéticas, y Coordinador del Laboratorio de Investigaciones sobre Arte y Diseño.

las actividades culturales y creativas; y, la cultura pensada como aparato productivo y catalizador, generador de riqueza y bienestar para el sector. Para lograr esto se propone un *hub* inter-conector entre todos los recursos y agentes, que integre y promueva el DCC3M como herramienta de revitalización y desarrollo.

Palabras clave: distrito cultural y creativo, cultura, arte, ciudad, Mérida

Abstract

Mérida's city center has the right conditions for the creation of a cultural district; there is a significant concentration of resources and agents related to culture and creativity in and around an infrastructure, a built context, a heritage and a program of related activities. The area for the DCC3M is limited mainly to El Sagrario sector. It is defined by two axes, the long one over Av. 3 and the short over Calle 22. The two extreme poles are the squares el Llano and Milla, and Heroínas and the entrance to Pueblo Nuevo respectfully. This urban form in "T" is to be understood by zones, which are represented by their local squares. Along the long axis these areas are Llano, Bolívar, Miranda and Milla; in parallel Colón and Don Tulio. Over the short axis are Espejo and Heroínas, while the centre of both axes is occupied by Plaza Bolívar.

In the whole area there are immanent and transcendent elements, which explain the cultural potential. Among the immanent ones, we have the Cultural Center Tulio Febres Cordero, which has a great capacity for many cultural and artistic activities. And two houses of heritage value, Casa Galerías 1890 and Casa Parra, which are unfortunately in ruins. On the other hand, the transcendent ones correspond to the competitive and cooperative network of all cultural and creative activities; and the conception of culture as production and catalyzer of richness and wellness for the area. To achieve this, the proposal is a hub to interconnect all the resources and agents, and thus promote the DCC3M as a tool of revitalization and development.

Key words: cultural and creative district, culture, art, city, Mérida.

Los elementos culturales y creativos en Mérida

Mérida, una ciudad mediana de acuerdo a algunos lineamientos internacionales³, tiene las condiciones para la creación de un distrito cultural. Específicamente en su centro, el lugar por excelencia de los poderes, los negocios y la historia, se concentran una gran cantidad de recursos y agentes⁴ del medio cultural y creativo, en torno a una infraestructura, un entorno construido, un patrimonio y con un contenido/actividad cultural y creativa (BID, BOP, KHRIS, 2019, 16), todos elementos culturales y creativos idóneos según los indicadores (30). De esta manera, a grandes rasgos se puede decir que su configuración coincide con una de las definiciones de distrito cultural más utilizadas, la de Frost Kumpf (1998): “Un área bien diferenciada, etiquetada y de usos múltiples en una ciudad, en la que una alta concentración de servicios culturales sirve de reclamo para el desarrollo de otras actividades” (Lazzeretti, 2008, 329).

Entre estos servicios, existe un Centro Cultural, el cual aloja diversas galerías, museo, auditorios, salas de conferencias y ensayo, oficinas para departamentos y agrupaciones culturales, y espacios públicos. En la zona aledaña se encuentran además tres museos y seis galerías; siete bibliotecas (dos de ellas públicas); cinco auditorios-teatros (uno de ellos el Aula Magna de la Universidad de Los Andes); más de una docena de salas para conferencias; tres casas de estudios superiores; cuatro escuelas de educación media y primaria; seis iglesias y cuatro capillas; siete plazas y cinco boulevards; y así sucesivamente. Agregado a estos recursos, la Gobernación (a la cual está adscrito el Centro Cultural), la Alcaldía y la Universidad tienen sus respectivos departamentos de cultura operando en esta zona central; y asimismo, una numerosa cantidad de individuos, agrupaciones y emprendimientos culturales y creativos, medios de

³ BID, BOP, KHRIS (2019, 30).

⁴ Se usa en este trabajo el término “agente” en equivalencia al de “actores”. Ambos términos son, no obstante, ampliamente utilizados.

comunicación social, imprentas y editoriales, librerías, copiadoras, marquerías, talleres de artesanía y oficios, restaurantes y cafés, tiendas de artesanías, estudios de diseño, arquitectura y arte, todos se desempeñan aquí⁵.

Según Lazzeretti son dos “los conceptos” que conforman un distrito cultural: “el «patrimonio cultural, artístico y medioambiental» –un conjunto de recursos necesarios para definir un sistema local de alto interés cultural-; y el «*cluster* de alta cultura» –el conjunto de actores involucrados en la mejora económica de los recursos»”(331). En tal sentido, el centro de Mérida reúne efectivamente estos dos “conceptos” de forma natural y espontánea, y con una vitalidad muy intensa; basta dar un vistazo a las carteleras culturales (Epicentro Cultural, Urbanoscopio y Agenda Cultural) que cada semana se producen para evidenciar su dinámica. En este conglomerado cultural y creativo cada agente desarrolla su labor de manera autónoma y con diferentes grados de eficacia. Pero, ¿cuál entidad los integra o coordina entre sí? ¿Podrían estos agentes conformar un *cluster* organizado que permita potenciar las actividades culturales? En la actualidad lo único que los integra es las mencionadas carteleras programativas; si se logra tal integración, Mérida podría convertirse en la Capital Cultural y Creativa del país, y así ser un polo de atracción para nuevos recursos que la proyecten incluso a nivel internacional.

Este conglomerado cultural comparte funciones y espacio con las otras realidades que habitan el centro de la ciudad. BID, BOP y KHRIS (2019) afirman, de hecho, “es la combinación de la infraestructura urbana con el patrimonio restaurado, las nuevas provisiones culturales y el desarrollo de las industrias creativas lo que constituye la base de los proyectos exitosos” (38). En este caso, por una parte se evidencia una mezcla con las actividades administrativas de los poderes ciudadanos (gobierno local, regional, e Iglesia), comerciales del sector privado (ropa, calzado, restauración, turismo), y residenciales de la población local (de la Parroquia El Sagrario). Esta mixtura de funciones complica la

⁵ El listado completo de los recursos y agentes está incluido en el Proyecto del DCC3M, actualmente en proceso de publicación.

dinámica cotidiana, pero es a la vez su gran virtud. Por otra parte, la cultura ocupa los espacios públicos y las edificaciones más significativas y representativas de la ciudad; algunas de ellas las más antiguas, y otras las más ejemplares de la arquitectura del siglo XX. Esto representa un valor patrimonial singular con reconocimiento nacional, pero a su vez conlleva a una gran responsabilidad de conservación y restauración.

En su devenir histórico, el centro se ha mantenido precisamente así, como “centro”, como lugar y escenario de todas las miradas urbanas, civiles, religiosas, universitarias, gubernamentales, comerciales, turísticas. Pero también ha sufrido grandes cambios en el tiempo, los más radicales comienzan en la década de los 50, cuando “algunas manzanas ubicadas en lo que hoy se conoce como casco histórico, comenzaron a definir una imagen más capitalina pero menos grata y menos singular e inspiradora”, tal como afirma Muñoz (2000), y agrega que para esa década se había iniciado “la transformación definitiva” (61). Ante todo, en cuanto a su arquitectura, el carácter formal del centro fue proyectado⁶ por la arquitectura ejemplar de Manuel Mujica Millán (llevada a cabo entre 1946 y 1963), quien “concibió los nuevos edificios como componentes urbanos y con una escala monumental, proyectando el lugar de la Plaza Bolívar como un espacio de mucha calidad estética” (Febres Cordero, 2002, 97). Esta “impronta” fue precedida por la de Luigi Bosetti y Luis Eduardo Chataing en los inicios del siglo XX, y por la de los maestros de obra Lisímaco Puentes (Torre sur Catedral) y José María Salas (Torre astronómica) anteriormente. Estas obras arquitectónicas permanecen como referentes de gran valor, y representan la “faz” de la Mérida “señorial” y “cultura”⁷.

Luego, en cuanto a su morfología urbana, las formas y volúmenes se han transformado sobre la estática trama colonial de damero. Es en esa década de

⁶ Algunos autores utilizan el término “modelar”. Mujica Millán fue arquitecto y no escultor, por tanto es más adecuado decir “proyectar”.

⁷ Término utilizado por el autor en distintas intervenciones orales.

los 50 cuando las casonas coloniales continúan a subdividirse, y sus dueños, familias de alcurnia, se mudan hacia la periferia. Este período según Febres Cordero (2002) “conforma el marco de un proceso de verdadera transformación y crecimiento, y resulta muy importante para comprender el proceso de transición a la Primera Modernidad en la ciudad” (96). En las décadas siguientes, los 60 y 70 (hasta los 80), muchas casas antiguas fueron derribadas para dar paso a edificios altos (de 6-8 pisos) con usos mixtos, comerciales en planta baja y vivienda en los superiores. Muchos de ellos, se transformaron en oficinas; otros pocos fueron diseñados exclusivamente para tal uso. Es así como “lo moderno se adueña de la ciudad y comienza un proceso de sustitución de tipologías edilicias y de lenguaje estético que continuó de forma ininterrumpida”. Lamentablemente pocos siguieron el ejemplo de los referentes arquitectónicos preexistentes, y las nuevas edificaciones “adolecen de la misma personalidad estética” (Muñoz, 2000, 65). Lo que era una ciudad provinciana de “techos rojos” se convirtió en poco tiempo en un conglomerado de edificaciones diversas con techos planos y “plateados” que intentaban, fallidamente, copiar algunos de los patrones de otras ciudades modernas, entre ellas Caracas.

¿Puede entonces el conglomerado cultural desarrollarse para poder ayudar a una transformación positiva del centro histórico de Mérida? Los ejemplos de distritos culturales llevados a cabo en el mundo indican que sí es posible. Existen los hechos y se evidencian las potencialidades. Es por ello que se propone realizar un reconocimiento del lugar, a manera de ejercicio fenomenológico, que permita descubrir las características y valores inmanentes allí. Y de esta manera, poder vislumbrar el potencial, en todas sus dimensiones trascendentes, que tendría una puesta en valor *sui generis* como la creación del Distrito Cultural y Creativo. “La cultura y la creatividad pueden ser catalizadores de procesos de revitalización urbana y cumplir una variedad de funciones” indican BID, BOP y KHRIS, en sintonía con muchas otras investigaciones. “Pueden ser un elemento adicional en proyectos existentes (cultura y regeneración), pueden estar integradas completamente al proyecto (regeneración cultural), o pueden ser su principal motor (regeneración *liderada* por la cultura)” (22).

Reconocimiento del área urbana. Inmanencias

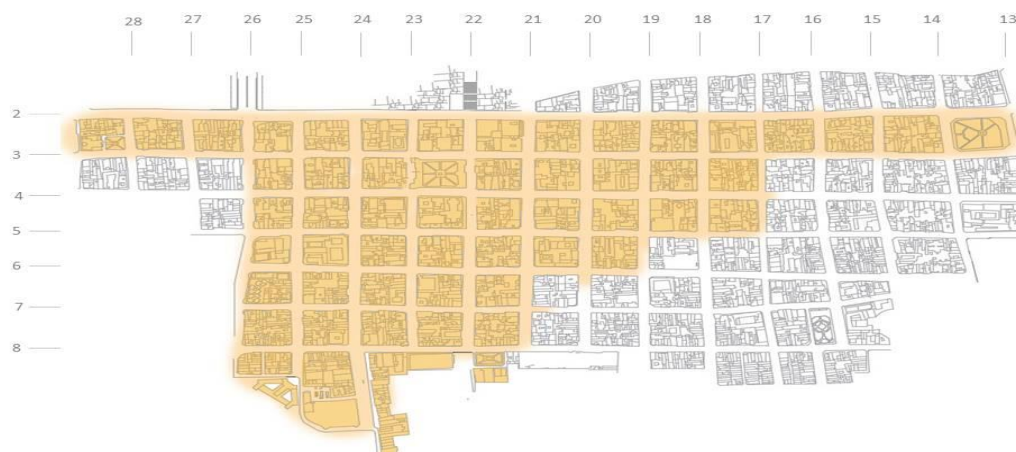


Imagen 1. Área del DCC3M

Fuente: José Luis Chacón y Daniel Pinilla (2020)

Planimetricamente el área delineada para el DCC3M se ubica principalmente en la Parroquia El Sagrario, con algunas extensiones hacia el Llano y hacia Milla; y otras futuras hacia Belén y Pueblo Nuevo. El Distrito lo generan dos ejes principales, sobre la Av. 3 en el sentido longitudinal de la meseta, y sobre la Calle 22, en sentido transversal. Sus extremos longitudinales son entonces la Plaza el Llano y la Plaza Milla, sus transversales las Heroínas y las escalinatas de Pueblo Nuevo. Se forma así una figura en forma de “T”, la cual se puede describir por zonas, determinadas por las plazas que allí se encuentran. Son entonces ocho las zonas propuestas⁸.

El núcleo central lo constituye la Plaza Bolívar. Sobre el eje longitudinal de la Av.3, se encuentran alineadas las plazas del Llano (Rangel),

⁸ La propuesta de zonas al interno del Distrito Cultural es del autor.

Bolívar, Miranda y Milla (Sucre). Paralelas están la Colón y una plaza no-conformada aún, la llamada Don Tulio⁹. Sobre el eje transversal están las plazas el Espejo y las Heroínas, las cuales no tienen contraparte, pero sí dos posibilidades por rescatar: una, justo al frente de las escalinatas de Pueblo Nuevo, la plaza cubierta del Centro Cultural Tulio Febres Cordero, y otra, el monumento a Bolívar y Humboldt al final de la Calle 23. La primera se encuentra cerrada al público y la segunda requiere ser restaurada y mejorada.

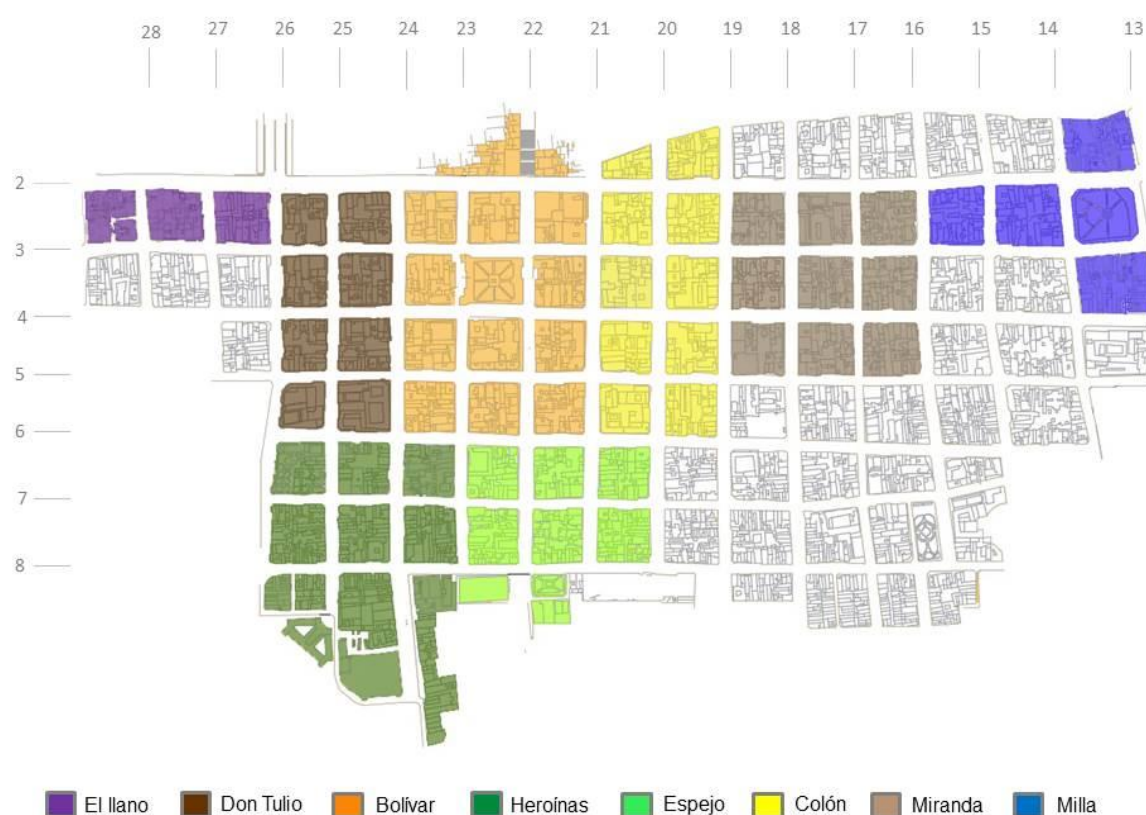


Imagen 2. Zonas del DCC3M

Fuente: José Luis Chacón y Daniel Pinilla (2020)

⁹ Dicho espacio público está determinado por el monumento a Don Tulio Febres Cordero, conformado por un pedestal y un busto marmóreo.

Zona Bolívar

La zona Bolívar es el lugar para las actividades culturales institucionales, organizadas por la universidad, el gobierno regional y local, y la Iglesia. Constituye el “corazón de la ciudad”¹⁰, y lo determina en primer lugar la plaza, definida por el monumento a Simón Bolívar¹¹ y los jardines alrededor, y en segundo lugar el patrimonio arquitectónico de las edificaciones: la Catedral, el Palacio Arzobispal, el Palacio de Gobierno y el Rectorado. Un lugar pleno de historia y con un valor arquitectónico extraordinario¹²; sin embargo, está lleno de contrastes. La robusta vegetación no permite tener una visión total del lugar, sino por partes. Al interior de la plaza, se respira un ambiente tranquilo, ideal para sentarse y conversar. El monumento a Bolívar es de estilo neo-clásico y posee una belleza particular. La esquina Este está dominada por la Catedral, una iglesia predominantemente neo-barroca, que expresa la religiosidad y tradicionalismo del pueblo merideño¹³. A un lado se encuentran la Casa Picón, o la Esquina de la Torre, un patrimonio de la arquitectura republicana, y la sede del CLEM¹⁴. La esquina Sur por el Palacio neo-renacentista de la Arquidiócesis¹⁵ y el “falso histórico”¹⁶ del edificio de los tribunales. La cuadra “de abajo” la ocupa toda la Gobernación, la “obra maestra” de Mujica Millán que alberga la sede del gobierno

¹⁰ Término implementado por los CIAM (Congreso Internacional de Arquitectura Moderna), y utilizado recientemente por Bernardo Moncada en varios artículos.

¹¹ Este monumento fue erigido en 1930, y está conformado por una escultura de bronce realizada por E. Garibaldi sobre un pedestal neoclásico en mármol rosado.

¹² Ver Páez, Christian (1992), *La Plaza Mayor de Mérida, Historia de un tema urbano*.

¹³ Ver Torres, Catalina (1994), *La Catedral de Mérida*.

¹⁴ Consejo Legislativo del Estado Mérida

¹⁵ Ver Ruiz, Ricardo (2008), *El Palacio Arzobispal de la ciudad de Mérida. Creación y cultura neoclásica*.

¹⁶ Término utilizado para referirse a intervenciones que pretenden ser historicistas, pero no lo son.

regional y local¹⁷. La esquina Oeste es dominada por el complejo del Rectorado, un palimpsesto arquitectónico unitario y valioso¹⁸, y en un segundo plano por la Casa Dávila, donde funciona la Casa de la Cultura Juan Félix Sánchez. Cada una de estas edificaciones, además de su valor patrimonial, posee y organiza actividades culturales fundamentales. Por ejemplo, la Catedral es un museo de arte sacro, en el cual funciona el Programa Guías de Catedral; el Palacio Arzobispal un repositorio de obras y documentos valiosísimos de la Iglesia merideña; y entre los dos, el Museo Arquidiocesano, con una colección de obras y objetos religiosos, las cuales se pueden visitar en exposiciones permanentes y temáticas. El interior de la Gobernación es igualmente rico en murales y cuadros representativos de la historia de la ciudad, en espacios solemnes y oficiales, visitables en ciertas ocasiones. En el Rectorado se encuentran además del Museo Arqueológico, cuya colección está en exposición permanente, los espacios más protocolares y significativos de la universidad: el Paraninfo, el Salón Rojo, el Claustro, y el Aula Magna, todos ellos visitables durante actos académicos. Se incluye también el Teatro César Rengifo, el cual tiene una vida cultural propia; es el lugar del teatro en Mérida por excelencia con una programación constante y variada. La Casa Dávila es sede de la Fundación Juan Félix Sánchez, en un tiempo institución cultural muy visible a través de su programación cultural, y sede de varias agrupaciones culturales.

Las otras dos caras de la Plaza Bolívar desafortunadamente no han logrado consolidar una imagen tan determinante, y esperan por una revalorización más adecuada. Tal vez, el boulevard norte, el lado de “arriba” de la plaza, es el espacio público muy agradable, a causa de la arborización que posee. En la cara de la Av. 3 se encuentra el edif. El Fortín, proyectado con la intención fallida de

¹⁷ Ver Chacón, José Luis (2020). *Itinerario por la Arquitectura de Manuel Mujica Millán*,

¹⁸ Ver Samudio A., Edda (2010). *Historia y Simbolismo: El Edificio Central de la Universidad de Los Andes*.

establecer un diálogo con la arquitectura de Mujica Millán¹⁹. En éste funciona la Biblioteca Tulio Febres Cordero, espacio privilegiado por su colección de publicaciones antiguas y recientes de consulta abierta, y una interesante programación cultural de extensión.

Al norte de la Plaza Bolívar, hacia la Av.2, se encuentra el Centro Cultural Tulio Febres Cordero, una edificación moderna basada en el proyecto original de Iván Castellanos, de gran valor arquitectónico y funcional, pero poco comprendido y mal utilizado. Es una edificación polémica que vino a sustituir el antiguo Mercado de Mérida²⁰. Institucionalmente constituye el corazón de las actividades culturales de Mérida ya que contiene la mayor cantidad de espacios culturales y creativos, y alberga un numeroso grupo de asociaciones e instancias dedicadas a la producción cultural. Su espacialidad se recorre a través de una *promenade architectural*, haciendo homenaje a Le Corbusier²¹, por las rampas centrales que conectan todos los espacios, desde el sótano hasta la planta más alta. Aún cuando ha sido duramente criticado²², esta edificación se integra abiertamente con su contexto, por medio de la plaza cubierta hacia la Calle 22, la cual está lamentablemente cerrada por unas inhumanas rejas, y en la Calle 23 por medio de su atrio abierto al boulevard que lleva por nombre Giandomenico Puliti. Su lenguaje “brutalista”, reflejo de una época histórica de la arquitectura moderna, se impone como monumento a la cultura universal y culta, a la cual se proyecta la ciudad.

Zona Colón

La zona Colón le sigue en importancia; allí continúan las actividades culturales institucionales, pero en espacios más discretos y especializados. Su centro está

¹⁹ Edificio construido a finales de los 80.

²⁰ El Centro Cultural fue construido entre 1992 y 94.

²¹ Considerado el arquitecto más importante del Siglo XX.

²² *A vox populi*, mas no en una forma crítica de seriedad.

definido por la Plazoleta Colón, un espacio público muy particular. Además de ser un oasis en el congestionado centro de la ciudad, esta plaza posee uno de los monumentos más antiguos, desafortunadamente víctima del vandalismo ideológico²³, y además la fachada principal, bella y significativa, de la Capilla del Carmen. El monumento a Colón es una bella conmemoración al navegante genovés, hecha en mármol de carrara, y colocado allí por la colonia italiana en 1895²⁴. La iglesia, por otra parte, es el ejemplo más antiguo de arquitectura religiosa colonial²⁵, restaurada completamente en los 90, y sirve como lugar de culto (el Santísimo Sacramento está en exposición constante) y para conciertos musicales (de coros y ensambles).

Al frente, por la Av.4 se encuentra la Casa Paredes, construida en el s.XVIII e igualmente única, como ejemplo existente de arquitectura colonial. Ésta alberga el Museo de Arte Colonial, el cual posee una colección importante de obras y objetos antiguos en exposición permanente, y es lugar también de exposiciones de arte moderno y contemporáneo. Cruzando la Calle 20 se encuentra la Biblioteca Bolivariana, una edificación moderna proyectada por Claudio Corredor con la intención de hacer ver justamente la Casa Paredes²⁶. Museo de objetos y documentos relacionados con Simón Bolívar, es también un lugar de actividades culturales y educativas, donde hacen vida el Instituto de Cultura Municipal y varias agrupaciones independientes. La plaza abierta que sirve de acceso es un espacio público de gran valor estético y existencial; lamentablemente, por un

²³ Ver Hurtado, Samuel (2007). *La estatuaria pública conmemorativa de la ciudad de Mérida (1842-2006): Análisis histórico*.

²⁴ *Idem*.

²⁵ Ver Soto, M. Jessica (2005). *El portal : entre lo sagrado y lo profano : la iglesia Nuestra Señora del Carmen de Mérida*.

²⁶ Ver Rodríguez, Alfonso (2001). *Claudio Corredor: análisis formal de su arquitectura doméstica*.

acentuado vandalismo público en la ciudad, éste ha sido cerrado con una desacertada intervención de rejas.

Sobre la misma Calle 20, en la esquina con la Av.3, se encuentra la Casa de los Antiguos Gobernadores, antigua Casa Valeri, representante de la arquitectura de transición entre los siglos XIX y XX. Allí se encuentra la sede de la Academia de Mérida, la cual organiza eventos culturales significativos, exposiciones, conciertos, conferencias, seminarios y visitas guiadas.

Zona Miranda

La zona Miranda es el área de los emprendimientos culturales y creativos. Su centro es la Plazoleta Miranda, un pequeño espacio público delimitado por una cerca, que tristemente nunca está abierta, definido por el antiguo monumento marmóreo dedicado a Francisco de Miranda²⁷. Al frente está la Iglesia conocida como La Tercera, un santuario mariano dedicado a la Virgen del Perpetuo Socorro; como las demás iglesias, ésta es tanto lugar de culto, expresiones religiosas populares (peregrinajes, procesiones y adoraciones), así como también de conciertos (de coros y ensambles). Cercana a ésta se encuentra sobre la Av.4 la Capilla Sagrado Corazón de Jesús²⁸, una joya arquitectónica proyectada por Marcos León Mariño, una especie de Da Vinci que vivió en la ciudad en los años 30 y 40²⁹. En esta capilla se han realizado diversas puestas en escena musicales de excelente calidad; esta actividad puede continuar y ampliarse.

En la zona se hallan dos emprendimientos privados de tipo cultural. Uno es la Rama Dorada Cluster Cultural cuya sede se encuentra en la Casa Ave María, primera de las casas urbanas proyectadas por Mujica Millán, una vez llegado a

²⁷ Ve Hurtado, Samuel, *Op. Cit*

²⁸ Ver León, Merysol (2000), *Guía Iglesias del casco central de Mérida*.

²⁹ Ver Chalbaud, Irlanda (1986). *Mérida y la obra de Marcos León Mariño, 1922-1950*.

la ciudad por el encargo de la remodelación de Catedral³⁰. En espacio acogedor y rico en tradición se organizan y realizan exposiciones, foros, charlas, conciertos y recitales, junto a la librería, café y espacios co-working. El otro emprendimiento es el Hotel Boutique La Abadía, el cual tiene igualmente una programación cultural importante; está instalado en otra de las casas urbanas proyectadas por Mujica Millán, la Casa Celis Paredes.

Zonas Milla y El Llano

Dos de los polos del distrito son las zonas de Milla y El Llano, las cuales no poseen otros recursos culturales que las plazas y las iglesias, pero que poseen un gran potencial para desarrollar. En efecto ambas son zonas para la cultura intangible, ligada con tradiciones populares. En Milla tenemos la Plaza Milla (o Sucre), un espacio público amplio con jardines y lugares para la recreación, la cual tiene en su centro el monumento marmóreo al Mariscal Sucre, y en uno de sus extremos un gacebo para retretas musicales (con poco uso efectivo). La iglesia San Juan Bautista de Milla es un importante templo, de una arquitectura mixta; su exterior y ábside son antiguos, mientras que la nave central es producto de una restauración de carácter moderno³¹.

En El Llano existe una situación similar pero a menor escala. La plaza toma un cuarto de la cuadra, y su equipamiento urbano es más modesto, al igual que el monumento central, éste dedicado a Rangel. La iglesia San Miguel Arcángel de estilo neo-gótico se destaca en el contexto; es también una joya arquitectónica heredada de los leguajes eclécticos de principios del s.XX³².

³⁰ Ver Muñoz, Meridalba (2000). *Op.Cit.*

³¹ Ver León, Merysol (2000). *Op.Cit.*

³² *Idem.*

Zona Heroínas

El tercer polo del Distrito es la zona Heroínas, la cual tiene una vocación principalmente turística, dada la presencia del Teleférico. Es una zona de actividades artesanales, especialmente en el Mercado Artesanal y en los puestos alrededor de la plaza, y de cultura intangible, que se manifiesta en los espacios públicos de la plaza y el boulevard. El indiscutible corazón de esta zona es la gran plaza, definida por la fuente y el monumento a Las Heroínas³³. Es un espacio con una vitalidad constante, de día y de noche. En su alrededor están dos edificaciones hitos; uno es el Seminario San Buenaventura, proyectado por Mujica Millán y construido a principios de los años 50³⁴; es sede de la institución más antigua de la ciudad. Este edificio cuenta, además de dos capillas, con un auditorio, aulas de clase y amplios espacios para encuentros y actos tanto de alta cultura como de expresiones tradicionales. La otra edificación es la Estación Barinitas del sistema teleférico Mukumbarí, una edificación reciente, proyectada por el arquitecto alemán Helmut ... con lenguaje contemporáneo y de muy buena factura, la cual sustituyó a las instalaciones originales construidas en los 50. En esta edificación se realizan actividades culturales diversas, desde conciertos hasta exposiciones.

Zonas Don Tulio y El Espejo

Las otras zonas, aún por desarrollar a nivel cultural, tienen un gran potencial especialmente para las actividades creativas. La primera es la zona Don Tulio, ubicada en torno al modesto monumento a Don Tulio, en la esquina de la Av.5

³³ Ver Hurtado, Samuel (2007). *Op.Cit.*

³⁴ Ver Chacón, José Luis (2010). *La construcción de la ciudad de Dios. Reflexiones en torno a la obra de Mons. Acacio Chacón Guerra, el Arzobispo Constructor.*

con Calle 25³⁵. Dicho monumento se encuentra olvidado e invadido tanto por comerciantes informales como por la ciudad que no le ha adecuado un espacio digno en su alrededor. Ese lugar junto con las instalaciones “del Judo” y la piscina, puede ser desarrollado y transformado en un centro de emprendimiento creativo liderado por la universidad³⁶, el cual se expandiría en sus alrededores. Cercano tenemos la presencia de las Escuelas de Música y Danza de la ULA, ubicadas en el antiguo Colegio San José, un amplio edificio con una historia educativa y religiosa que amerita recordarse constantemente, y una arquitectura de rasgos eclécticos que lo hace un referente en el área³⁷. Allí está ubicada la Galería La Otra Banda, coordinada por la Dirección de Cultura de la ULA, la cual es un importante y activo centro de arte contemporáneo. También aquí se alojan el Coro Infantil, la Orquesta de Cámara, las agrupaciones de danza xx, entre otras.

La otra zona es El Espejo, una zona residencial que puede convertirse en área para talleres y residencias artísticas. Se distingue por la plaza, la iglesia y el cementerio. En la plaza se yergue el obelisco conmemorativo al soldado desconocido, un hito urbano en ese entorno. La Iglesia Nuestra Señora del Espejo, con fachada neo-gótica y una estructura colonial, es portadora de una rica historia, ligada a las tradiciones populares³⁸. Y el Cementerio es un museo al aire libre de monumentos sepulcrales de gran calidad, lamentablemente muy vandalizado y deteriorado. Cerca de allí se encuentra la sede de la UNEARTE³⁹,

³⁵ Ver Hurtado, Samuel (2007). *Op.Cit.*

³⁶ Recientemente un estudiante de FADULA presentó un Trabajo Especial de Grado en el cual desarrollaba una propuesta de espacios *hub* y *co-working* en este lugar. Pinilla, Daniel (2019). *Hub ULA. Proyector de emprendimiento en arte y diseño.*

³⁷ Ver Cherini, Serenella (2006). *Arquitectura jesuita en Mérida : testimonios de una época Colegio San José y Casa de Ejercicios Espirituales San Javier del Valle Grande.*

³⁸ Ver León, Merysol (2000). *Op.Cit.*

³⁹ Universidad Nacional Experimental de las Artes.

ubicada en una edificación construida originalmente para la Fundación Niños de la calle, pero asignada para la universidad estatal. La presencia de esta institución es clave para fomentar el desarrollo artístico del área.

Las posibilidades del Distrito Cultural y Creativo. Trascendencias

¿En qué puede beneficiar crear un distrito cultural y creativo en el área urbana descrita? Según Rius y Zarlenga (2006), “la mayor parte de la literatura insiste en afirmar que la clusterización cultural genera beneficios por la concentración y la densidad de intercambios entre agentes culturales (Markusen, 1996; Wu, 2005)”. (50). Y para Lazzeretti, “el modelo de estructuración del distrito cultural está enfocado hacia el desarrollo económico sostenible, basado en el trinomio cultura-economía-sociedad, y en el eje recursos actores-comunidad, que tiende a realzar las diferencias artísticas, culturales, sociales y medioambientales de las distintas localidades” (328).

De los ejemplos estudiados, la infraestructura es vital. En algunos, la construcción de un centro cultural o un museo, es clave. “Una de las estrategias para promover los distritos culturales es la construcción de grandes instituciones culturales diseñadas por arquitectos internacionales (Evans, 2003) que ejercen un poder de atracción hacia otros actores del mundo artístico como artistas y galeristas (Moulin, 1997)”. De igual manera se ocupan edificaciones, usualmente industriales, y se restauran con una nueva función. También se crean espacios públicos tales y como boulevards, plazas y parques. “Se utiliza la presencia de un patrimonio histórico (a menudo, protegiendo y valorizando elementos heredados de un pasado popular e industrial, como es el caso del Soho en Nueva York) como una estrategia para promover un elemento residencial distintivo, el *loft living*, así como un nuevo estilo de vida (Zukin, 1995)” (Rius y Zarlenga, 57).

Entonces, en el centro histórico de Mérida existe precisamente un centro cultural de esas características, como se pudo evidenciar, con una gran capacidad para albergar diversas actividades culturales y artísticas. Esto es un asset esencial. Si esta edificación se logra terminar, con mejores acabados y con todas las instalaciones previstas en el proyecto, el mismo podrá estar a la altura y podrá

tener una programación de mejor calidad y con mayor alcance. Para teatro, danza, música y cine están la sala Gonzalo Picón, la sala Spinetti Dini, la sala Briceño Ferrigni, la sala de vidrios; para exposiciones de arte moderno y contemporáneo en el Museo de Arte Moderno Juan Astorga Anta con sus cuatro salas; para actividades abiertas y complementarias en los espacios Vizcarret, terraza, plaza cubierta y boulevard Puliti. El edificio debe dejar su aislamiento y encontrar una relación franca y positiva con el entorno, con el mercado informal de la Av.2, con el comercio de las calles 21 y 22, y la entrada al Barrio Pueblo Nuevo. El arquitecto Iván Castellanos⁴⁰, su proyectista, cuenta que la serie de locales en el semi-sótano, representan una calle del pasado, el antiguo pasaje Tatuy. Sería estupendo recuperar esa intención para integrar la actividad del mercado. Además la esquina de la calle 22 con la Av.2, es un espacio abierto, cubierto por las gradas de la Sala Gonzalo Picón, cuya intención es hacer entrar la ciudad al centro cultural; cerrado y aislado como está en el presente es ciertamente un desperdicio para ambos, la ciudad y la edificación.

En adición, existen dos casas de gran valor patrimonial que se encuentran en ruinas: una es la Casa Galerías 1890 y la otra la Casa Parra⁴¹. Ambas podrían rescatarse e incorporarse a la dinámica cultural del distrito. La primera como una galería de arte moderno y contemporáneo y la segunda, siendo propiedad de la ULA, como un centro de artes integradas, rescatando así su vieja función de sede de la Escuela de Arte Frías. Pero también existen otras casas y edificaciones, tal vez no con tanto valor patrimonial, que pueden ser restauradas y ocupadas con alguna actividad cultural y creativa. Igualmente, galpones, en un tiempo utilizados para actividades productivas, pueden convertirse en espacios para residencias artísticas.

⁴⁰ Ver el Documental *Iván Castellanos, Arquitecto* (2012), producido por la DIGECEX ULA.

⁴¹ La primera en la Av. 3 pasos arriba de la Calle 26, y la segunda en la Av. 4 con Calle 19.

Las plazas existentes tienen de por sí un valor patrimonial, y la mayoría están bien conservadas y son utilizadas. De allí que ellas sean los corazones de cada zona del distrito. También existen una serie de boulevards o paseos peatonales, algunos muy agradables y cumplen con el fin por el que fueron creados. Sin embargo, otros, como mencionábamos anteriormente, están invadidos por el comercio informal, ahogándolos y aislándolos de la vida cultural de la ciudad. Éstos deben ser recuperados para la ciudad, así como otros posibles, que valoricen ciertos espacios, como por ejemplo la Calle 24, un boulevard que conecta las zonas Bolívar y Heroínas, y otro que vaya desde la Plaza El Espejo hasta las escalinatas del Barrio Pueblo Nuevo. La creación de la Plaza Don Tulio es necesaria para consolidar esa zona en lugar de emprendimientos culturales, además de rescatar el monumento al escritor merideño. Ha de ser una plaza integrada con la edificación que se desarrolle en esa cuadra completa.

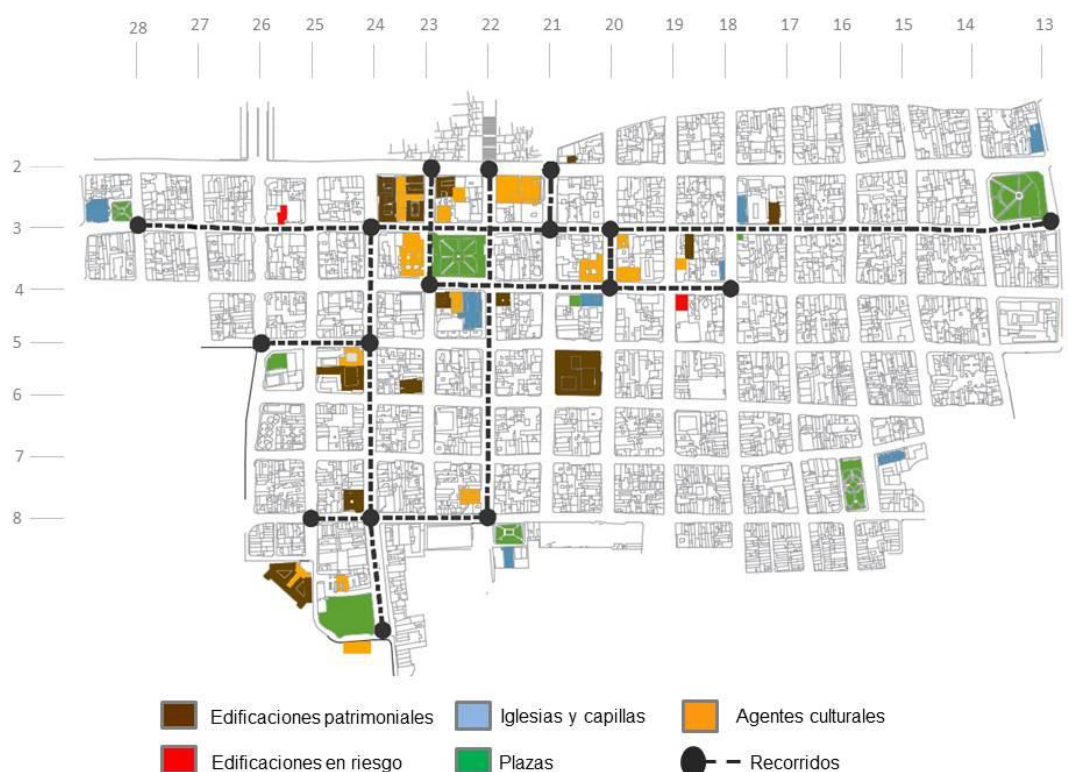


Imagen 3. Los elementos clave del DCC3M
Fuente: José Luis Chacón y Daniel Pinilla (2020)

Toda esta infraestructura arquitectónica y urbana sería el soporte para todas las actividades culturales y creativas, que deberían engranarse entre sí, competitivamente y cooperativamente a la vez, para convertir a Mérida en la Capital de la Cultura del país. La cultura pensada entonces como un aparato productivo, generaría riqueza y a su vez traería beneficios para el sector, el cual ya tiene una dinámica importante con las instituciones públicas, el comercio formal y el sector empresarial. El comercio no la ha hecho, y las instituciones tampoco. La cultura actuaría de catalizador que integra todas las actividades, incluso la residencial. Por ello, los agentes culturales y creativos son igualmente clave. Para Rius y Zarlenga la concentración de éstos en un área urbana genera varios tipos de “interacciones sociales que potencian la creatividad cultural” a causa de:

1. la formación de redes solidarias de colegas y amigos que posibilitan numerosas oportunidades de trabajo extra-artístico flexible;
2. la generación de fórmulas e iniciativas de cooperación técnica que tienen por objetivo la creación y fijación de valor estético y financiero;
3. el incremento del intercambio y competencia de los creadores que, debido a su proximidad espacial, pueden participar en rituales de interacción que generan emociones compartidas que inciden en los procesos creativos. (Rius y Zarlenga, 60).

En todo esto es necesario un interconector que dialogue e integre todos los protagonistas. Por esto se plantea un *hub*, que sea el lugar y el actor integrador y promotor del DCC3M. Un puente para conectar recursos y actores con posibles financiamientos que ayudarán a desarrollar el área. En diferentes casos, “*the single biggest factor in the ultimate success of the districting plans was the collaboration of multiple parties across different fields*” tal y como afirma Thornton (2012, 47).

Siguiendo las investigaciones y experiencias sobre distritos culturales, se puede confirmar como instituciones culturales situadas cercanas entre sí, pueden

generar mayor desarrollo y crecimiento económico, trabajando en colectivo que por separado (Thornton, 41). Para ello es necesario aprovechar el *networking*, como modo de alcanzar una madurez de producción e innovación cultural, y así lograr lo que el teórico de desarrollo regional Phillip Cooke (2008) describe como la tan deseada “sinergia sobreabundante”⁴² (Thornton, 42). Por consiguiente, no es difícil imaginar, a modo de conclusión, que el corazón cultural de Mérida, el Centro Cultural Tulio Febres Cordero, esté interconectado con el resto de los centros de producción y gerencia de cultura, como la Dirección de Cultura y Rectorado de la ULA, el Museo Arquidiocesano de la Arquidiócesis, la Biblioteca Bolivariana de la Alcaldía, y todas las asociaciones y agrupaciones que existen. Esa interconexión sería no solo institucional, sino también gerencial, laboral, cooperativa y competitiva. Se tendría por medio de ella la posibilidad de acceder a financiamientos internacionales para aumentar personal, mejorar recursos, y potenciar las actividades. Una sinergia cultural y creativa es pues un objetivo realizable a mediano plazo, fundamental para el proyecto y éxito del DCC3M. El camino está claramente demarcado. Que empiece entonces el andar.

Referencias

Sobre el tema de Distritos Culturales

Banco Interamericano de Desarrollo; BOP Consulting; Korean Research Institute on Human Settlement (2019). *Las industrias culturales y creativas en la revitalización urbana. Guía Práctica*, Washington: BID.

Lazzeretti, Luciana (2008). *El Distrito Cultural*, Colección Mediterráneo Económico: "Los distritos industriales", No,13, pp.327-350.

Rius Ulldemolins, Joaquim y Zarlenga, Matías I. (2014), *Industrias, distritos, instituciones y escenas. Tipología de clústeres culturales en Barcelona*. Revista Española de Sociología nº 21 pp. 47-68.

Thornton, Sean(2012), *Cultural Districts and the Potential for Urban Development*,

⁴² El término en inglés es *Synergetic surplus*.

Advocates' Forum The University of Chicago School of Social Service Administration, pp.41-51.

Sobre las edificaciones y espacios públicos en el DCC3M

Chacón R., José Luis (2020). *Itinerario por la arquitectura de Manuel Mujica Millán. Una secuencia de escenarios esenciales en la definición de un distrito cultural*. En publicación

----- (2010). *La construcción de la ciudad de Dios. Reflexiones en torno a la obra de Mons. Acacio Chacón Guerra, el Arzobispo Constructor*. En «Boletín del Archivo Arquidiocesano de Mérida», Tomo XII Enero-Junio N°33, Mérida.

Febres Cordero, Beatriz (2002). *La Arquitectura Moderna en Mérida 1950-1959*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Chalbaud, Irlanda (1986). *Mérida y la obra de Marcos León Mariño, 1922-1950*, Trabajo de Ascenso, Mérida: Universidad de Los Andes.

Hurtado, Samuel (2007). *La estatuaría pública conmemorativa de la ciudad de Mérida (1842-2006): Análisis histórico*. Trabajo de grado, Mérida: Universidad de Los Andes.

León, Merysol (2000). *Guía Iglesias del Casco Central de Mérida*, Mérida: Universidad de Los Andes

Muñoz B., Meridalba, Manuel Mujica Millán. *Aproximación a su idea de ciudad. Proyecto de la Urbanización "El Rosario" en Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Paéz, Christian (1992), *La Plaza Mayor de Mérida, Historia de un tema urbano*, Caracas: El Libro Menor.

Rodríguez, Alfonso (2001). *Claudio Corredor: análisis formal de su arquitectura doméstica*. Trabajo de Ascenso, Mérida: Universidad de Los Andes.

Ruiz, Ricardo (2008), *El Palacio Arzobispal de la ciudad de Mérida. Creación y cultura neoclásica. En Presente y Pasado*. Revista de Historia. Año 13. N° 25. pp. 55-74.

Samudio A., Edda (2010). *Historia y Simbolismo: El Edificio Central de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Cherini, Serenella (2006). *Arquitectura jesuita en Mérida : testimonios de una época Colegio San José y Casa de Ejercicios Espirituales San Javier del Valle Grande*. Tesis de maestría. Mérida: Universidad de Los Andes.

Soto, M. Jessica (2005). *El portal : entre lo sagrado y lo profano : la iglesia Nuestra Señora del Carmen de Mérida*. Tesis de maestría. Mérida: Universidad de Los Andes.

Torres de Ruiz-Guevara, Catalina (1994). *La Catedral de Mérida*, Caracas: La India.

Geografía humanística: teoría de las representaciones sociales y teoría sobre imaginarios sociales como fundamentación teórica.

Humanistic geography: theory of social representations and theory on social imaginaries as a theoretical foundation.

Angely Nathaly Molina Peña¹

Resumen

En el presente documento se considera la crisis del paradigma positivista y neopositivista en la geografía y se señala la importancia que progresivamente ha tomado la geografía humanista en este campo del saber científico. Seguidamente, se exponen los fundamentos epistemológicos que la sustentan, la fenomenología existencial, y se considera la importancia de los *lugares* como categoría central de análisis. Posteriormente, se detallan los elementos más importantes de la teoría de las representaciones sociales así como la teoría de los imaginarios sociales, como alternativas teóricas-metodológicas para abordar los estudios de corte humanista en la geografía. Como conclusión, se sugiere la sistematización de ésta literatura y una mayor difusión científica.

Palabras clave: geografía, humanista, representaciones, imaginarios.

Abstract

This paper considers the crisis of the positivist and neopositivist paradigm in geography and points out the importance that humanistic geography has progressively taken in this field of scientific knowledge. Next, the epistemological foundations that sustain it, existential phenomenology, are presented, and the importance of *places* as a central category of analysis is considered. Subsequently, the most important elements of the theory of social representations as well as the theory of social imaginaries are detailed, as theoretical-methodological alternatives to approach humanistic studies in geography. In conclusion, the systematization of this literature and a greater scientific dissemination are suggested.

Key words: geography, humanistic, representations, imaginaries.

¹ Geógrafo. Universidad de Los Andes, 2006. Estudios de Postgrado: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Diplomado en Gerencia en Desarrollo Social, 2006. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Maestría en Ordenación del Territorio y Ambiente, 2008. Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico, Componente Docente Educación Superior, 2009. Profesora Ordinario-Categoría Asistente.

1. Introducción

En este artículo persigue indagar sobre los documentos que dicen sobre la crisis del paradigma positivista y neopositivista en la ciencia geográfica, y de esta manera exponer los planteamientos que permitieron el surgimiento de la geografía humanista como una alternativa para generar conocimientos en este campo del saber. Se hará un recorrido sobre los principales autores que han escrito sobre este tema para después, apoyándome en los preceptos de la fenomenología como fundamento epistemológico de dicha perspectiva, reflexionar sobre la importancia de las subjetividades para la comprensión de los fenómenos dados en el mundo cotidiano, los que se circunscriben al lugar.

Por otra parte, y como una manera de indagar caminos alternos para hacer geografía, pretendo adentrarme en los fundamentos teóricos de las representaciones sociales y en la teoría sobre los imaginarios ya que a mi parecer, éstas abren caminos con respecto a los métodos y las técnicas de investigación, tan ansiados por los críticos de la geografía humanista. Así mismo se reconoce que la falta de sistematización de esta literatura deviene en el escaso reconocimiento que se le ha otorgado, sin embargo, a la fecha dichas investigaciones vienen en constante aumento debido a los giros teóricos y metodológicos que ha adquirido la ciencia geográfica en el marco de la globalización.

2. Crisis del paradigma positivista y neopositivista

Desde el comienzo de la década de los años sesenta, la corriente paradigmática del positivismo imperó a través de sus propuestas metodológicas y técnicas el *quehacer* del geógrafo, sin embargo a finales de la misma década tomaron mayor relevancia los planteamientos que con anterioridad habían realizado algunos autores con respecto a la necesidad de renovar los supuestos epistemológicos, los objetivos y los resultados obtenidos en sus trabajos, por considerar que éstos, no consideran los sujetos, sus pensamientos, su racionalidad, sus emociones, sino que los objetiviza, intenta medirlos y teorizar

sobre ellos, proporcionando una visión parcial y restrictiva, dejando a un lado un importante campo de conocimiento.

En esa época surgen diversas posturas críticas, alternativas a la postura positivista, entre ellas la geografía humanista, la geografía crítica y también una geografía positivista reformista que propone un cambio de temática en sus abordajes pero no de su postura filosófica. Así, es durante la década de los años setenta que la geografía se nutre desde diversos campos epistémicos abriéndose a las ciencias sociales y generando un rico debate respecto a su fundamentación, teorías, métodos y técnicas de análisis. Este proceso de transición durante los años señalados significó para Salguín (1981) “la caída de la dictadura intelectual del positivismo” en Estébanez (1982:27).

De este modo, surge un debate con respecto a la existencia humana, nutrido por marxistas, antropólogos, cristianos y personalidades provenientes de los más disímiles campos, que tratan en sus propuestas de exaltar y reivindicar al hombre, situándolo en el centro de todas las cosas, como productor y producto de su propio mundo. Ley y Samuels (1978) en Estébanez (1982:16).

Es importante señalar que si bien la geografía se nutrió de nuevas perspectivas, corrientes de pensamiento como la geografía crítica o la geografía del comportamiento continuaron empleando los métodos y técnicas de análisis provenientes del campo positivista. A diferencia de la geografía humanística, campo de interés particular en el presente artículo, la cual ofreció una propuesta totalmente diferente, que dio paso a una perspectiva más humanizada, acentuando su interés por los significados, las intenciones, los propósitos, los valores y los principios de las personas, abriendo el camino hacia la valoración de la subjetividad y la experiencia personal.

3. Geografía Humanística

Con la geografía humanística se pretende entonces, comprender los hechos sociales y su espacialidad, considerando que la realidad de las personas está dada en función de sus valores culturales, aspiraciones y experiencias (Capel y Urteaga, 1991). Así, desde éste enfoque se asume que una realidad

particular puede ser percibida de diferentes maneras por distintas personas, lo que constituye una fuente de conocimiento valiosa para la ciencia geográfica. Su objeto de estudio es el espacio geográfico vivido, *el lugar* se corresponde con la categoría central de su interés, por ser el centro de las experiencias de vida. Es su objetivo conocer las especificidades del *lugar* y las ideas que de él tienen las personas, como entes capaces de “abstraer, simbolizar y convertir el espacio en algo más que un contenedor físico” Estébanez (1982:16). De hecho, se señala en esta corriente, que los sujetos a través de sus sentimientos, pensamientos y sus percepciones generan lazos emotivos y simbólicos que transforman un espacio, en un *lugar*.

Para comprender los *lugares*, el geógrafo debe tener la capacidad de escuchar historias, conocer experiencias, vivencias, sentimientos y percepciones particulares, lo que Rojas López (2018) denomina “intangibles socialmente compartidos (...) que otorgan significado y sentido a sus propios espacios habitados” p.438.

Al respecto, Estébanez (1982) en su trabajo menciona las preguntas a las que la geografía humanística debe responder, a saber:

“¿Cuál es la naturaleza del hombre habitante en la tierra?, ¿Cuáles son las experiencias significativas que poseemos de los lugares?, ¿Cómo experimentamos el sentido de pertenencia a un lugar?, ¿De qué modo, a lo largo del tiempo, varía nuestra actitud hacia los lugares y la naturaleza?, ¿Cómo surgen los lazos de afecto, o de rechazo hacia los lugares, paisajes, regiones?, ¿Cómo se convierte el espacio, concepto abstracto, en lugar, centro de significación personal o colectivo?, ¿De qué modo se producen los movimientos, casi inconscientes y cotidianos en el mundo? Estas son interrogantes a la experiencia, anterior esta, a todo conocimiento geográfico formal” p.21

En resumen, Gangas y Santis (2004:48) señalan que para los humanistas es importante comprender cómo la gente interpreta el mundo y se relaciona con él, considerando de este modo la subjetividad del conocimiento. Se enfoca en los pensamientos y las actividades humanas, atendiendo a su conciencia y a su

conocimiento sobre el lugar. Así desde una concepción simbólica, a través de identidades e imaginarios se comprende el lugar.

En este punto, está visto entonces que la geografía humanista no pretende generar leyes, razón por la que para algunos geógrafos de la corriente positivista, carece de fundamento científico, pues no puede producir generalizaciones y lleva a su más mínima expresión las categorías de análisis, además, sus resultados son calificados como “opiniones personales” respecto a algo, lo que llaman “geografías personales” o “micro-geografías”. Sin embargo, la fundamentación epistemológica de esta corriente geográfica da cuenta de su naturaleza y de su especificidad aportándole de esta manera, sustento y validez a sus resultados.

4. Supuestos epistemológicos de la geografía humanística

El espacio vivido, el *lugar*, es el mundo de la experiencia inmediatamente anterior al de las ideas científicas, por ello la geografía humanística estudia el medio en el que los hombres viven y actúan, y no considera mundos hipotéticos habitados por seres omniscientes, Estébanez (1982:17), por ello se vale del existencialismo y la fenomenología como su base epistémica.

De este modo, el existencialismo, confronta la existencia, se refiere a la vida emocional, los sentimientos, los estados de ánimo de las personas con respecto al mundo, hace énfasis en la subjetividad y para comprender es necesaria la participación del investigador. Por otra parte, la fenomenología, estudia los fenómenos a través de su descripción tal y como los experimenta el sujeto a través de la vista, el oído y relaciones sensoriales tales como creer, recordar o imaginar (González, 2003), por lo que se limita a describir las apariencias directas, libre de toda especulación.

La fenomenología, tal y como lo expone Estébanez (1982:20) tiene su máximo exponente en Edmund Husserl (1859-1938) quien señaló que ésta constituye un modo de ver pero también es un método que implica prescindir de todo tipo de supuestos y abstenerse de formular juicios, lo que se conoce como *épöje*. De este modo, la fenomenología no presupone nada, explora lo dado y consigue una primera reducción a la “esencia”, luego plantea la necesidad de

una reducción trascendental, con la que la mayoría de los humanistas no está de acuerdo. Por ello, tomando los preceptos del existencialismo, en favor de una comprensión del hombre en el mundo, se logró matizar algunos aspectos de la propuesta de Husserl y se planteó una fenomenología existencial en la que se establece que cada persona percibe el mundo y la realidad de una manera particular dependiendo de su experiencia y de la interpretación que de ella haga, es decir se señala que la subjetividad es clave para el conocimiento, por ello se dice que la fenomenología se sitúa antes de toda creencia y de todo juicio para explorar lo dado.

Así continúa el autor, desarrollando sus ideas: “los significados de los conceptos espaciales se consideran como lazos afectivos entre el hombre y su mundo (...) y uno de los aspectos esenciales es comprender la estructura del espacio existencial, en donde la distancia es una conexión afectiva y no métrica, y el lugar, un conjunto de significado” p.21.

La geografía humanística, fenomenológica existencial, ha tenido como una de sus máximos referentes a Anne Buttimer, geógrafa irlandesa, que desarrolló la idea de *espacio vivido*, el cual comprende el mundo de los sucesos, el mundo de los valores y la experiencia personal, para ella, el “horizonte cotidiano” se experimenta de manera general y al hacerse consciente de él empáticamente, es cuando es posible comprender, esos horizontes compartidos socialmente. Haciendo alusión a estos aspectos precognitivos de la consciencia, señala la autora, se puede reconocer el sentido de identidad y pertenencia a un lugar, descubriendo el significado que tiene para los otros. (Estébanez, 1982)

Por otra parte, Relph, geógrafo estadounidense que también se ha dedicado decididamente a entender el *lugar* como centro de las experiencias vividas, asegura que el lugar constituye una expresión profunda y compleja de la experiencia humana. De sus investigaciones se crearon categorías tales como “enraizamiento” y “des enraizamiento”, con sus variantes, así como también las categorías “autenticidad” e “inautenticidad” del *lugar*.

Desde esta corriente, se han escrito numerosos trabajos vinculado a la comprensión de los lazos afectivos que se establecen entre las personas y el *lugar*, hecho que le otorga mayor o menor sentido de pertenencia y estabilidad a

la sociedad. Por ejemplo, Yi-Fu Tuan, geógrafo chino, formado en Estados Unidos, ofrece una interpretación total del entorno, a través del análisis de categorías; *lugares*, *paisajes* y *espacios*: el *lugar* es el espacio afectivo del hombre, el *paisaje* se corresponde con el entorno afectivo de la comunidad, y por último, el *espacio*, está fuera del radio de acción de toda la experiencia. Tuan, citado por Estébanez (1982:19), asegura que los conocimientos que se derivan de la práctica de los humanistas son sumamente valiosos, pues en primer lugar sirven para aclarar conceptos, símbolos y aspiraciones respecto a una sociedad y además, es a partir de estos conocimientos que se puede llegar a reconocer aspectos culturales, positivos o negativos, que en definitiva median en los procesos de concertación para la toma de decisiones.

Yi-Fu Tuan, enfatiza en la imaginación del entorno, al analizar los nexos afectivos entre las personas y el *lugar*, pone especial atención sobre las formas de percibir el entorno. Para él, los *lugares* tienen capacidad para crear imágenes, y con ellos suscitar sentimientos positivos o negativos. Los términos topofilias, topoidolatrías, toponegligencia y topofobias son categorías que intentan generar conocimiento sobre los procesos de reconocimiento e identificación afectiva con los *lugares*, sus territorios. (González, 2003)

Siendo así, el geógrafo se encuentra frente a un mundo fabuloso y complejo, a un caos de experiencias existenciales, *los lugares*, lo que para Entrikin (1976) son los “depositarios del significado” los cuales poseen una riqueza interior que debe aprehenderse. Su significado histórico y social, el sentido que para las personas tiene constituye la base de interés del geógrafo humanista, el cual, consciente de la función que el mundo simbólico ejerce sobre las prácticas concretas de las sociedades, puede reconocer los valores, los significados, las aspiraciones y objetivos de la sociedad, renunciando con ello a la exclusividad del análisis de los elementos materiales y funcionales del espacio, añadiendo una dimensión compleja, la comprensión, organización y previsión de la experiencia geográfica humana. Convertir a las personas en el núcleo de los estudios geográficos, implica estudiar sus significados, sus valores, los símbolos. (Bailly, 1989)

Hasta aquí se han presentado los planteamientos realizados por diferentes autores referentes de la geografía humanista que sustentan desde el punto de vista epistémico la investigación geográfica. Seguidamente, siendo consciente de las críticas que se han realizado por parte de geógrafos positivistas, quienes afirman que la geografía humanista carece de método concreto para dilucidar su objeto de estudio, en adelante se expondrán algunas teorías que fueron formuladas por diversos autores, desde diferentes campos del saber, por ejemplo la psicología social y la sociología, las cuales a mi parecer nutren el *quehacer* geográfico y han sido la base para diversas investigaciones desde la década de los años sesenta.

La teoría de las representaciones sociales y la teoría sobre imaginarios sociales, han sido empleadas por la corriente humanista de la geografía, para comprender los marcos sociales de asignación de significado al mundo compartido y muy especialmente al contenido de los “supuestos culturales de trasfondo” Searle (1997) en Girola (2012). Sin embargo, a juicio propio, estos estudios carecen de sistematización y difusión en el campo de la geografía. A continuación se hablará sobre dichas teorías y posteriormente su contribución en el campo de la geografía.

5. Teoría de las representaciones sociales.

Moscovici (1961) en su obra *“El psicoanálisis, su imagen y su público”* se dedica a dilucidar su teoría y comienza a definir las representaciones individuales en el campo de la psicología, para luego argumentar que éstas pasan a ser “sociales” y no solamente colectivas como afirmó Durkheim con anterioridad. Para Moscovici las representaciones sociales son construcciones simbólicas del pensamiento, que surgen de las prácticas recurrentes de los sujetos que se encuentran en constante interacción, éstas le permiten interpretar el mundo en el que viven, en el que están inmersos y según el autor, psicológicamente son un elemento esencial que da cuenta de la “predisposición a actuar” por parte de las personas, por lo tanto se puede afirmar que orientan la acción. Sus contenidos varían de acuerdo a la clase social a la que pertenezcan los

individuos, así como también a las actividades a las que se dediquen (Girola, 2012)

El autor se refiere a un conjunto de nociones que pudieran asimilarse a este concepto, sin embargo, las dilucida y establece sus relaciones. Así una representación social está relacionada con la percepción que los individuos tienen sobre su realidad, pero también con las opiniones públicas, las creencias, los valores, los mitos, el sentido común, los sentimientos así como la manera de comportarse colectivamente, las cuales son formaciones de conocimientos legítimas que permiten descubrir elementos de la cultura, percepciones y/o visiones que condicionan comportamientos y orientan la acción en torno a temas específicos en una sociedad dada. Por lo tanto las representaciones dicen tanto de lo que es “objeto de representación”, como de quienes lo representan. Si se asimila como “objeto” el mundo de la vida social, que es producto de las interacciones entre las personas, éste significado, el del mundo de la vida social, es lo que es porque es interpretado por esas personas en interacción.

Se puede decir entonces que una representación social es el conocimiento compartido sobre algo, un fenómeno producido colectivamente, a través de la cotidianidad.

Para Villarroel (2007) “representar” significa reproducir mentalmente una cosa, es decir restituir de modo simbólico lo ausente. Cuando una persona “representa” algún objeto, le otorga un significado, lo interpreta de acuerdo a su lógica, por lo tanto reconstruye mentalmente una realidad. Moscovici asocia las representaciones a la opinión pública y analizando esta última noción, se puede decir que en las sociedades existen universos de opiniones y cada uno de esos universos presenta tres dimensiones, a saber:

- ✓ La actitud: favorable o no favorable.
- ✓ La información: organización de conocimientos en torno a un tema.
- ✓ El campo de representación: la unidad jerarquizada de los elementos que componen la representación. Moscovici (1961:45)

Las representaciones se elaboran a partir del mecanismo de *objetivación*, que tiene que ver con el proceso que permite construir un cuerpo de

conocimientos en relación con un objeto de representación (temas diversos tales como políticos, económicos, sociales), esto es transformar el lenguaje científico, formal al lenguaje corriente, se convierte lo raro en familiar, lo abstracto se convierte en algo concreto, así el objeto está en la observación inmediata de las personas. Consecutivamente, explica Moscovici que se produce el *anclaje* como mecanismo para la reproducción de estas representaciones, el cual consiste en incorporar en las redes de significaciones y categorías pre existentes en una sociedad el objeto de representación, así se transforma en un saber útil un conocimiento abstracto, se convierten en instrumentos de comunicación entre las personas y para la comprensión del contexto social de interacción. Una vez dado los mecanismos de objetivación y anclaje, las representaciones sociales son empleadas para interpretar, orientar y justificar los comportamientos así como para procesar las innovaciones.

Para analizar las representaciones sociales existen diversas propuestas metodológicas, al respecto Banchs et.al (2007) en Girola (2012) señala que se debe considerar al menos tres vías para su investigación:

- Los análisis de procedencia de la información, las fuentes se encuentran habitualmente en las vivencias de las personas que van adquiriendo información a través de los medios de comunicación social, o a partir de la observación y el intercambio de información con otras personas,
- El análisis de los actos ilocutorios, sirve para detectar las relaciones existentes entre los actores, a través de sus diálogos, órdenes y peticiones.
- El análisis gráfico de significantes: la identificación de las unidades de significación presentes en la representación, que son registradas para constatar palabras que se repiten, y el orden en el que aparecen. p.408

A partir de estos elementos se construye un sociograma y así se identifica el núcleo figurativo de la representación que no es otra cosa que “una estructura de imagen que reproducirá en forma manifiesta una estructura conceptual” Villarroel (2007:445)

Mora (2002) en Girola (2012) señala que otra manera de estudiar las representaciones es a través del análisis de correspondencias, que consiste en un análisis multidimensional de tipo factorial que se basa en el diferencial semántico, genera una especie de “diccionario de asociaciones” o “campos lexicales” (p 410)

6. Teoría de los imaginarios sociales

Un imaginario social es una construcción simbólica que permite instituir, crear y modificar a las sociedades concretas, a la vez que cada sociedad concreta constituye como imaginario, un cúmulo de significaciones específicas. Para Castoriadis los imaginarios sociales son magmas cohesionantes, un conjunto complejo de construcciones simbólicas que hacen posible las relaciones entre personas, objetos e imágenes. Implica modos de pertenencia, normas comunes y aspiraciones, así como también, la asignación de significado a eventos que se consideran cruciales y que los ubican en narrativas diversas. (Girola, 2012)

Los imaginarios pueden dar cuenta de las instituciones de una sociedad, la constitución de motivos y las necesidades de sus miembros, así como la existencia de tradiciones y mitos. Los imaginarios se refieren a la creación social de sentidos.

Castoriadis diferencia lo que se conoce como imaginarios sociales instituidos e imaginarios sociales instituyentes. El imaginario social instituido es aquel que está encarnado e instrumentado por las instituciones religiosas, políticas, económicas, entre otras. Los imaginarios sociales instituyentes, son los que tienen la capacidad de generar y regir formas específicas de organización social.

Girola (2012) señala, cito textualmente que “la literatura sobre el tema enfatiza la idea de que los imaginarios sociales son contenidos ideacionales compartidos, de manera general y abstracta, que posibilitan la interpretación del mundo y su consecuente actuar sobre él” p.417.

Para Baeza (2003) los imaginarios sociales “son múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinado al otorgamiento de sentido existencial” p.20

Son transmitidos y procesados socialmente a través de la comunicación entre las personas por mecanismos diversos a través de los cuales se produce y reproduce la memoria, los prejuicios, las creencias, los valores, y las formas convencionalmente aceptadas de expresión de la emotividad. Son, además, homologadores potenciales de todas las maneras de pensar, de todas las modalidades relacionales y de todas las prácticas sociales que reconocemos y asumimos como propias en cada sociedad porque en todas las sociedades existe la necesidad operativa de fundar y fundamentar una gramática promotora y facilitadora de la vida social. Baeza, (2003:25)

Sin embargo, los imaginarios sociales son plurales, y en cada sociedad existen no sólo variados imaginarios con distintos ámbitos de aplicación y nivel de generalidad, sino también lo que Baeza (2000) en Girola (2012:420) llama “imaginarios dominantes” e “imaginarios dominados”. Por tanto en el estudio de los imaginarios sociales hay que incorporar el tema del poder y la dominación, porque en todas las sociedades existen intentos de apropiación de los universos simbólicos y de los imaginarios sociales, por parte de quienes requieren reproducir desde arriba, desde su posición dominante, la situación de privilegio en que se encuentran.

Así, continúa Girola sobre las ideas de Baeza, hay que ver el campo de lo simbólico como un espacio de lucha.

Los imaginarios en una sociedad pueden corresponderse a mecanismos de legitimación de una forma social de organización pero también pueden generar un conjunto de nuevas necesidades, por lo tanto se argumenta que pueden estabilizar las instituciones sociales pero también pueden movilizar y crear nuevas estructuras.

Baeza (2003) en Girola (2012:420) señala que para analizar los imaginarios se debe considerar su historicidad: el pasado, como historia y memoria, así como también, el presente como acción institucionalizada e institucionalizante, y el futuro, al proponer otras formas de sociedad. Estos conectan y constituyen el sentido básico de todas las sociedades.

7. La teoría de las representaciones sociales y los imaginarios en geografía.

En este punto es importante hacer un recuento breve sobre las investigaciones que se han venido publicando en el campo de la geografía y que han tomado como referente teórico las representaciones y los imaginarios.

Con respecto a la consideración de las representaciones sociales, Bailly (1989) es incisivo al pedir que la geografía pase de ser una “ciencia de los lugares” a la ciencia que considera las representaciones mentales, las estructuras intencionales y las haces de prácticas en el espacio y el tiempo (...) pues al estudiar los significados, los valores humanos (...) ¿no merece realmente el nombre de geografía “humana”? (p.18). Este autor señala que el hombre es conocimiento geográfico y menciona la necesaria vinculación con lo real y lo imaginario.

La nueva geografía cultural, se dedicó a realizar muchos de sus análisis empleando el campo de las representaciones sociales así como de los imaginarios y las identidades. Se define un desplazamiento progresivo desde la relación sociedad-espacio, hacia la de cultura-espacio, para ello se vale de la antropología y de la sociología apoyándose en la fenomenología. Estos estudios puede asegurarse, han servido para favorecer y propiciar anclajes locales en el marco homogeneizante de la globalización. (Rojas López, 2018)

Por otra parte, en palabras de Lindon (2012), al referirse a los imaginarios espaciales, señala que estos “son de suma importancia, ya que le otorgan inteligibilidad a los lugares, ya que configuran y distribuyen entre los sujetos que habitan los lugares, instrumentos de percepción y comprensión del territorio, produciendo así sentidos específicos acerca de diferentes fenómenos espaciales y de los lugares en sí mismos” p.66

Concretamente, se puede señalar, según Lindón (2012) que se han desarrollado diferentes líneas sobre imaginarios geográficos, a saber:

- *lo imaginario de lo exótico y lo lejano,*
- *lo imaginario en términos del engaño (pensamiento crítico y poscolonial),*

- *lo imaginario a través de las estrategias de dominación y control territorial*
- *los imaginarios suburbanos como promesa de felicidad,*
- *los imaginarios de retorno bucólico al mundo rural,*
- *los imaginarios turísticos,*
- *imaginarios de la montaña,*
- *imaginarios del miedo y la inseguridad (en las ciudades)*
- *imaginarios de la vida cotidiana (geografías del Lebenswelt)*

Por otra parte, Girola (2012) menciona los *imaginarios sociales modernos* por Charles Taylor, así como también *los imaginarios sociales urbanos* por Daniel Hiernaux y Alicia Lindón.

De igual modo, existe una profusa investigación respecto a los imaginarios de frontera, los imaginarios sobre las migraciones y los imaginarios sobre desplazados, entre otros estudios de importancia clave en geografía.

Todas estas investigaciones poseen desarrollos metodológicos diversos y es posible adaptarlos como posibles vías para iniciar investigaciones de diversa índole en el campo de la geografía humanística.

8. Conclusiones

En el campo de la geografía parece importante retomar y resignificar los aportes y la importancia que tiene la consideración de los estudios de corte humanista, toda vez que ponen al hombre y a su subjetividad en el centro de las investigaciones. Son las personas los que contienen y desarrollan un acervo de conocimientos legítimos que dicen todo sobre su manera de experimentar su mundo, los lugares que tienen apropiación simbólica.

Sin embargo, resulta plausible la posibilidad de reconocer en estos aportes, conocimiento que bien puede complementar otros saberes que se derivan de distintas posturas paradigmáticas, la creación de una síntesis en la geografía, considerando los elementos tradicionales de la materialidad, empleando las técnicas cartográficas y de representación visual a través de nuevos desarrollos tecnológicos, ideando y analizando las estructuras de soporte

dentro del espacio geográfico pero incluyendo la comprensión de los aspectos simbólicos y significados que para la sociedad poseen los elementos que las constituyen. De esa forma se puede llegar a un mejor conocimiento y comprensión de los hechos geográficos y sus procesos, como punto de partida para estudios de diversa índole y en diferentes campos de acción que se deriven: planificación territorial, ordenación del territorio, planes, programas y proyectos.

Las teorías expuestas constituyen dos maneras de abordar la subjetividad social, tema que como ya se ha señalado, ha adquirido un creciente interés, sobre todo después de los giros que ha experimentado la ciencia geográfica y en el marco de los procesos globalizadores, que muestran una marcada tendencia a homogeneizar el espacio.

Así, si consideramos que la imaginación, tiene por una parte, la posibilidad de instaurar instituciones que hacen que las personas que habitan los lugares se comporten de una manera y no de otra, y por otra, eventualmente la capacidad de crear nuevas realidades, se puede afirmar que el estudio de los imaginarios sociales, así como las representaciones que de estos se derivan, en una escala de abstracción menor, pueden contribuir a la resolución de problemas de variada naturaleza, por ejemplo, los de acción colectiva, la creación de capital social para la movilización de procesos de desarrollo, la cooperación en torno a un objetivo común, la participación ciudadana, en fin, aspectos que tienen que ver con la creación de ambientes positivos para las sociedades.

Resulta provechosa la posibilidad que estas teorías ofrecen de llegar a analizar la subjetividad de las personas, comprender lo que realmente significa para ellos su lugar de existencia, conocer y reconocer sus proyectos de vida, las ideas que surgen cuando se les cuestiona sobre las soluciones que ofrecen las instancias internacionales, los gobiernos nacionales y estatales, por ejemplo, para mejorar sus condiciones de vida, así como también las bases estructurantes de su funcionamiento con relación a los supuestos que estos plantean.

Si se quiere conocer los significados que sobre un tema en concreto tiene una sociedad espacialmente delimitada, sería de gran utilidad el empleo de la teoría de las representaciones sociales y la elección de un método adecuado según los objetivos del autor, sin embargo, si se quiere llegar a conocer las

estructuras de esos significados, es importante considerar su historicidad y el contexto que dio génesis a esos contenidos, para lo cual será de utilidad el empleo de la teoría sobre imaginarios sociales, desde una aproximación fenomenológica, como lo hace Manuel Baeza en estudios publicados desde hace más de dos décadas, en el campo de la sociología.

En adelante, es importante sistematizar de mejor manera la literatura que desde estos campos se ha venido desarrollando pues contienen información clave para la puesta en marcha de procesos tales como la concertación social, de intervención local y la creación de ambientes sociales favorables.

9. Bibliografía

Baeza, M. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Universidad de Concepción. Serie Monografía. Editorial Universidad de Concepción.

Bailly, A. (1989). *Lo imaginario espacial y la geografía. En defensa de la geografía de las representaciones*. Anales de Geografía de la universidad Complutense N°9, 11-19. Recuperado el 20 de noviembre de 2021, de <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC8989110011A>

Capel, H., & Urteaga, L. (1991). *Las nuevas geografías*. Barcelona, España: Salvat Ediciones Generales, S.A. Recuperado el 17 de junio de 2021, de: https://didacticaccss2.files.wordpress.com/2012/09/las-nuevas-geograficas3adas_1991_1.pdf

Estébanez, J. (1982). *La geografía humanística*. Anales de Geografía de la Universidad Complutense n°2, 11-30. Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de, <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC8282110011A/32153>

Girola, L. (2012). *Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en investigación*. En E. de la Garza, & G. Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales* (pág. 647). México D.F.: Fondo de cultura económica. Recuperado el 12 de junio de 2021, de:

<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>

González, M. (2003). *La geografía humanística*. Bulería. Universidad de León, 9951001. Recuperado el 22 de noviembre de 2021, de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/974>

Herner, M. T. (2010). *La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía*. Huellas n° 14, 150-162. Recuperado el 10 de diciembre de 2021, de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n14a08herner.pdf>

Lindón, A. (2012). *¿Geografías de lo imaginario o la dimensión imaginaria de las geografías del LEVENSWELT?* En A. Lindón, & D. Hiernaux, *Geografías de lo imaginario* (pág. 251). México: Anthropos. Recuperado el 6 de diciembre de 2021 de: <https://www.researchgate.net/publication/258699024>

Materán, A. (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. Geoenseñanza, 243-248. Recuperado el 12 de diciembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Pillet, C. (2004). *La geografía las distintas acepciones del espacio geográfico*. Investigaciones Geográficas N°34, 141-154. Recuperado el 29 de noviembre de 2021, de <https://www.investigacionesgeograficas.com/article/view/2004-n34-la-geografia-y-las-distintas-acepciones-del-espacio-geografico>

Rateau, P. (2013). *La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos*. Revista CES Psicología, VI(I), 22-42. Recuperado el 13 de noviembre de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a03.pdf>

Rojas López, J. (2018). *La apropiación simbólica del territorio. Una tradición actualizada desde la Nueva Geografía Cultural*. Revista Geográfica Venezolana Volumen 59(2), 434-447. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45292/Nota%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santis, M. & Gangas, H. (2004). *La aproximación humanística en geografía*. Revista de Geografía Norte Grande. Pontificia Universidad Católica de Chile, 31-52. Recuperado el 12 de junio de 2021, de: <http://ojs.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/42971>

Villarroel, G. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. FERMENTUM-Revista Venezolana de Sociología y Antropología. Vol 17, N°49, 434-454. Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO BASADO EN LA OBRA DE ARISTÓTELES Y SU RELACIÓN EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA DE LA MALARIA.

EPISTEMOLOGICAL APPROACH BASED ON THE WORK OF ARISTOTLE AND ITS RELATIONSHIP IN THE PRIMARY PREVENTION OF MALARIA.

Lisbeth G. Contreras L.¹

David J. Castillo Trujillo²

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo la reflexión filosófica de las causas primeras de la malaria visto desde la explicación de las cuatro causas de Aristóteles, éste parte, no sólo de la sistematización de un saber ya existente, sino que además permite revisar la naturaleza de la sabiduría como del conocimiento de las causas primeras y posteriormente una verificación histórica de la validez de la doctrina de los cuatro géneros de causas, dicha doctrina se aplicará al método llamado determinantes de la salud para dar un acercamiento epistemológico en la prevención primaria del paludismo, así como el modo en que se observa una experiencia a partir de la tradición del saber sobre las causas en la obra de la Metafísica de Aristóteles; este filosofo determina el esfuerzo supremo del establecimiento de la ciencia primera y además delimita su historia, su objeto, sus preguntas y los problemas que a resolver, para dar una explicación de forma sencilla sin buscar la universalidad, permitiendo así alcanzar la esencia, e identificar el por qué se dan los cambios (causa del movimiento) determinando el principio de las causa final de la malaria.

Palabras claves: Epistemología, Causas, Conocimiento, Malaria, Prevención.

ABSTRACT

The objective of this essay is the philosophical reflection of the first causes of malaria seen from the explanation of the four causes of Aristotle, this part not only of the systematization of an already existing knowledge, but also allows

¹ Farmacéutico egresada de la Universidad de Los Andes, Profesora de la Facultad de Medicina, Departamento de Medicina Preventiva y Social, Unidad de Epidemiología, email: lisbethcontreraslobo@gmail.com

² Médico cirujano egresado de la Universidad de Los Andes, Profesor Jubilado de la Facultad de Medicina, Departamento de Medicina Preventiva y Social, Unidad de Medicina Comunitaria, email: djct64@gmail.com

reviewing the nature of wisdom. as of the knowledge of the first causes and later a historical verification of the validity of the doctrine of the four kinds of causes, said doctrine will be applied to the method called determinants of health to give an epistemological approach in the primary prevention of malaria, as well as the way in which an experience is observed from the tradition of knowing about the causes in the work of the Metaphysics of. Aristotle; it determines the supreme effort of establishing the first science and also delimits its history, its object, its questions and the problems it has to solve, to give an explanation in a simple way without seeking universality, thus allowing it to reach the essence, and identify why the changes occur (cause of the movement) determining the beginning of the final cause of malaria.

Keywords: Epistemology, Causes, Knowledge, Malaria, Prevention.

La Filosofía de las cuatro causas es una teoría dirigida a explicar el origen de lo creado, donde Aristóteles menciona que todo conocimiento proviene de las sensaciones (mundo real), así está expresado en la obra:

La razón estriba en que las sensaciones, es la que más nos hace conocer y muestra múltiples diferencias. Pues bien, los animales tienen por naturaleza sensación y a partir de ésta en algunos de ellos no se genera la memoria, mientras que en otros sí que se genera, y por eso estos últimos son más inteligentes y más capaces de aprender que los que no pueden recordar. Aristóteles; 1994:70.

Como se aprecia en el párrafo anterior se distingue la manera en que Aristóteles explica que el conocimiento se hace presente a diferentes niveles para la obtención de éste conocimiento, tomando como la primera categoría la sensación, donde se intuye que antes de tener una percepción el entendimiento es considerado una hoja en blanco, es decir no se nace con conocimiento y

algunas veces sólo se adquiere mediante la observación, apoyado en la memoria de lo experimentado para dar paso a la formación de la experiencia, “Por su parte, la experiencia se genera en los hombres a partir de la memoria: en efecto, una multitud de recuerdos del mismo asunto acaban por constituir la fuerza de una única experiencia” Aristóteles; 1994:70; es decir; el filósofo señala que el conocimiento no sólo comienza a conformarse a partir de las sensaciones, sino que al tener contacto con los objetos además de almacenarse en la memoria abre paso a la experiencia, sin embargo la experiencia no da un conocimiento completo del porque se hacen o se lleva a cabo una determinada actividad o se forma un conocimiento, considerándose ésta una habilidad práctica y no necesariamente el originado por la construcción del concepto.

En una tercera categoría se tiene que para llegar al objeto de la ciencia se encuentra lo que Aristóteles llama arte: “El arte, a su vez, se genera cuando a partir de múltiples percepciones de la experiencia resulta una única idea general acerca de los casos semejantes” Aristóteles; 1994: 71, por lo tanto esta categoría proviene de la unificación de las sensaciones y la experiencia que siendo razonada origina un conocimiento fundamentado en conceptos generales o universales; apreciándose de ésta manera en la obra;

En efecto, el tener la idea de que a Calias tal cosa le vino bien cuando padecía tal enfermedad, y a Sócrates, e igualmente a muchos individuos, es algo propio de la experiencia; pero la idea de que a todos ellos, no delimitados como un caso específicamente idéntico, les vino bien cuando padecían tal enfermedad (por ejemplo a

los flemáticos o biliosos o aquejados de ardores febriles),
es algo propio del arte Aristóteles; 1994: 71.

Es así como Aristóteles asocia lo singular con la experiencia y el conocimiento de lo universal donde el arte representa el conocimiento razonado, es decir; el ¿por qué de las causas? Así lo menciona a continuación:

Pero no es menos cierto que pensamos que el saber y el conocer se dan más bien en el arte que en la experiencia y tenemos por más sabios a los hombres de arte que a los de experiencia, como que la sabiduría acompaña a cada uno en mayor grado según su saber. Y esto porque los unos saben la causa y los otros no. efectivamente, los hombres de experiencia saben lo que sucede, pero no el porqué, mientras que los otros conocen el porqué, de la causa Aristóteles; 1994; 72.

En el párrafo anterior se identifican las diferencias entre arte y experiencia, poniendo de manifiesto que el primero presenta un grado mayor de conocimiento que el segundo. Ahora bien, luego de establecido que el arte supone un grado superior de conocimiento frente a la experiencia, y además se identifican las diferencias entre las ciencias prácticas y las ciencias teoréticas, como conclusión se determina que la teoría es considerada el conocimiento de la causa, siendo ésta el objeto de la ciencia, ya que permitirá conocer los principios o las causas primeras.

Entonces como se indica en los apartados anteriores el conocimiento se forma primero del contacto con la sensación (percepción, imaginación y recuerdo), la cual crea una experiencia, pero esta debe ser razonada para transformarse en arte y luego ese arte se fundamentará mediante la búsqueda de las causa y dicha causa abrirá paso a la teoría. Y esta última a la sabiduría; “se llama sabiduría, se ocupa de las causas primeras y de los principios” Aristóteles; 1994:74.

Ahora bien, para Aristóteles es relevante que toda ciencia se acerque al conocimiento mediante la identificación de las causas primeras, el filósofo lo expresa del siguiente modo: “pero de causas, la causa esencial porque se reduce a la definición, la materia, es decir el sujeto la tercera de donde proviene el inicio del movimiento y la causa opuesta a esta última” Aristóteles; 1994:79; en la cita anterior se observa como se desarrolla la explicación de las cuatro causas, las cuales a su vez fueron ejemplificadas por el gran filósofo usando como ejemplo la construcción de una estatua; en ella lo explicó así: el bronce es la causa material, en otras palabras es el sustrato de donde se realizará la estatua o el material usado para su elaboración, la causa esencial está dada por lo que es, es decir un objeto sin vida con una forma específica tomada de un modelo o plano de fabricación; esta causa es conocida como la causa formal, luego se encuentra la acción (movimiento), representada por la obra del escultor o el arte escultórico (transformación de la pieza de bronce), definida como causa eficiente y por último, al propósito o necesidad de construir la estatua, en otras palabras ¿para que se construye?, por ejemplo el hecho de embellecer un espacio, nombrada por Aristóteles como la causa final.

Por lo tanto, un conocimiento no es más que la sistematización de un saber ya existente originado por una sensación y que va perfeccionándose hasta construir el concepto del objeto que se estudia; “en este escrito se trata de observar la razón metodológica que está detrás de esta diferencia. Esto permitirá sacar algunas conclusiones sobre el método que aquí interesa, el de la filosofía primera” Pérez; 2011: 18.

Entonces si lo que se busca es la filosofía primera para identificar la metodología de las cuatro causas de Aristóteles arriba expuestas; este ensayo tiene como objetivo la reflexión filosófica de las causas primeras de la malaria considerando las cuatro causas de Aristóteles, para ello se requiere explicar en que consiste la malaria, cuales son los determinantes de la salud y la prevención primaria.

Enfermedad de la Malaria:

Considerada una enfermedad metáxénica, caracterizada por la presencia de dos huéspedes necesarios para el desarrollo del agente causal conocido como *plasmodium* del cual se han descrito más de 175 especies a nivel mundial Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011: 9.

Determinantes de la Salud;

Son los elementos que permiten estudiar la presencia del paludismo clasificados en: factores desencadenantes, predisponentes, condicionantes y de atención sanitaria.

Factores desencadenantes están relacionados con el agente etiológico, en este caso se trata de un parásito protozoario del género *plasmodium*, cuyo reservorio es el hombre portador, sin tratamiento o incorrectamente tratado y el

vector (mosquito) cuando este se alimenta con sangre infectada Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011::223, el parásito es el causante de que el huésped (hombre) enferme y continúe transfiriéndose a otros, utilizando como vía de transmisión al vector *anopheles* cuya característica importante a resaltar es la permanencia del parásito durante toda la vida del mosquito infectado. Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011::223.

Factores predisponentes: Se refiere al huésped susceptible a enfermar; siendo este universal, es decir todos los seres humanos son propensos a contagiarse de malaria, siendo los más susceptibles los adultos residentes de zonas endémicas; así como las que presentan drepanocitemia, inmunosuprimidos, mujeres embarazadas, niños menores de 5 años y ancianos, además no existe actualmente vacuna para esta enfermedad. Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011: 65; por lo tanto el factor desencadenante (parásito protozooario), como el predisponente (hombre) son dos determinantes de la salud básicos a los cuales se les debe prestar especial atención para la prevención primaria de la malaria.

Factores condicionantes del paludismo: Se describe como “el ambiente donde se desarrolla la enfermedad, y se caracteriza por una altitud menor a los 1500 m.s.n.m., y un clima húmedo” Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011: 51.

Es decir, el ambiente óptimo para la reproducción de los mosquitos anófeles ésta caracterizado por pisos térmicos de bajas alturas y humedad relativa alta, su reproducción consiste en: depositar sus huevos en el agua; la eclosión de los mismos deja salir las larvas, que pasan por varias mudas antes

de emerger como pupas y convertirse en mosquitos adultos mostrando inclinación por acumulaciones de agua dulce que van desde los charcos hasta masas de aguas grandes y abiertas como lagos, pantanos y arrozales Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011: 47, consecuentemente, los factores condicionantes son aquellos que pueden favorecer o no a la transmisibilidad de la enfermedad y esto va íntimamente relacionado con la densidad de población de los mosquitos, siendo un determinante importante para la prevención de la malaria.

Atención sanitaria: Es otro de los componentes considerado para la prevención de la malaria y su importancia radica en ser “estrategias educativas orientadas a evitar la picadura del mosquito, así como el uso de medicamentos profilácticos, uso de insecticidas; complementado con la prevención secundaria donde el diagnóstico precoz, el tratamiento oportuno y limitación del daño, son las bases de la misma. Ministerio del Poder Popular para la Salud; 2011: 261.

Por lo tanto, las actividades como: la distribución de mosquiteros tratados con insecticidas, uso de larvicidas, distribución de terapias antimaláricas preventivas, aplicación de pruebas de diagnóstico rápido, combinación de fármacos para los tratamientos en los casos de parásitos resistentes, y distribución de los tratamientos completos en los casos confirmados; en conjunto con los recursos específicos para el control del paludismo, tal como el rociado intradomiciliar de insecticidas diferentes a los piretroides son las actividades que fortalecen el control de la enfermedad.

Reflexión filosófica para identificar la metodología de las cuatro causas de Aristóteles en el acercamiento epistemológico en la prevención

primaria de la malaria: Al comienzo del ensayo se realizó un resumen de la explicación Aristotélica en la que se explicaba toda creación basado en la teoría de las cuatro causas, las cuales permite identificar las causas primeras y las mismas dan apertura al conocimiento diferente de lo universal, Aristóteles habla muy poco al respecto, “la tarea es llevar a cabo una reconstrucción casi arqueológica del mismo, para ver lo que no está dicho sino hecho” Weil; 1985: 90.

De igual forma también se ha identificado en la obra como “sabiduría” lo que Aristóteles llamó la causa final, siendo importante identificar las cuatro causas indicando lo siguiente:

“la física y la teología con objetos distintos y que por ello son ciencias distintas; sea uno o sean muchos los principios primeros, lo seguro es que se identifican con la causa final y que con ello se delimita el interés de la teoría de las causas para la teología. Si bien las cuatro causas son importantes para un saber que quiera decir la verdad del ente, es sobre todo relevante que se vea la necesidad de que haya una causa final en la teología”. Pérez; 2011: 22.

Por lo tanto las cuatro causas permiten identificar la causa final, y de ahí la necesidad de identificarlas de forma individual en cada uno de los determinantes de la salud con el objeto de llegar a la causa primera o principios de la prevención de la malaria; el cual a continuación se desarrolla:

Para el **factor desencadenante**, representado por el parásito causante de la malaria "plasmodium" a éste se le identifica su causa material como un organismo vivo, pluricelular con todas las características biológica de un parásito, la causa formal es la necesidad de vivir dentro de otros dos organismos, es decir vivir cubriendo sus necesidades de vida a expensas de otros, la causa eficiente es la reproducción del parásito y la causa final el mantenimiento de la especie.

En el caso del **factor predisponente** de la malaria ésta representado por el hombre susceptible a enfermar se tiene que la causa material es la constitución del hombre; musculo, huesos, sangre, la causa formal se considera como un animal racional y social que tiene alma, la causa eficiente tener descendencia (hijos) y la causa final ser feliz.

Otro de los factores predisponentes al que se le identificó las cuatro causas es el vector "anopheles" el cual es otro ser vivo donde el parásito cumple una fase de su vida para su desarrollo, donde su causa material está identificada por ser un invertebrado, la causa formal donde su existencia se basa en la búsqueda del alimento (sangre), la causa eficiente está representada por la subsistencia y la causa final es la reproducción así como el conseguir su ambiente biológico para mantener su sobrevivencia.

En cuanto al **factor condicionante**, identificado como el ambiente se tiene que la causa material es agua, tierra, fuego y aire, causa formal es; ser un lugar donde se desarrolla la vida; la causa eficiente cumplir con los distintos ciclos de vida que favorecen a otros organismos y la causa final es propiciar la vida.

Y el último factor identificado como **la atención sanitaria** se encontró como causa material a los insumos usados para la construcción del centro sanitario y los elementos necesarios para curar y prevenir las enfermedades, se dice que la causa formal es la optimización y mantenimiento de la salud, la causa eficiente es curar la enfermedad y causa final el bienestar del ser humano.

Como se observa en la sistematización anterior se facilita el identificar las causas primeras de la prevención de la malaria separadas en los distintos determinantes de la salud, con sus cuatro causas; material, formal, eficiente y final, donde se encuentran representadas por los organismos vivos que buscan adaptarse física, biológica, psíquica y socialmente para continuar con vida o cumplir un ciclo biológico dependiendo del organismo vivo que se esté observando.

Entonces la causa primera de todos los factores determinantes estudiados resulta ser el medio ambiente, ya que en él nos desarrollamos con todas las potencialidades correctamente cuando éste es óptimo, permitiendo la sobrevivencia de los que allí se encuentran llámense parásitos, vectores u hombres y si por el contrario no es adecuado el ambiente, entonces el organismo busca adaptarse a las condiciones o en su defecto perecer.

En el caso de una enfermedad como la malaria el objetivo de la prevención primaria está representada por evitar la aparición de casos nuevos dentro de la población, por lo tanto todos los esfuerzos deben orientarse a la eliminación de los ambientes que favorecen a la sobrevivencia del *plasmodium* (causa primera) el cual está representado por los portadores del parásito (hombres y vector), en el caso del hombre consiste en identificar tempranamente la presencia del

parásito en sangre para que sea tratado hasta que el mismo desaparezca de su organismo, esto representaría lograr reducir el número de vectores infectados con el parásito, por lo tanto la protección debe dirigirse también a las poblaciones cercanas mediante el uso de medidas de prevención como mosquiteros, repelentes y larvicidas que eviten la superpoblación de mosquito minimizando la dispersión del parásito.

Ahora desde el punto de vista para el control entomológico del vector, las estrategias se orientan a la disminución en la presencia de habitats cercanos a las áreas donde el hombre realiza sus actividades productivas o vive de manera que se disminuyan los contagios, por lo tanto si controlo el ambiente donde el parásito se desarrolla fácilmente este se erradicará y se controlará la enfermedad del paludismo.

Considerando que ambas ciencias teóricas la física y la teología requieren de una causa final; que para este caso particular es la búsqueda de un ambiente propicio para el mantenimiento de la vida de los seres humanos se ocupan entonces de los primeros principios y a éstos no se llega por demostración sino por experiencia para hallar el contenido, que es siempre el punto de partida, por lo tanto “la Metafísica no expresa un sistema dogmático, sino las aventuras de un espíritu en su búsqueda de la verdad” Le Blond; 1970: 51.

Para finalizar se tiene que la teoría de las cuatro causas facilita alcanzar la búsqueda sistemática de la causa primera y en conjunto las cuatro causas, permitiendo identificar el principio de la ciencia, esta revisión se basa en el conocimiento que va de lo particular a lo general formulando los principios de la ciencia.

Donde Aristóteles no hace sino mostrar que no es la intuición, sino el camino, y, dado que la pregunta guía la búsqueda de los determinantes de la salud, que es donde se presenta la necesidad inherente de la postulación de la causa final, de la cual depende la explicación suficiente de todas las cosas que se generan y que es, por ello, principio primero y objeto de la ciencia primera.

Por otra parte, el modo en que se observa y del cual se obtiene una experiencia a partir de la tradición del saber sobre las causas para, partiendo de allí, manifestar la necesidad de plantear una causa que no estaba contenida en ella, se debe al carácter naciente de la teología como ciencia establecida. Aristóteles lleva a cabo en el libro de la Metafísica un esfuerzo supremo de establecimiento de la ciencia primera y delimita su historia, su objeto, sus preguntas y los problemas que a resolver.

Por esto hay que demostrar que, en efecto, hay una ciencia tal que se diferencia de otros saberes existentes como la física y la biología y por ello, se debe evidenciar la necesidad de la causa de la cual ella se ocupa a ser un proceder necesario, como el ámbito eterno de la verdad y de nuestros acercamientos donde también se pudo constatar durante la revisión de la literatura que las ciencias basadas en los principios Aristotélicos son más exactas porque se busca el conocimiento de las causas que al observarlas desde una mirada general dificulta dar respuestas tan sencillas como el definir mediante palabras la esencia de las cosas que se conocen, de allí este aprendizaje que dejó impreso Aristóteles; es donde la ciencia permite obtener sabiduría, debido a que se encuentra al buscar ese conocimiento que va de lo particular a lo general pues lo mismo llevará a conocer la totalidad.

Por su parte la sabiduría tiene sus bases en los primeros principios de las cuales toman sus fundamentos en las causas sencillas y básicas y no de las adicionadoras y complejas, en este punto explicado por Aristóteles se pudo identificar durante esta investigación que la sabiduría se desarrolla mejor cuando se parte de los principios básicos dados por la teología, pues ésta explicar de forma sencilla sin buscar la universalidad logrando conocer la esencia, además de identificar el por qué se dan los cambios (causa del movimiento) y determinar la finalidad o permitir así dar respuestas.

REFERENCIAS:

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Martínez Tomas. Madrid, España: Gredos.

Le Blond, Jacques (1970). *Lógica et méthode chez Aristote*, París: Vrin.

Ministerio del Poder Popular para la Salud. (2011). *Fundamentos en el diagnóstico y control de la Malaria*. Caracas: SA IAE Dr. Arnoldo Galardón.

Pérez, C. (2011). La pregunta y el método en la exposición de las cuatro causas de Aristóteles. 10(2). *Escuela de Filosofía UIS*.

Weil, E. (1975). "The Place of Logic in Aristotle's Thought". En J. Barnes et al.(eds.), *Articles on Aristotle*, Vol. 1, Londres: Duckworth. 88-112.

LA IMAGEN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: CONSTRUYENDO UN CAMINO METODOLÓGICO.

THE IMAGE OF THE SCHOOL MANAGEMENT: BUILDING A METHODOLOGICAL PATH.

Magdalena Alarcón Zavala¹

RESUMEN

En este texto pretendo aportar al camino de la investigación la construcción de un recorrido metodológico, que muestre la relación entre objeto de investigación, metodología y la mirada del sujeto que investiga, desde su lugar de enunciación como sujeto experiencial que se cuestiona y cuestiona la imagen que de la dirección escolar se ha formado, devenida del concepto de educación se posee actualmente, en un diálogo con autores donde a partir de la hermenéutica se va desarrollando un camino o recorrido de investigación.

Palabras clave: investigación, lengua, objeto de investigación, hermenéutica, interpretar.

ABSTRACT

In this text I pretend to contribute to the research path the construction of a methodological journey that shows the relationship between the research object, the methodology and the gaze of the investigating subject, from its place of enunciation as an experiential subject that questions himself and questions the image that school direction has been formed resulting from the concept of education that is currently possessed in a dialogue with authors where based on hermeneutics, a path or research journey is developed.

keywords: research, language, research object, hermeneutics, interpret.

¹ Aspirante al grado de Doctora en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México (isceem), donde realiza una investigación que pretende hacer una lectura crítica a la imagen de la dirección escolar desde la racionalidad instrumental. Licenciada en educación media en el área de matemáticas, universidad: Escuela normal de Chalco. Maestra en Investigación de la Educación, Instituto superior de Ciencias de la Educación en el estado de México. Dirección de contacto: zaal7005@gmail.com

A manera de introducción.

Recuerdo que cuando era pequeña e iba al servicio religioso, escuchaba cómo se pedía que pudiéramos “hablar con la lengua de los enseñados”, eso decía la Biblia en el libro de Isaías, ahora ante el texto de Jorge Larrosa, *Una lengua para conversar*, recordé esta anécdota, y en relación con el texto donde se hace alusión a un tipo especial de lengua, yo me pregunto ¿cuál es la lengua de los enseñados? ¿qué enseña esa lengua?, ¿quiénes son los enseñados? Me parece muy apropiado el texto para mostrarnos que la lengua de los enseñados no es más que el discurso oficial que es dicho por la ciencia cuando se habla de conocimiento científico, de lo que es válido, de lo que todo el mundo cree como verdad.

En este texto pretendo discernir sobre: la imagen de la dirección escolar, desde donde estoy construyendo un camino metodológico, por lo que he dividido este texto en cinco apartados en el primero, hago una concepción de lo que como lengua entenderemos en este texto, el segundo apartado hace un llamado a la importancia de mirar los textos como aquellos a quienes llamamos a conversar y a dialogar en un camino de interpretación, en el tercer apartado dialogo con Heidegger acerca del ser y su relación con el mundo desde mi objeto de investigación, el cuarto apartado es la apertura para las técnicas de investigación de Nietzsche y Foucault, así como el camino de la genealogía, el quinto apartado intenta confrontar a los enseñados vs. la diferencia que hallamos en la repetición, según Deleuze.

El propósito es mostrar cómo se ha ido construyendo el camino metodológico para la investigación de la imagen de la dirección escolar, como una lectura pedagógica, donde invitamos a los autores a un diálogo de confrontación de miradas, de lenguaje, donde se buscan coyunturas y lo que subyace en el fondo de conceptos como educación, en un camino muchas veces escabroso de investigación.

1. ¿Qué es la lengua?

Cuando haces investigación, piensas en lo que conoces, en tu experiencia, lo que vives y que te toca, empiezas a escribir desde ese lugar de enunciación, esto no es lo más acertado, muchas veces la emoción, el querer señalar los errores y lo que a ti te parece lo correcto se presenta en tu escrito. Sucede que cada vez que lo haces mal y te estrellas contra ti mismo, te das cuenta, que investigar es más que una narrativa de tu vida, o de tus sinsabores, es ir construyendo poco a poco e ir aprendiendo la escritura, la lengua para escribir, ir colocando cada pieza de un enorme rompecabezas, en el que la última pieza no eres tú, tú utilizas la mirada y analizas con profundidad cómo se va armando, dónde va cada pieza; imaginas que tienes mil piezas pequeñas, todas se parecen, ahí necesitas actuar con sagacidad y ver cómo y dónde va cada una, desde los textos que encuentras y los autores que llamas al diálogo y que debes cuidar sus acuerdos y desacuerdos, la llamada “vigilancia epistemológica” (Bordieu & Chamboredon, 2002, pág. 27)

Al investigar quieres que los hallazgos de esta sean validados, quieres producir conocimiento y que el conocimiento esté bien sustentado, que sea algo no cotidiano, sino un habla en otro lenguaje, ¿qué lenguaje?, para entender un poco ello primero, intentaré mostrar a partir de Jorge Larrosa, el lenguaje que buscamos al investigar partiendo de lo que es la lengua y el lenguaje.

Hablaré de lengua, no del órgano que poseemos, lengua significará aquí lenguaje, en algunos momentos; puesto que vivimos en la era de la comunicación, todos nos comunicamos por los diferentes dispositivos, las computadoras, teléfonos celulares y demás tecnología que nos colocan a la vanguardia con la comunicación; ¿sin embargo el hecho de que se tengan medios para la comunicación nos hace realmente comunicados?, ¿es lo mismo lengua y comunicación?, si no es lo mismo ¿a qué nos referimos con lengua? Jorge Larrosa ha colocado en el escenario de la discusión el hecho de hablar, de hablar una lengua, de la búsqueda de un tipo de lengua:

Al preguntar ¿en qué lengua? no me refiero al español, al francés, al inglés o al esperanto. Con esa pregunta sólo trato de llamar tu atención sobre la importancia del lenguaje y apelar a tu capacidad para distinguir las distintas lenguas que pueden existir en una lengua, en cualquier lengua. Te recuerdo, entonces, lo que seguramente ya sabes, eso que, si no lo sabes, aunque sea de manera oscura, difícilmente te podré explicar: que el lenguaje no es sólo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos; que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo, sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia; que no pensamos desde nuestra genialidad, sino desde nuestras palabras; que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos. Y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos: el modo como distintas maneras de decir nos pone en distintas relaciones con el mundo. Con nosotros mismos y con los otros. (Larrosa, 2006, pág. 30)

A mí me parece que Jorge Larrosa coloca un punto por demás interesante y hermoso, el lenguaje, no en el sentido discursivo de siempre, que el lenguaje sirve para comunicarse; él va más allá de explicar lo que es lenguaje, “lenguaje no es solo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos”, el decir que es todo lo que somos, irrumpe en el sentido que de comunicación se tiene.

Cuando se habla de comunicación, se piensa en el esquema básico de lo que es la comunicación, emisor, receptor, mensaje, o en medios de comunicación, sin embargo, en Larrosa el lenguaje “determina la forma y la sustancia”, lo que somos es lengua, está en nuestro “pensamiento, en nuestra experiencia, en nuestra genialidad y palabras”. El lenguaje exige de nosotros un asunto cognitivo, de percepción y de respuesta, en ello encontramos lo que somos, lo que está en nuestro pensamiento, con aquello que contamos para expresar nuestras ideas y nuestro sentir; por ello los medios no son de comunicación, lo correcto sería llamarlos medios de información, no nos comunican, porque el uso de ellos no exige de ellos mismos una experiencia cognitiva, son transmisores, nos transmiten información.

Por si fuera poco, el “modo de decir nos coloca en distintas posiciones con el mundo”, lo que decimos nos coloca en una postura frente al mundo. Así es que cuando hablo en este texto de la comunicación o el lenguaje, no me referiré a la masividad de la información, sino a lo que los seres humanos realizamos, el

sencillo acto de comunicarnos, de conversar, de dar a conocer la lengua, esa de que estamos hechos, lo cual nos permite situarnos en la posición que tenemos para decir nuestro mundo, desde dónde nos colocamos, no sólo para decir, también para interpretar. Heidegger dice que el “lenguaje es la casa del ser ahí habita el hombre y que esa morada es guardada por los poetas y pensadores” (Heidegger M. , 2006, pág. 11), por ello el lenguaje es tan importante para interpretar, interpretar es parte de ese camino metodológico que intento explicar y que hace uso de la lengua, del lenguaje.

Interpretar es importante para mí en esta investigación, pretendo colocarme en una postura hermenéutica, que considero me llevará a más que solo analizar datos duros o cuantitativos, sino el poder interpretar lo que mi objeto de investigación muestra, lo que oculta y aquello que coyunturalmente pudiera significar una ruptura. En la hermenéutica hallamos a Hermes, con disfraces que aparentan lo evidente, y que distraen de aquello que buscamos, de repente lo que queremos hallar en la investigación, no es evidente, está escondido, sus huellas han sido borradas, así como él borró con unas ramas las huellas de las vacas que robó a Apolo.

El "Himno homérico" cuenta la infancia de este dios, cuenta cómo nada más recién nacido se escapó de la cuna. Había nacido en una caverna, su madre era una ninfa, una ninfa de Arcadia, que es un país montañoso del centro del Peloponeso. Se escapó y lo primero que hizo fue irse a robar las vacas, las 50 vacas blancas de su hermano Apolo. De camino se encontró con una tortuga, mató a la tortuga y fabricó la primera lira. Luego, este niño pequeño, este niño recién nacido, llegó a donde estaba el ganado y robó las 50 vacas de una manera especialmente curiosa: haciendo que las vacas fueran andando hacia atrás, y él iba empujándolas, moviéndose en zig-zag, con unos zapatos especiales a los que había atado una serie de ramas para ir borrando las huellas de las vacas. Y así atravesó gran parte de Grecia, llegó a una zona del Peloponeso cerca de Pilos, que se llama Hélide, y allí escondió las vacas, mató dos e inventó el fuego y el primer sacrificio; lo sacrificó en honor de los demás dioses. Rápidamente se volvió a sus pañales y a su cuna metiéndose por el agujero de la cerradura como si fuera un humo, o como niebla, y allí se quedó bien tapado para disimular. (García, 2021, pág. 2)

Las formas en que se va presentando Hermes encierran sus muchos oficios, por ello hacer hermenéutica no es un camino sencillo, el buscar, comprender e interpretar, como los engaños del Dios Hermes, unas veces lo hallaremos como un pequeño bebé, y otras veces lo veremos deslizándose de forma tan sutil como cuando se escabulle por la “herradura de una puerta cual si fuera humo o niebla”. Hermes es una referencia al lenguaje con la multiplicidad de interpretaciones que pueda haber en él. Hermes, presente como el Dios de muchos oficios y como tal son varias las características que posee, me parece simpático, muy inteligente, carismático y aquel que puede enfrentar cualquier tipo de situación, aunque lo suyo no es la lucha física, si lo es la intelectual, y en ello es finísimo, piensa soluciones que lo van librando de los embrollos en los que tiene que estar.

Hermes, como decía antes, es un dios ascendido por sus méritos. Hijo de Zeus y de una ninfa, es un bastardo de sutil astucia que se ha ganado el ascenso con sus trucos; es un tipo peregrino, que viaja, se disfraza y se desliza por los lugares más lejanos; que puede entrar por los resquicios de una puerta, que puede volar a donde sea, que sabe sonreír a tiempo y evita la solemne rigidez de los otros dioses. (García, 2021, pág. 5)

García Gual, introduce en una conferencia el por qué se debe invocar a Hermes, a lo cual añade que lo hace por ser el Dios de “la elocuencia persuasiva y los buenos encuentros” (García, 2021, pág. 1) , en este ensayo trataré de explicar el por qué realizar un trabajo de hermenéutica al hablar de la imagen de la dirección escolar, porqué seguir ese camino metodológico; en el cual también se necesita invocar al Dios Hermes para obtener de él su grandilocuencia, tan necesaria en el arte de interpretar. Cuando se habla de los muchos oficios que posee Hermes como Dios, es como decir todas las caras a comprender en la hermeneusis. Este texto trata de la hermeneusis como camino metodológico en la realización de una investigación de la imagen de la dirección escolar; en la cual se pretende hacer una interpretación de la imagen de la dirección y no de los sujetos directores.

Pretendo encontrar a mi Hermes, poder desvestirlo y transparentar lo que me encierra la imagen de la dirección escolar, traer a la discusión un tipo ideal de

dirección, esta no es la intención en esta investigación, sino del camino metodológico desde la hermenéutica, la lectura crítica de lo histórico y la genealogía, como construcción de un lenguaje para conversar en investigación.

El lenguaje es cultura y la cultura es lenguaje, el lenguaje se inscribe en el discurso, “como palabra viva”, de ahí el discurso se traslada a la escritura, así se preserva el lenguaje cuando es trasladado a la escritura, ya que, según Ricoeur, el discurso es débil porque es efímero, por ello haciendo alusión al discurso escrito, dice que se dio a los hombres la escritura para rescatar al discurso de su debilidad, aunque en la escritura no desaparece lo atemporal:

A pesar de sus peligros, esta inscripción es el destino del discurso. En efecto ¿qué fija la escritura? No el acontecimiento del decir, sino lo dicho del habla, que entendemos como esa exteriorización intencional que constituye el objetivo mismo del discurso en virtud de la cual el Sagen-el decir- quiere convertirse en Aus-sage-lo enunciado-. En síntesis, lo que escribimos, lo que inscribimos, es el noema del decir. Es el significado del acontecimiento como habla, no del conocimiento como tal. (Ricoeur, 2002, pág. 171)

Sin embargo, lo que queda inscrito es el noema el cual “es significado de lo que hablamos, no del conocimiento como tal”, lo que queda fijado en el discurso va a ser lo que se dice como habla, esa forma del habla, de esa lengua será nuestra búsqueda, sin quedarnos en el lenguaje como semiótica, aunque es necesario recurrir a veces a algunos sentidos, los significados nos interesan más, cómo se relacionan en el contexto de la palabra, es decir en la cultura de donde proviene esa palabra. Aquí la hermenéutica tiene que hacer uso de técnicas de interpretación, del hablar y el comprender, desde Schleiermacher se considera a la hermenéutica como el arte de interpretar y comprender lo individual desde el todo, porque su hermenéutica representa la recuperación de lo individual y contingente frente a lo universal y absoluto, el lenguaje por lo tanto va cobrando un profundo significado, el lenguaje es más que hablar español, francés o cualquier lengua, como dice Jorge Larrosa.

Una investigación se inicia en la llamada *doxa*, que es desde donde nos situamos para hablar, para decir, para iniciar una conversación, una conversación que no nos coloque donde todos se han colocado, donde se hable con la lengua que no

se ha hablado; quiero traer a colación las palabras de Alejandro Haber: “Aprender es Conversar” (Haber, 2011, pág. 17), se conversa con el lenguaje, ¿en qué lenguaje?, Larrosa plantea esta pregunta, apela a la importancia del lenguaje y capacidad para distinguir las distintas lenguas en una lengua, de ahí que nuestro camino por el mundo es eso, la búsqueda del lenguaje, de un lenguaje que no es nombrado, de un lenguaje en el que traemos a los que no están, a los que no han sido vistos. El lenguaje de los innombrados, donde “hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia singular y singulizadora, plural y pluralizadora, activa y pasional.” “Me gustaría conversar contigo” (Larrosa, 2006, pág. 42), esas palabras maravillosas que nos tocan y provocan, el inicio creo yo de toda investigación, donde invitas al otro a conversar, sea texto escrito a manera de discurso, o texto viviente, que nos regala su enseñanza, pero ¿qué se enseña en esos textos?, en el siguiente apartado pretendo colocar algunos puntos sobre lo que enseñan, no para todos, sino para aquellos a quienes las palabras de los textos les provocan.

2. ¿Qué se enseña?

La invitación al texto a que te enseñe su contenido, o al otro que te diga su palabra, te permite conocer su discurso, su lenguaje, y lo que se enseñará es la palabra del otro, su lengua, pero no es tan simple, ello requiere un oído capaz de escuchar y un pensamiento que te permita interpretar, confrontar, cuestionar, dudar, no sabemos lo que enseña esa lengua, por ello necesitamos indagar, muchas veces he pensado que investigar es como cuando buscas un tesoro, rascas hasta el fondo para hallarlo, y rascas bastante y no lo encuentras, pero tu trabajo duro, te ha dejado experiencias, así intento explicar la investigación, buscar y en ese trabajo de rascar, lo que construyas será el tesoro.

En este camino los textos son compañeros, tenemos que dialogar con ellos, al hacerlo estaremos dialogando con los autores. “En presencia del texto hay que leerlo, entenderlo, encontrar la pregunta y desformalizar la pregunta utilizando una de dos direcciones: como ser pasivo esperando que el texto me hable o

como intérprete que le hace decir al texto lo que quiere decir”. (Arteta, 2017, pág. 18)

Si me coloco en una actitud “pasiva esperando a que el texto me hable”, el objeto me dirá cómo investigarlo, pero si le pregunto a mi texto, seré un sujeto activo que intenta hacer hablar al texto. En esta posición es como si cambiando un poco la idea de Jorge Larrosa, le dijéramos al texto, ¿quieres conversar conmigo? esto es porque el interpretar tiene que ver con el sistema sógnico del lenguaje, por ello hay que conversar con el texto, interrogarlo, escuchar sus respuestas, comprenderlo. He aquí que como si fuéramos los creadores de una obra de arte, tenemos que encontrar la pregunta, preguntarle al texto, es plantear la pregunta correcta para encontrar lo que buscamos, lo cual exige que nos hagamos nosotros mismos esa pregunta, que la saquemos de nuestro interior o la hagamos llegar a ese interior, de manera que al conversar con el texto, primero nos encontraremos conversando con nosotros mismos, buscando en nosotros la pregunta más apropiada, que permita ese diálogo entre los autores y nosotros. Hacer uso de la dialéctica en ese arte de relacionar y hacer preguntas, imaginación y la capacidad para pensar, así como la decisión para plantear las preguntas.

Las preguntas son tan importantes que permiten hacer las rupturas, como si de una roca se tratara y abre el texto, así podemos conocerlo, familiarizarnos con él, comprenderlo e interpretarlo. Para algunos hacer hermenéutica no es refutar el texto, para otros la hermenéutica les ha permitido cuestionar tanto a los textos como a las teorías, y en ese cuestionamiento, han encontrado la ruptura, y forman sus propias tesis contra ellas, como Marx con Feuerbach, o Nietzsche contra los filósofos de su tiempo. Por ello hacer preguntas es un arte, no sabes cuándo podrás hacer al texto tu amigo, cuando podrás cuestionarlo o reformular tu posición.

¿Cómo se inicia esta búsqueda en la investigación? esta es una pregunta que me permite traer a este texto a Gadamer, quien con una pregunta similar nos muestra el inicio de la interpretación, de la hermenéutica, Gadamer no nos está

enseñando un método, pues la hermenéutica no es un método, tampoco es una acción que se inscriba en “la subjetividad” que se desplaza hacia un “acontecer de la tradición”, donde existe mediación entre “el pasado y el presente”:

¿Cómo se inicia el esfuerzo hermenéutico? ¿Qué consecuencias tiene para la comprensión la condición hermenéutica de la pertenencia a una tradición? En este punto recordaremos la regla hermenéutica de comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. Es una regla que procede de la antigua retórica y que la hermenéutica moderna ha trasladado del arte de hablar al arte de comprender. Aquí como allá subyace una relación circular. (Gadamer, 1999, pág. 360)

La hermenéutica implica un esfuerzo, se debe comprender “el todo desde lo individual y lo individual desde el todo”, uno llega a la investigación con ideas de lo que se busca, hay un previo que uno piensa, pero cuando nos encontramos frente al texto, no siempre es lo que imaginamos, muchas veces ni siquiera es lo imaginado, por lo tanto, lo que pensábamos, tiene que ser modificado o re planteado, el círculo va desde la búsqueda “individual” hasta encontrar con un texto diferente cuando vemos al “todo”, al regresar a lo “individual”, lo que se investigaba ha cambiado, en relación a lo que nos ofrece esta lectura completa del texto. Gadamer nos presenta esa circularidad entre diálogo-traducción-interpretación, y para ello encuentra en lo más bello del lenguaje humano, la poesía una forma de decir lo encontrado.

El argumento de la reflexión que alcanza este fácil triunfo se vuelve, sin embargo, contra el que lo emplea porque hace sospechoso el mismo valor de verdad de la reflexión. Lo que es alcanzado por esta argumentación no es la realidad del escepticismo o de un relativismo capaz de cualquier verdad, sino la pretensión de verdad del argumentar de forma en general (Gadamer, 1999, pág. 419).

Esto requiere un ejercicio de reflexión, Gadamer nos coloca cómo la tesis del “relativismo pretende ser verdad y al mismo tiempo se auto suprime”, sus argumentos ganados fácilmente, son derrumbados en un acto de reflexión en el cual va implícita la sospecha “del mismo valor de verdad de la reflexión”, es decir al ir encontrado argumentos, se sospecha de ellos, pues esto cabe en la reflexión que hacemos de los textos, en ellos tenemos las posibilidades de encontrar algo, algo que posea más argumentos, siguiendo este ejemplo, pretendo mirar lo que

se dice que debe ser la imagen de la dirección escolar porque es lo que se estipula por la normatividad, me empiezo a cuestionar, ¿por qué se priorizan algunos asuntos visibles en su hacer diario, y no se valora de la misma forma las cosas que no se pueden ver?, por ejemplo cuando él apoya a alguna familia, o a algún docente, o a algún niño, en la resolución de algún conflicto. Para que ese tipo de acciones pudieran ser consideradas importantes y necesarias dentro de las obligaciones de quien ocupa la dirección escolar, tendrían que poder medirse, revisar cuánto impactan al aprendizaje, y qué aportan a la escuela.

La reflexión y la duda de aquello que se considera importante en el discurso educativo me ayudará a mirar lo que me enseña el texto de la imagen de la dirección escolar en sus implicaciones más profundas, encontrar que hace falsos a dichos principios que se nos presentan como lo que se tiene que hacer, es decir como la verdad, discutir esa lógica de verdad, cuestionarla, sospechar de ella. Sin embargo, solo mirar no es suficiente, hay que discutir, confrontar y muchas veces no estar de acuerdo, por ello no es sólo en la hermenéutica donde quiero ubicarlo, habrá más en mi camino metodológico, según vaya habiendo necesidades desde el objeto de investigación, según las características que va tomando en su calidad de imagen.

Mientras tanto por el camino de la hermenéutica, el pensar nos lleva a lo que es el ser, a la relación del ser con la esencia del hombre. A interpelar a lo cotidiano, pues el ser se encuentra en el lenguaje, en la vida misma, para Heidegger cuestionar al ser es un modo de encontrarse no en un acto cognitivo, sino ontológico. Interpretar al ser es cuestionar las fachadas, por lo tanto, mirar lo cotidiano para interrogarlo en relación con el ser. En mi búsqueda de cómo mirar e interpretar al objeto de esta investigación, me fui cuestionando al ser de mi objeto, por ello parto desde cómo Heidegger coloca los cuestionamientos del ser, y el pensar se ofrece al ser, como fuentes de interpretación de su estar en el mundo. Sin embargo, Nietzsche y Foucault interpretaron cosas que otros no habían interpretado, colocaron otros ojos, una mirada distinta en la hermenéutica, que me permita comprender aquello que encierra la imagen de la dirección escolar, pero que al mismo tiempo me interpela y cuestiona acerca de

no solo interpretar el objeto, sino me cuestiona respecto al ¿cómo me interpreto a mí misma?, ¿cómo me ha afectado la modernidad en la búsqueda de la verdad? Lo que me coloca como un sujeto investigador.

En *Las Palabras y las cosas* refiriéndose al cuadro de las Meninas de Velázquez, Foucault refiere que la mirada de quien mira es el eje principal de la interpretación, el cómo me veo a mi misma o cómo me interpreto conlleva, el ¿cómo interpreto en mi investigación? Por ello en este texto intento colocar aquellas lecturas que encierran una hermenéutica donde como intérprete que se posiciona frente a los textos que le interpelan, y que lo sitúan en la búsqueda de un objeto que necesita comprenderse desde su relación con el mundo, bajo la sospecha de la búsqueda del origen del mismo objeto, en una interpretación de los signos que dicen cómo es el objeto y que puedan llevarnos a una ruptura de ellos, yo misma busco, comprendo e interpreto esas rupturas como coyunturas de mi objeto y que coadyuvan a mirar las máscaras que están encubriendo la interpretación, “los signos son interpretaciones que tratan de justificarse y no a la inversa”. (Foucault, Foucault: una política de la interpretación. Nietzsche, Freud, Marx, 2021, pág. 46); habrá que buscar esos signos y no justificarlos, hacer una genealogía de ellos e interpretarlos.

En la búsqueda de esa realidad, Heidegger nos muestra el camino del ser, lo cual quisiera discutir en el siguiente apartado.

3. Heidegger y el ser

En la lectura del *Ser y el Tiempo* encontré algo que muchas veces se hace tan cotidiano, común, cuando investigamos nos preguntamos por el ente, por las entidades y las cosas; pero no nos preguntamos por el ser; lo que ante todo “es” es el ser. (Heidegger M. , Cartas sobre el humanismo, 2006, pág. 11); de ahí que, en mi investigación estoy interponiendo la idea de imagen de la dirección escolar, y lo primero que hago es preguntar ¿qué es la imagen?, ahí me encuentro en el intentar contestar esa pregunta “es”, y de pronto estoy situada frente a un supuesto del “ser” de la imagen de la dirección escolar.

En este escrito que intento descifrar aquellas cosas que se relacionan y que me dicen la dirección escolar es esto o aquello, en esas ideas, parto de un presupuesto de lo que es o tendría que ser la dirección escolar, de aquello que se ha predeterminado, parto de un sentido óntico, a decir de Heidegger, donde digo o miro cosas que tienen que ver con mi objeto, que nos dicen cosas o hechos del objeto, pero que no me dicen nada del ser de la imagen, y miro que en esta investigación, mi labor es buscar el sentido del ser, me hallo ante la tarea de cuestionar al ser de mi objeto de investigación, el ente se encuentra presente y me está diciendo cosas de él, pero ahora hace falta que lo interroge, con preguntas que permitan interpretar su ser ahí.

La pregunta por el ser exige, en relación a lo interrogado en ella, que previamente se conquiste y asegure la forma correcta de acceso al ente. Pero llamamos “ente” a muchas cosas y en diversos sentidos. Ente es todo aquello de lo que hablamos, lo que mentamos, aquello con respecto a lo cual nos comportamos de ésta o aquella manera; ente es también lo que nosotros mismos somos, y el modo como lo somos. El ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-ahí [*Vorhandenheit*], en la consistencia, en la validez, en el existir [*Dasein*], en el “hay”. (Heidegger M. , 1993, pág. 17)

Es menester hacer la pregunta por el ser, aquella en la que encontremos el ser ahí, en el existir, “donde aseguremos la conquista y acceso correcto al ente”, no quiero decir con ello que el ente sea el ser, pero el ente es interrogado respecto a su ser, es decir al interrogar al ente hacer que se haga transparente su ser. El *Dasein* se encuentra ya en el mundo, con su ser en su ahí, con sus estados de ánimos y sus existenciales, las preguntas hechas por el *Dasein* irán encaminadas a la búsqueda de ese estar en el mundo, preguntar el sentido del mundo, la comprensión del mundo, la hermenéutica del mundo, del mundo en el que encuentro a la imagen de la dirección escolar.

¿Qué interpretar en la imagen de la dirección escolar? Si pensamos en Ser y Tiempo, esta pregunta me coloca en el conocer lo óntico de la dirección escolar y que quizás puedo llamar imagen. Pero Heidegger escribe que cuando nos fijamos en lo óntico solamente y aplicamos categorías como espacio, materia,

tiempo, efecto, solo tenemos posibilidades; el Dasein nos cuestiona en cómo nos orientamos y utilizamos las cosas, las entidades, según nuestra relación con el mundo, según nuestra vida. Ello tiene que ver con nuestros proyectos, nuestra existencia y significado.

Busquemos qué es estar en el mundo, o cómo se está, en este caso el ser, en el mundo.

¿Qué significa *estar-en*? Tendemos, por lo pronto, a completar la expresión añadiendo: estar-en “el mundo”, y nos inclinamos a comprender este estar en como un “estar dentro de...”. Con este término se nombra el modo de ser de un ente que está “en” otro a la manera como el agua está “en” el vaso y el traje “en” el armario. Con el “en” nos referimos a la relación de ser que dos entes que se extienden “en” el espacio tienen entre sí respecto de su lugar en este espacio. (Heidegger M. , 1993, pág. 63)

“Estar-en el mundo”, es una expresión que permite clarificar y nos permite comprender el estar en el mundo, donde “en”, ayuda con la comprensión de “la relación del ser de dos entes”. El cómo se relacionan entre sí en una relación similar que los coloca en el mundo. ¿Cómo se coloca la imagen de la dirección escolar? ¿cuál es su estar en el mundo? el Dasein de la imagen de la dirección escolar es entender el sentido de las entidades que se relacionan en el mundo de esta imagen, es decir, no el describir a la imagen de la dirección según lo que es evidente en ella, sino cuestionar lo que en ella encontramos y que hace que sea arrojada en su mundo, el académico, lo que nos lleve a comprenderla como “ser arrojado ahí”, como Dasein en el mundo. Porque dos entes pueden estar arrojados en el mundo, pero carecer de mundo entre sí, ellos no pueden tocarse, porque no se relacionan.

Un ente puede tocar a otro ente que está-ahí dentro del mundo sólo si por naturaleza tiene el modo de ser del estar-en, si con su Da-sein ya le está descubierto algo así como un mundo, desde el cual aquel ente se pueda manifestar a través del contacto, para volverse así accesible en su estar-ahí. (Heidegger M. , 1993, pág. 64)

En este comprender la imagen de la dirección escolar, se intentará interpretar las relaciones que tiene el Dasein con los entes que se encuentran “en el mundo”, donde ha sido arrojado, y poder interpretar explícitamente a la imagen en términos de esos entes, no definir a la imagen como imagen, o como dirección

escolar, sino su ser en función de las necesidades de la misma imagen, proyectos y signos, desocultar su mundo. No busco entender por qué llegó a ese mundo, porque el Dasein envuelve arrojar ahí, por facticidad llegó no escogió estar ahí, así que lo que intentaré interpretar es esa relación dicha, la relación con los entes que se encuentran en su mismo mundo y que ayudan en la interpretación de su Dasein.

Cuidando no generar una dicotomía entre el sujeto y el objeto, director y dirección, director y docentes o director y escuela, sino la búsqueda del ser arrojado ahí. La mirada en la que se encuentran documentos, estructuras, personas, deberes y obligaciones en la imagen de la dirección escolar, es solo una mirada óptica, que nos dice aquí hay esto o aquello, la mirada del ser, interpretar a la imagen, su relación con esos entes y cómo dicha relación hace que la imagen sea, que cuando se mira como ser, no se lee lo implícito, sino que explícita su calidad de ser, su propiedad de Dasein, porque buscamos comprender dicha relación que permite entender e interpretar su ser ahí, su “existir” más allá de su “estar” (Heidegger M. , 1993, pág. 65). ¿Cómo hemos de pensar al ser?

El pensar se limita a ofrecérsela al ser como aquello que a él mismo le ha sido dado por el ser. Este ofrecer consiste en que en el pensar el ser llega al lenguaje. El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. (Heidegger M. , 2006, pág. 11)

El lenguaje nos permite pensar al ser, es su casa, interpelar lo cotidiano donde está el ser, el pensar es un compromiso para la verdad del ser. Heidegger dice que “la tradición filosófica se orientaba en el ver, como acceso entre el ente y el ser” (Heidegger M. , 1993, pág. 150), pero el ver se circunscribe al comprender, por ello la comprensión es el sentido de poder del ser del Dasein. Así que lo que buscaremos en esta investigación será el comprender al ser de la imagen de la dirección escolar y su relación con el mundo.

Sin embargo, ¿cómo interpretamos?, ¿cómo buscamos la comprensión?, para Nietzsche es importante el cuestionar de formas distintas a las que siempre han existido, preguntar y cuestionar lo que se acepta de facto es el inicio del des

ocultamiento de la verdad, la modernidad nos ha instalado en una búsqueda constante de la verdad y de lo que es bueno o moralmente bueno y discriminar de aquello considerado como malo, en esa búsqueda Nietzsche, dice que lo bueno se acepta sin cuestiones, hay que preguntar cuestionar aquello que se acepta universalmente como cierto, intentando buscar otra forma de interpretar.

4. Genealogía de la moral y hermenéutica del sujeto... un camino para interpretar

Nietzsche tiene un atrevimiento para con el sujeto, “No nos hemos buscado nunca, ¿cómo iba a suceder que un día nos encontráramos?” (Nietzsche, 2019, pág. 13), pudiera parecer de una gran lógica lo que escribe Nietzsche, difícilmente encontramos aquello que no hemos buscado. ¿Por qué es difícil iniciar una búsqueda de nosotros mismos? porque quizás pensemos en que por ser nosotros, nos conocemos y no es necesario buscarnos, pero al encontrarnos, pudiéramos interpretarnos.

Me parece que esta es una clara invitación a conocernos, y como es planteada desde el texto de la Genealogía de la moral, creo que Nietzsche invita a conocernos, desde la moral dicha por las autoridades filosóficas con las que él no compaginaba, por ello cuestiona la moral, la cual se acepta de facto sin réplica, en la búsqueda de la moral desde su origen, nos va mostrando un camino genealógico que permite interpretar al sujeto desde el cuestionamiento de los valores, entre ellos la moral, la moral viene de los nobles, ellos dicen que es lo que les parece bueno y lo que a sus ojos es malo, al ser poseedores de las riquezas y el trabajo, sus conceptos son incuestionables; hasta que viene Nietzsche y ofrece otra mirada, otra interpretación. “Hay en Nietzsche una crítica de la profundidad ideal, de la profundidad de conciencia, que él denuncia como invención de los filósofos;” (Foucault, 2021, pág. 143), esta denuncia inigualable, lleva a Nietzsche a ofrecernos en sus textos un camino genealógico, que permite interpretar lo que nadie había interpretado, cuestionar lo que nadie había cuestionado, ¿quién se atrevería a cuestionar la moral?, el trabajo de los filósofos, Nietzsche lo hace y denuncia.

La transmutación de los valores dicho en la Genealogía de la moral, es la denuncia que Nietzsche hace, primeramente, explica cómo surge lo bueno y lo malo desde la nobleza, pero ¿qué dicen los esclavos? ellos también tienen su moral, la cual es dicha desde el resentimiento, de lo que a ellos les parece bueno, la moral viene de dos raíces la buena y la mala.

“Originariamente-decretan- acciones no egoístas fueron alabadas y llamadas buenas por aquellos a quienes tributaban, por aquellos a quienes resultaban útiles, más tarde ese origen de la alabanza se olvidó, y las acciones no egoístas, por el simple motivo de que, de acuerdo con el hábito, habían sido alabadas como buenas, fueron sentidas como buenas: como si fueran en sí algo bueno”² (Nietzsche, 2019, pág. 20)

Nietzsche va explicando el cómo las “acciones no egoístas”, se aceptaron sin más, se les dio alabanza, tributo, fueron bien recibidas, a quien le parecían útiles las tomaba y las hacía buenas, esa parte que las hace buenas la clase noble, sienten que tienen actos de bondad para con los esclavos, Nietzsche lo dice muy claro, “acciones no egoístas”, algo no egoísta no es precisamente bueno, pero bajo la moral es bueno. De ello es que Nietzsche sospecha, ¿qué pasaría si los cuestionamos de forma diferente a como siempre los hemos aceptado? aún ¿se sostienen? Es una invitación directa al cuestionamiento no sólo de los valores morales, sino a nuestra propia identidad, nuestro yo, el ser que ha sido constituido por la sociedad moralista en la que hemos sido “arrojados”, como diría Heidegger, y en la cual de facto nos enfrentamos desde pequeños a la vida con un patrón cultural donde se dicta lo bueno y lo malo, así como dice él, sin cuestionarlo, donde simplemente desde que naces, tu subjetividad se llena de códigos morales que te dicen qué debes y qué no debes hacer, la interpretación que se sumerge en la profundidad y trae a la superficie los significados, permite traerlos “para restituir su exterioridad” (Foucault, 2021, pág. 143)

¿Qué ocurriría si la verdad fuera lo contrario? ¿Qué ocurriría si en el «bueno» hubiese también un síntoma de retroceso, y asimismo un peligro, una seducción, un veneno, un narcótico, y que *por causa* de esto el presente viviese tal vez *a costa del futuro*? ¿Viviese quizá de manera más cómoda, menos peligrosa, pero también con un estilo inferior, de

² Las comillas son del texto original de Nietzsche

modo más bajo?... ¿De tal manera que justamente la moral fuese culpable de que jamás se alcanzasen *una potencialidad y una magnificencia sumas*, en sí posibles, del tipo hombre? ¿De tal manera que justamente la moral fuese el peligro de los peligros?. (Nietzsche, 2019, pág. 17)

Con el cambio de pregunta, la cosa cambia también, ahora no se busca la justificación de lo bueno, sino el origen de lo que supuestamente es bueno, y cómo ella ha sido quizás la culpable del tipo de hombre que existe en la sociedad.

Ello me cuestiona, ahora, al respecto a la imagen de la dirección escolar, ¿qué buscar en ella? ya con Heidegger he dicho que la búsqueda del ser en el mundo, pero ahora con la sospecha a partir de Nietzsche, veo que en el interpretar existe la tarea de plantear de manera diferente los cuestionamientos, no para enunciar si es bueno o malo, para traer sin juicios a la “exterioridad”. Partiendo de la sospecha de los supuestos con que he apelado a mi objeto en otros espacios. “Se trata de recorrer con preguntas nuevas y con nuevos ojos, el inmenso, lejano y tan recóndito país de la moral”. (Nietzsche, 2019, pág. 17), la moral para Nietzsche, la imagen para mí.

Partiendo de los supuestos de Nietzsche sobre los juicios morales, y cómo el amo mira su propia moral, su propia felicidad como buena, y la noción de justicia es aceptada sin más, sin cuestiones, hemos de trasladar a la investigación que nos ocupa sobre lo que hay en la imagen de la dirección, primero ¿qué la constituye?, ¿cómo se forma como imagen?, ¿qué es la imagen de la dirección?, ¿cuáles son los mitos en torno a ella?, quizás puedan ser algunas de las preguntas en un primer sentido, para encontrar aquello que constituye a la imagen y lo que se acepta de ella; es algo que no sabemos aún, pero que bajo la línea de la sospecha que Nietzsche dibuja en la hermenéutica que hace a la moral, quizás podamos hallar un camino para interpretar cosas que no se miran, que no se dan de facto. Nietzsche no acepta solo lo que se dice por una parte de los amos, sino que ahora lee también lo que dicen los esclavos, lo que para ellos es bueno. Cuando ellos recrean valores a partir de su resentimiento.

¡Justo, pues, lo contrario de lo que ocurre en el noble, quien concibe el concepto fundamental «bueno» de un modo previo y espontáneo, es decir, lo concibe a base de sí mismo, y sólo a partir de él se forma una idea de «malo»! Este «malo» (*schlecht*) de origen noble, y aquel «malvado» (*bose*), salido de la cuba cervecera del odio insaciado - el primero, una creación posterior, algo marginal, un color complementario, el segundo, en cambio, el original, el comienzo, la auténtica *acción* en la concepción de una moral de esclavos-, ¡cuán diferentes son estas dos palabras, «malo» (*schlecht*) y «malvado» (*bóse*), que aparentemente se contraponen a un mismo concepto «bueno» (*gut*)! Mas no se trata del mismo concepto «bueno»: pregúntese, antes bien, *quién* es propiamente «malvado» en el sentido de la moral del resentimiento. (Nietzsche, 2019, pág. 29)

Es interesante cómo al cuestionar la moral, va entrando en el terreno de la genealogía, la genealogía es origen, es el nacimiento, es un poner distancia entre lo que se encuentra ya hecho y cómo era en su origen. Lo que se logra al contraponer el significado de “bueno”, cuestiona la palabra, de repente lees y dices, ¿bueno para quién? ¿de qué hablo cuando digo que algo es muy bueno? ¿me sitúo en los nobles o en el lugar de los esclavos? Es decir, el origen de la palabra remite a fuertes cuestionamientos sobre la concepción de bueno, desde lo que yo creo que me hace feliz y es lo mejor, o desde lo que me hace pensar en la opresión, en resentimiento y que no me parece tan bueno. La interpretación presentada en esta obra, resulta sutilmente genial, porque permite hacer una lectura profunda de aquello que se investiga, en una búsqueda por el origen, por el nacimiento de aquello que siempre hemos aceptado como verdad, y que rige nuestras vidas. A partir de la Genealogía de la moral, la vida se mira diferente, la sociedad es distinta y el cuestionamiento a las creencias morales, las hace insostenibles. Y creo que algo que las termina por completo es la culpa. El origen de la culpa, no radica en sentirte mal por haber fallado a principios justos y buenos, como siempre hemos aprendido, sino que la culpa es una relación comercial, con deudores y acreedores. No es su origen en los sentimientos humanos, puros y castos, sino en una relación de ventas.

El sentimiento de la culpa (*Schuld*), de la obligación personal, para volver a tomar el curso de nuestras investigaciones, ha tenido su origen, como hemos visto, en la más antigua y originaria relación personal que existe, en la relación entre compradores y vendedores, acreedores y deudores: fue aquí donde por vez primera se enfrentó la persona a la

persona, fue aquí donde por vez primera las personas se *midieron* entre sí. (Nietzsche, 2019, pág. 50)

Aunque ahora en la lectura de la Genealogía de la moral, ya no hay sentimientos puros y castos, todo está bajo la óptica de la cuestión de la sospecha, del origen, de la genealogía, del cómo surge la culpa, y crea relaciones comerciales, tengo culpa porque te debo, cuando alguien se vuelve ateo, Nietzsche dice que se terminan primero las culpas, se acaban las deudas.

De tal forma que cuando yo digo en mi objeto que miraré a la imagen, para ver qué es lo que me regala esa imagen, que además coloco como sagrada, ahora valen las cuestiones sobre ¿qué es lo sagrado? ¿para quién es sagrado?, ¿por qué buscar la interpretación de la imagen y no del sujeto?, ¿qué envuelve a la imagen?, ¿lo sagrado es realmente sagrado? y si lo que yo veo en ella es lo que podemos mirar como el principio de la hermeneusis de dicha imagen, y si primero debo acabar las culpas.

La sospecha como técnica de interpretación, da cuenta de que el lenguaje muchas veces no dice lo que parece decir o que creemos que dice, porque el lenguaje tiene un lenguaje fuera de él, hay que buscar también aquello que dice el otro lenguaje que se encuentra fuera del propio lenguaje.

-Ante todo la sospecha de que el lenguaje no dice exactamente lo que dice. El sentido que se atrapa y que es inmediatamente manifiesto no es, quizás, en realidad, sino un sentido menor, que protege, encierra y a pesar de todo, transmite otro sentido; siendo este sentido a la vez el sentido más fuerte y el sentido “de debajo”. Esto era lo que los griegos llamaban *allegoría* y la *hiponoia*. (Foucault, Foucault: una política de la interpretación. Nietzsche, Freud, Marx, 2021, pág. 32)

En la hermenéutica propuesta desde Foucault, está colocada la reflexión respecto a cómo interpretar el mundo, cómo interpretamos lo que vemos y lo que no vemos, cómo interpretamos aquello que no dice el lenguaje. Foucault llama la atención a la sospecha de que el “lenguaje no dice exactamente lo que dice”, hay que buscar aquello que se encuentra “debajo”, dice Foucault, ya que en el mundo existen cosas que desbordan el lenguaje de las palabras, existen otras formas de decir sin usar el lenguaje. Por ejemplo, los “gestos mudos”, “el mar”,

los “árboles”, el “murmullo” (Foucault, Foucault: una política de la interpretación. Nietzsche, Freud, Marx, 2021, pág. 34), nos dicen algo, sin usar el lenguaje, o que usan otra forma de lenguaje, a lo que Foucault llama “semainon” de los griegos.

¿Qué nos significa esta lectura? El inicio de un camino donde buscamos penetrar, la búsqueda comprende la discusión de la imagen de la dirección escolar en un primer momento, para no colocarla en los sujetos, colocarla sobre la imagen estructurada y normada de la escuela como sistema, por lo tanto buscar en el espacio como sistema racional del orden de la escuela, de la imagen de la dirección escolar, y en ese recorrido discutir una imagen de la dirección como si fuera un lugar de superioridad, interpretar que en el lugar del orden racional establecido se crean lenguajes para poder controlar la escuela, la idea de poder y de disciplina, y a partir de ello buscar en la imagen que se ha construido de la dirección escolar, aquellos supuestos que se tienen hoy sobre educación, escuela, poder, disciplina, que se colocan y se enuncian como si eso fuera la escuela.

En esa imagen donde se ha roto hasta con el placer que la escuela pudiera representar y por ello da lo mismo hacerla híbrida, presencial o como sea, finalmente la imagen de la dirección escolar nos permitirá leer esos discursos que no siempre están en el lenguaje y que comunican a través de los supuestos de orden racional lo que la escuela misma significa en un diálogo, en una búsqueda que intentará llegar a las partes más profundas del signo de la imagen.

¿Cómo hacer dicha interpretación? Foucault hace un llamado a la investigación de las técnicas de interpretación del siglo XIX, con el fin de que sepamos cuáles son las técnicas que nos han afectado y, por ende, usamos nosotros al interpretar. En Marx, Nietzsche y Freud, tenemos ejemplos de cómo interpretar, “los signos se han sobrepuesto en un espacio mucho más diferenciado, según una dimensión que se podría llamar de profundidad”, (Foucault, Foucault: una política de la interpretación. Nietzsche, Freud, Marx, 2021, pág. 38), la interpretación de los signos permite enunciar aquello que se comprende. ¿Cuál

sería el signo a interpretar en la imagen de la dirección escolar? Después de meditarlo, llegaron varias palabras, poder, orden, estructura, pensé en algo que pudiera conjuntarlas a todas, y creo que la imagen de divinidad las posee; este es un supuesto de inicio, proponer la imagen divina frente a la imagen de la dirección escolar, buscar la profundidad de ambas para comprender cómo se relacionan entre sí y si en su origen, la imagen es lo que suponemos. La genealogía me permitirá buscar el origen, no sabemos si encontraremos dicho origen, quizás no sea así, pero finalmente “El principio de la interpretación no es otro que el intérprete y éste es tal vez el sentido que Nietzsche ha dado a la palabra “psicología”. (Foucault, Foucault: una política de la interpretación. Nietzsche, Freud, Marx, 2021, pág. 47).

Poco a poco en este camino he ido aprendiendo que no solo usaré la lengua y lo que me enseñe el texto, sino que es necesario indagar y contrastar, para poder interpretar. Al leer sobre la identidad de los enseñados, buscaré la confrontación con la diferencia.

5. ¿Los enseñados vs. la diferencia?

Existen dos tradiciones que acompañan al surgimiento de la filosofía de las ciencias, una disputa entre “dos tradiciones la llamada aristotélica y la denominada galileana.” (Mardones J. M. & Ursúa, 1982, pág. 16); la tradición aristotélica preocupada por el telos (fin), el para qué de las cosas, conocer la sustancia, la potencia y la naturaleza de ellas, comprenderlas para explicarlas de forma cualitativa. Para Aristóteles, la investigación científica daba comienzo con un “percatarse de los hechos”, iniciaba observando, al dar razones de esos “hechos o fenómenos” observados iniciaba la explicación científica, “una progresión o camino inductivo desde la observación hasta los principios generales o explicativos” (Mardones J. M. & Ursúa, 1982, pág. 17). A esta etapa se le conoce como inducción, que parte de los fenómenos y llega a los principios explicativos, en una segunda etapa tenemos la deducción, donde como su nombre lo indica, “se deducen enunciados de los fenómenos a partir de las premisas explicativas”. Para Aristóteles es importante una “relación causal entre

las premisas y el fenómeno”, y esa causa tiene cuatro aspectos, “causa formal, la causa material, la causa eficiente y la causa final”. (Mardones J. M. & Ursúa, 1982, pág. 17), por colocar énfasis en el fin del estudio del fenómeno, es que la investigación aristotélica es teleológica.

Por otra parte, el pensamiento galileano, cuyo origen se encuentra en “Pitágoras y Platón” (Mardones J. M. & Ursúa, 1982, pág. 16), intenta explicar los fenómenos a partir de las leyes físicas de la naturaleza, por lo que buscará sus explicaciones en la experimentación para producir los fenómenos, la racionalización de los hechos. De ello se deriva una ciencia “que reemplaza a la Aristotélica” y “va a considerar como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente.” (Mardones J. M. & Ursúa, 1982, pág. 20), una tradición positivista, que transformará los fenómenos en objetos investigados racionalmente. Ello, es la antesala a la discusión entre las llamadas ciencias sociales o del espíritu y las ciencias naturales, las segundas buscarán validarse de forma racionalmente numérica y al volverse aparentemente comprobables y cuantificables, se erigirán como las validadoras de la verdad, desplazando a las segundas, las cuales iniciarán un largo debate entre si son ciencias o no. Al buscar ser reconocidas como ciencia, buscarán comprobar conocimientos que sean verdad, deslizándose por una línea delgada entre lo científico humano y lo considerado no científico, por lo tanto, no verdadero. Entonces, entre aquellos que buscan cientificar lo aristotélico, surgen los que llamo enseñados, quienes buscan validar el conocimiento y se erigen como poseedores de la verdad, pero mi interés no es la mirada de enseñados, sino la mirada de la diferencia.

¿Por qué buscarlos a ellos? mi mirada está limitada, se encuentra inmersa en las cosas que yo he vivido y que voy viviendo, en lo aprendido como verdad, lo impuesto por el orden racional, que se cree verdadero, en la dirección existen ese lenguaje binario de bien y mal, de verdadero y falso, de orden y desorden, re-construir esta mirada, para encontrar aquello que los enseñados colocan

como verdad en confrontación con aquello que no se mira, que no se lee, que se esconde.

Deleuze plantea el hecho de encontrar la “diferencia”, es aquello de quien nadie ha hablado, aquello que no es visto, en su lengua de no enseñado, dice Deleuze:

Entre una repetición que no deja de des-hacerse en sí, y una repetición que se despliega y se conserva para nosotros en el espacio de la representación, hubo la diferencia, que es el para-sí de la repetición, lo imaginario. La diferencia habita la repetición. (Deleuze, 2002, pág. 127)

Esa diferencia es aquello que pretendo encontrar, tengo lo evidente, lo bueno de las cosas, lo que se dice que debe ser un director escolar, lo que se dibuja, y mirar si la mayoría de los sujetos que ocupan ese cargo son así, o solo son supuestos míos. Cuestionar esto quizás me lleve a la diferencia que habita en la repetición, en las repeticiones, está lo diferente, lo que no es ordinario, aquello que no se ha visto, de lo que no se ha hablado o leído, eso es lo que busco, aunque para ello haya que desmontar la imagen clásica de la dirección escolar, en eso que se ve que se hace siempre y que determina a los sujetos, en eso quiero mirar. Aunque ello implique como dice Deleuze, en el encuentro del “pensamiento diferente está lo monstruoso” aquello que no nos gusta mirar. En este pensamiento quiero pensar mi objeto, no decir lo que siempre se dice, o más bien en ese decir de siempre, en ese hablar de la gestión, de liderazgo, de conflictos, como imagen de la dirección, encontrar lo diferente, para traerlo y confrontarlo con lo que miramos como una realidad.

Deleuze dice que “contemplar es interrogar”, “¿Qué diferencia existe...? Es la pregunta que el alma contemplativa plantea a la repetición” (Deleuze, 2002); detalle importante, tener un alma contemplativa, mirar de tal forma que se pueda mirar en aquello que no se ha visto o más bien encontrar aquello que no se ha visto, “las contemplaciones con preguntas” (Deleuze, 2002), hay que entrenar la mirada. Como en la película “Ensuciarse la lengua”, se camina y se observa, se observa no solo con los ojos, también con los oídos, con las manos, con todo aquello que sentimos, se contempla, un ejercicio muy completo, eso hace el investigador.

“La filosofía de la diferencia, pretende arrancar a la diferencia a su estado de maldición” (Deleuze, 2002), si todo aquello que es lo otro, monstruoso, se encuentra maldito, la propuesta de Deleuze es arrancar ello de esa maldición, buscar aquello que se opone o más bien que se esconde en lo normal, o mejor dicho aquello que ha sido escondido en lo que nos dicen que debe ser un director, ¿qué hay en ello?, ¿por qué se ha ocultado?, ¿cómo confrontarlo con su imagen?, estas serán algunas de las preguntas que intentaré hallar, en esa filosofía de la diferencia. ¿Por qué he escogido este conocimiento? creo que es lo que por el momento me interpela, no la búsqueda de lo que ha existido siempre, sino la búsqueda de aquello de lo que nadie ha hablado, o que tal vez pocos han hablado, de aquello que los enseñados, los que investigan, los que han recorrido estos caminos pueden dialogar conmigo, y que se encuentran en la diferencia, en la repetición,

Consideraciones finales

La búsqueda del conocimiento no es un camino fácil, está lleno de propuestas que permiten teorizar las investigaciones y que nos ofrecen una amplia gama de formas de conocer, de dialogar, de confrontar, de desquebrajar; sin embargo, lo que se investiga, al ir implicándonos poco a poco, implicar en el sentido de Ardoino, para quien “im-plicar, es hacia dentro, pliegue, plegar, doblar, extender, con el prefijo im, es dentro” (Ardoino, 1988, pág. 10), nos va dando la postura donde nos iremos colocando, o la teoría filosófica desde donde se mirará al objeto de investigación. La forma en que leemos, la lengua que usaremos al hablar, cómo decir nuestra palabra y desde dónde la situamos, ello permite construir una forma de lenguaje que además no permite conocer lo que se enseña y quién lo enseña, el significado que la hermenéutica proporciona a la investigación,

El análisis de estas miradas, me gusta llamar así a las diversas teorías, me permite sentarme a contemplar en mi investigación, desde dónde quiero yo misma mirar, creo que de una filosofía de la diferencia, sé que no deseo hacerlo en algún paradigma cuantitativo, pero tampoco en una metodología mixta,

quisiera hacer hermenéutica, construyendo una lectura histórica crítica que me permita no silenciar las condiciones sociales y su devenir en la investigación, haciendo un recorrido genealógico que permita reconocer las coyunturas en el objeto de investigación y al contemplar la diferencia, construir mi propia lengua de los enseñados, para invitar a conversar.

REFERENCIAS

- Arteta, R. C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Barranquilla: Libre.
- Bordieu, P., & Chamboredon, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2018). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2006). *Cartas sobre el humanismo*. Madrid: Filosofía Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2019). *Genealogía de la moral*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ardoino, J. (1988). Lo multirreferencial en los problemas de investigación. *Lo multirreferencial en los problemas de investigación* (pág. 54). México: UAM.
- Arteta, R. C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Barranquilla: Libre.
- Bordieu, P., & Chamboredon, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1970). *Nietzsche, Freud y Marx*. México: Cuadernos Anagrama.
- Foucault, M. (2018). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (3 de Julio de 2021). *Foucault: una política de la interpretación. Nietzsche, Freud, Marx*. Obtenido de https://filosofiaum.files.wordpress.com/2013/08/foucault_nietzsche_freud_marx.pdf:
https://filosofiaum.files.wordpress.com/2013/08/foucault_nietzsche_freud_marx.pdf
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, G. C. (5 de Julio de 2021). *Hermes, un Dios de muchos oficios*. Obtenido de <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/pdf/gual3.pdf>:
<http://antiqua.gipuzkoakultura.net/pdf/gual3.pdf>
- Haber, A. (2011). No metodología payanesa. *Revista de antropología*, 17.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2006). *Cartas sobre el humanismo*. Madrid: Filosofía Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006). *Cartas sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Educación y pedagogía*, 14.
- Mardones J. M. & Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Mardones, J. M. (1988). *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander: Sal Terrae.
- Meneses, D. G. (24 de Octubre de 2016). *Scribd*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/328658025/Decisiones-Metodologicas-Rigor-Investigativo-Meneses>: <https://es.scribd.com/document/328658025/Decisiones-Metodologicas-Rigor-Investigativo-Meneses>
- Nietzsche, F. (2019). *Genealogía de la moral*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

REPRESENTACIONES DE LA MASCULINIDAD EN LA FICCIÓN. VIOLENCIA Y GÉNERO EN LA NARRATIVA DE MIGUEL OTERO SILVA.

REPRESENTATIONS OF MASCULINITY IN FICTION WORKS. VIOLENCE AND GENDER IN THE NARRATIVE OF MIGUEL OTERO SILVA.

Karlin Andrés Camperos García¹

<https://orcid.org/0000-0002-6530-3489>

RESUMEN

En este artículo, analizamos la representación de lo masculino en tres personajes principales de la novela *Cuando quiero llorar no lloro* (1970) de Miguel Otero Silva: Victorino Pérez, Victorino Peralta y Victorino Perdomo y revisamos sus caracterizaciones desde los estudios culturales, sociológicos, antropológicos y de género. Panorámicamente, hemos analizado los matices sociológicos de fondo de esta novela, a partir de las nociones de cultura y transculturación postuladas por Ángel Rama en sus textos sobre los procesos de transculturación en la narrativa de América Latina. Asimismo, algunos aportes de los estudios antropológicos y culturales; Édouard Glissant entre otros, se incluyen para relacionar ampliamente las nociones de diferencia, exclusión e inclusión. La noción de masculinidad ha sido referida a partir de los análisis de Pierre Bourdieu en *La dominación masculina* (2000). En este sentido, se concibe una

¹ Doctor en Letras de la Universidad de Los Andes (2021, Mérida-Venezuela), Magíster Scientiae en Literatura Iberoamericana (2007), Licenciado en Educación Mención Lenguas Modernas (2003) y Licenciado en Idiomas Modernos (2001). Profesor Asociado de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprúm” en el área de lenguas instrumentales. Artículo de investigación aprobado en el seminario de doctorado “Sexo, género y orden político” perteneciente al Doctorado en Letras de la Universidad de Los Andes. E-mails: karlincamperos@gmail.com/
Camperosk@unesur.edu.ve

investigación de trasfondo sociológico que ofrece una interpretación interdisciplinaria actualizada que permita examinar y comprender las representaciones culturales y discursivas establecidas a partir de tres personajes principales de la trama de *Cuando quiero llorar no lloro* de Otero Silva.

Palabras clave: representación, masculinidad, literatura venezolana, Otero Silva.

ABSTRACT

In this article, we have analyzed the representation of the masculine in three main characters of *Cuando quiero llorar no lloro* (1970), written by Miguel Otero Silva: Victorino Pérez, Victorino Peralta and Victorino Perdomo, as well as their representations from contemporary sociological, anthropological and cultural studies. In a complementary way, we propose to analyze the sociological nuances in the background in this novel, based on the notions of culture and transculturation postulated by Ángel Rama in his texts on the processes of transculturation in the narrative of Latin America. Likewise, some contributions from anthropological and cultural studies - Édouard Glissant, among others- are included to widely relate the notions of difference, exclusion and inclusion. Regarding the notion of masculinity, we have reviewed the analyzes postulated by Pierre Bourdieu in *La dominación masculina* (2000), as well as the view from the cultural studies, among others. Thus, this is a sociological research and our main purpose is to offer an updated interdisciplinary interpretation to examine and understand the masculine, cultural and discursive representations that are established from three main characters on which the entire plot of Otero Silva's *Cuando quiero llorar no lloro* deals with.

Keywords: representation, masculinity, Venezuelan literature, Otero Silva.

1. Introducción. Consideraciones metodológicas

La narrativa de Miguel Otero Silva y sus contenidos expresivos, particularmente en la novela *Cuando quiero llorar no lloro* (1970), dan cuenta de la presencia de contenidos sociológicos que proyectan, desde la ficción, una realidad histórica y cultural de Venezuela en la década de los años sesenta del siglo pasado. Así, esta novela remite ineludiblemente a la revisión y al análisis del contexto social venezolano durante el periodo histórico que comienza con el establecimiento del sistema democrático en Venezuela después de transcurrida y derrocada la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1848-1958).

En este artículo, hemos analizado la representación de lo masculino en tres personajes principales de la novela de Otero Silva: Victorino Pérez, Victorino Peralta y Victorino Perdomo. Así, hemos revisado las caracterizaciones de estos personajes a partir de ciertas nociones vigentes en los estudios antropológicos, sociológicos, culturales y de género contemporáneos. Panorámicamente, hemos considerado los matices sociológicos de fondo de la novela a partir de las nociones de cultura y transculturación postuladas por Ángel Rama en sus textos sobre los procesos de transculturación en la narrativa de América Latina. De la misma forma, algunos aportes de los estudios antropológicos y culturales; Glissant entre otros, se han incluido para relacionar ampliamente las nociones de diferencia, exclusión e inclusión. En este sentido, en lo referido a la noción de masculinidad, hemos reseñado los análisis planteados por Pierre Bourdieu en su libro *La dominación masculina* (2000), entre otros estudios críticos.

Así, se concibe una investigación de trasfondo sociológico y sociocultural cuya importancia radica en ofrecer una interpretación interdisciplinaria actualizada que examine y comprenda las representaciones culturales y discursivas de la(s) noción (es) de masculinidades observadas en la trama de la novela de Otero Silva.

En esta obra de Otero, el contexto recreado abarca exploraciones sociológicas sobre la realidad venezolana durante la década de los años 60. Así, se expone al lector un ámbito colmado de bifurcaciones profundas evidentes en la recién instalada estructura política. La formación de guerrillas urbanas, la situación social de pobreza y carencias afrontadas por las poblaciones residentes en las zonas marginadas de la capital venezolana en contraste con las zonas más acaudaladas localizadas en un contexto geográfico y cultural claramente delimitado por las posiciones sociales de los sujetos y que, desde lo ficcional, se convierten aparentemente en elementos explicativos de la violencia desencadenada.

2. Bifurcaciones sociales en la ficción venezolana del siglo XX

“Mamá compró una urna de bucare y la hizo forrar con tela negra, Mamá fue a buscar su cadáver al hospital, Mamá vino en la camioneta con su hijo muerto, Mamá pasó por las oficinas del cementerio a cumplir las formalidades, ahora está aquí al pie del cerro donde lo van a enterrar, los dos sepultureros del municipio colocan la urna sobre una parihuela y emprenden la subida, Mamá va rezando un padrenuestro detrás de ellos, lleva en sus manos una pequeña corona de margaritas que le costó doce bolívares, hay que abrirse paso por entre el camelote y los ñaragatos, apartar con los pies las latas oxidadas, se detienen a la sombra de una cañafístula, ahí está abierta una fosa cualquiera en espera de un difunto cualquiera (...)”

Miguel Otero Silva
Cuando quiero llorar no lloro.

En 1970 se publicaba *Cuando quiero llorar no lloro*. En su momento, se opinaba que el discurso de Otero Silva había dado en la médula de los ideales políticos, confusos y contradictorios, que imperaban en una Venezuela que recién emprendía su marcha sobre un sistema democrático, después de vivir una década bajo el mando dictatorial del general Marcos Pérez Jiménez.

En la narración, se despliega un trasfondo historicista desde el inicio. Así, un narrador testigo nos remite al año 1948, a través de crónicas reales de la prensa venezolana, relacionadas con la política y el devenir nacional e internacional. Se señala puntualmente: “Estamos a 8 de noviembre de 1948, (...)” (Otero Silva, 1985: 42), y con esto se distingue una noción diacrónica que persuade al lector a considerar la realidad política de la época. Para Lorenzo (1997), Otero Silva, a través de sus novelas, expresa “una voluntad manifiesta de crear un fresco ficcional de la historia de Venezuela, entendiendo ésta en sentido amplio como decurso de los distintos agentes (la política, el acontecer social, la cultura, etc.) que conforman una realidad nacional. (...)” (Lorenzo, 1997: 8 y 10).

Los primeros antecedentes del contexto histórico que perfila Otero en *Cuando quiero llorar no lloro*, conciernen a las indagaciones sociológicas sobre la situación venezolana de aquel tiempo; diversas y complejas insinuaciones de ramificaciones profundas y discriminatorias en la recién instalada ordenación política con graves problemas como la formación de guerrillas urbanas en las zonas marginadas de la capital y la provincia venezolanas.

Estos eventos sociales e históricos permiten enmarcar la narrativa de Otero dentro del tipo de novelas históricas. Sin embargo, tal y como lo expresa Becerra (2017), al no tratarse de los personajes históricos que representan héroes o villanos de nuestra historia nacional, lo que realmente visualizamos es el contexto en el que la vida de estos personajes ficcionales se desarrolla; así como los hechos acontecidos en ese contexto. Por lo tanto, es más preciso referirnos a novelas de carácter histórico en el caso particular de la ficción de Otero. De forma precisa, Becerra explica que “con solo unos cuantos datos Otero Silva construye un mundo, con claras referencias extratextuales, que apela a la enciclopedia histórica y cultural del lector y le permite localizar los sucesos narrados” (Becerra, 2017). Asimismo, Becerra propone la ficción oterista como una narrativa renovadora y vanguardista ya que presenta ciertas características evidentes durante toda la narración tales como su irreverencia de pasar por alto ciertas normas de escritura tradicionales, como ciertos signos de puntuación y su evocación continua al monólogo interior anglosajón en el que prevalece el discurso oral. Sin embargo, en esta dirección de narrativa de vanguardia, José Ramón Medina (1985) refiere esta novela como una sátira del poder político:

[La novela] presenta el cuadro dramático de la violencia que imperó en Venezuela durante casi toda la década de los años sesenta, y que hizo de la juventud su principal víctima, trágicamente signada, o bien por la agitación guerrillera de los grupos de izquierda que se empeñaban en derrocar el poder constituido para establecer un régimen socialista, o bien por la delincuencia marginal, o por la delincuencia patotera que durante mucho tiempo imperó entre jóvenes de familias pudientes (p. XXII).

En cualquier caso, la novela de Otero refleja una realidad social a través de la presentación de cuadros precisos que, desde la ficción, proyectan un contexto colectivo de vida nacional en una época determinada.

3. Masculinidad y violencia en la sociedad venezolana del siglo XX

En su artículo “El significado de la masculinidad para el análisis social” (2011), Anastasia Téllez y Ana Dolores Verdú reflexionan sobre la noción de masculinidad –y feminidad- en la Venezuela de principios del siglo XXI. La masculinidad, como constructo social, se aparta ciertamente de la mera clasificación de “sexo” dada a partir de nuestros órganos sexuales biológicos. Nuestro sexo es, según el análisis de estas autoras, “asignado” desde nuestro nacimiento y desde ese punto se esperan determinadas características que debemos desarrollar para involucrarnos culturalmente con el sexo biológico al que pertenecemos. A partir de este análisis, existe una “pervivencia de la autoridad simbólica” de lo masculino frente a lo femenino (p. 82) que quedaría determinada por la aceptación de lo masculino como norma cultural que conduce necesariamente a una autoridad, poder y razón socialmente incuestionables. En palabras de Téllez y Verdú:

(...) esta normalización de la autoridad masculina como aspecto básico y transversal de nuestra cultura impide el ejercicio necesario de la crítica/autocrítica y deconstrucción al que todo fenómeno sociocultural es sometido para su mejor comprensión, y por supuesto está relacionado con el hecho, por ejemplo, de que el estudio de la violencia de género haya enfocado más a la víctima que al agresor o el estudio de la violencia mundial siga relacionándose más con una cuestión de recursos que con las estrategias relacionales aprendidas por los actores sociales implicados (p. 82).

En las representaciones discursivas culturales ofrecidas por Otero Silva en su novela, las circunstancias contextuales se instituyen convencionalmente dentro de los parámetros occidentales de inclusión y exclusión. Sin embargo, la estrecha relación de la violencia y el género (en este caso el masculino) llevan a

analizar con mayor aplicación la construcción cultural de lo masculino en la sociedad venezolana de mediados del siglo XX. En el año 2000, Bourdieu propone un significado de la virilidad en pleno siglo XX y la visualiza como un privilegio y una suerte de ideal social:

(...) El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad (...). La hibridad entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza sobre todo), es fundamentalmente una carga. (...) Todo contribuye así a hacer del ideal imposible de la virilidad el principio de una inmensa vulnerabilidad (p. 39).

Las construcciones de los personajes de Victorino Pérez, Victorino Perdomo y Victorino Peralta, a modo de ilustración, circunscriben manifiestamente rasgos de profundo discernimiento de las estructuras sociales que integran el sistema de vida colectivo venezolano durante la década de los años cincuenta y sesenta del siglo XX.

El joven de clase baja; Victorino Pérez, personifica una contradictoria simbología bifronte victimario-victima según la cual, de forma particular, se encuentra condenado desde el inicio mismo de su vida debido a un contexto absolutamente contraproducente para su desarrollo integral como individuo dentro de una sociedad occidental cualquiera. Esto queda plasmado en numerosas ocasiones en la novela de Otero:

Allá viene Facundo Gutiérrez, el padre de Victorino Pérez, con más de una botella entre pecho y espalda, se le adivina en la tiesura aparatosa, en los saludos de payaso a diestra y siniestra, después se le huele de cerca. Está sin trabajo, ya Mamá y Victorino lo sospechan, al conseguirlo desaparece de esos andurriales, cuenta más tarde que andaba en el interior del país de camionero. Pero siempre pierde el empleo, es el sino secular de los borrachos, regresa voraz y desvergonzado, se come las arepas que Mamá amasa para venderlas, le decomisa las monedas que ella guarda en una lata vacía de Quaker, se acuesta a dormir con ella,

Victorino los oye resoplar y gruñir como animales del monte, y para completar la vaina me pega, es verdad que Mamá también me pega, pero a ella le sobra derecho porque es mi madre, además me pega con la mano abierta, sufre conmigo después de la pela, mientras que Facundo Gutiérrez, así se llama mi papá, se quita con toda la calma la correa, goza con mis chillidos, ni Cristo el milagroso, ni Mandrake el mago me salvan hoy, me escapé de la escuela donde me habían enchiquerado, no pude soportar a los mariquitos vestidos de marineros que se sentaron al lado, Mamá se lo va a contar a Facundo Gutiérrez, no quiere contárselo pero se lo contará al final, no me salva ni Cristo, ni Mandrake (p. 53).

Desde el comienzo de la trama, Victorino Pérez se convierte en inmolado del contexto social que lo rodea. En la presentación de Facundo Gutiérrez asumimos desde un primer momento, por su apellido y otros detalles, que no se trata de su padre biológico sino del compañero de su madre en ese momento. La narración -intercalada entre la voz de Victorino y la de un narrador testigo- se remite a la oposición radical de lo consciente-inconsciente y plantea una relación implícita de lo moral/inmoral. La voz de este narrador testigo estampa y expone los preceptos morales y religiosos que elaboran juicios implícitos y explícitos sobre la situación de vida de Victorino Pérez y su familia. Este narrador testigo se convierte en un panóptico que mira y juzga el devenir y proceder de los personajes representados: “allá viene Facundo Gutiérrez, (...) con más de una botella entre pecho y espalda”, “(.....) se acuesta a dormir con ella, Victorino los oye resoplar y gruñir como animales del monte (...)”.

La posición poco aventajada de Victorino Pérez dentro de su núcleo familiar, lo sumerge en una situación de extrañamiento: no está a gusto en su casa, no está a gusto en la escuela; no encuentra su lugar en ninguna parte. Los lugares de reconocimiento social no favorecen el comportamiento social de Victorino Pérez. Su aparente sociopatía evidenciaría la medida en que se percibe “extraño” en estos lugares de reconocimiento dentro de una estructura social que abusa de sus dispositivos de exclusión del otro (Bernd, 1995).

En 2002, Édouard Glissant planteaba en torno a estos espacios de reconocimiento la noción de lugares comunes de la cultura y los define como “los

lugares en los que una idea sobre el mundo confirma una idea sobre el mundo” (p. 35). Así, los lugares comunes corresponden a los puntos de intersección lingüística y cultural entre individuos pertenecientes a contextos sociales íntegramente distintos. En *Memorias de mis putas tristes* (2004) de Gabriel García Márquez, a modo de ilustración, el burdel se vislumbra como lugar común en el cual convergen matronas, prostitutas, periodistas y personajes políticos y públicos por mera coincidencia.

En el caso de Victorino Pérez, su posición menospreciada ante la sociedad y ante la ley hace que los lugares comunes a los cuales él se remite -la cárcel y la escuela primordialmente- recalquen su condición de excluido socialmente:

Son las 4 en punto de la mañana, Victorino lo sabe con transparente precisión, aunque no tenga reloj ni haya escuchado el metal entreabierto de una campana. El goteo de la noche le ha acompasado el pulso como si su sangre alimentara una ampolla destilante de medir minutos, como si sus latidos animaran el vaivén de una péndola colgada del silencio, como si sus nervios fueran las lombricillas en espiral que regulan el avance de los secundarios.

No hubo preso ni ordenanza en este penal que no brindara su colaboración, que no arrimara el hombro a la fuga, LA INTRÉPIDA EVASIÓN DE VICTORINO PÉREZ, EL ENEMIGO PÚBLICO NÚMERO UNO DE NUESTRA SOCIEDAD, así lo titularan los periódicos (...) (p. 47).

Las marcas de lo extraño culturalmente cuestionan las relaciones binarias de lo fundacional/no fundacional, desde el plano social, cultural, público y privado. La intransigencia de lo canónico condena a Victorino Pérez. Su execración del sistema social luce necesaria para depurar el sistema. No hay otra alternativa posible. Al menos en el discurso de Cuando quiero llorar no lloro, no hay fusión ni absolución posible para lo representado por este personaje. Victorino Pérez se avista como la encarnación de un sujeto de la periferia, que por su comportamiento criminal, quedaría bajo la mirada supervisora, condenatoria y exterminadora de lo atávico. Los manejos de un lenguaje en demasía estilizado y de un argot forzadamente empleado por parte de Victorino Pérez forjan dudas

sobre la verosimilitud de su representación: “Te pagaré cuando te vuelva a ver, llave- dice sinceramente Victorino” (p. 75).

La visceralidad de las reflexiones de Victorino Pérez carcome cualquier posición ideológica inherente a su simbolización: no hay conciencia de comportamiento ni ideología en Victorino Pérez, sólo un Tánatos desenfrenado que se percibe en la simbolización contentiva de pulsiones sociales aplacadas por un discurso literario colmadamente fundacional. Quizás, la violencia de Victorino Pérez se convierte en un mecanismo (anti)social que le permite probar su virilidad (el “hacerse hombre”) ante un sistema que lo excluye por su statu quo. Según Bourdieu, la violencia es una manera de probar la valentía viril y constituye, de forma particular y en sí misma, una suerte de “cobardía” ya que la puesta en escena de esta “valentía” extrema y criminal en aras de “obtener actos tales como matar, torturar o violar, [y ejercer] la voluntad de dominación, (...) se ha apoyado en el temor ‘viril’ de excluirse del mundo de los ‘hombres fuertes’, (...)” (p.41). En este sentido, Bourdieu enfatiza que, en aras de probar esta virilidad, se exige al hombre una dureza e indiferencia con respecto “a su propio sufrimiento y sobre todo respecto al sufrimiento de los demás” (p.41). Así, según Bourdieu, la virilidad “es un concepto eminentemente relacional construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo de lo femenino” (p.41). Las representaciones en la ficción de esta virilidad inspirada en la violencia queda exhibida en obras fundacionales de la literatura venezolana del siglo XX. En palabras de Rivas en su estudio “¿Literatura masculina? Géneros e imaginarios de la nación en la narrativa venezolana” (2010):

(...) la virilidad a diferencia de la feminidad, debe ser constantemente probada. No basta con poseer un pene para ser varón. Más allá de la biología, la virilidad se prueba con las prácticas sociales. Las pruebas son requeridas una y otra vez al varón en la literatura venezolana del siglo XX. Un caso emblemático es el capítulo “La doma” (...), en la obra Doña Bárbara, de Rómulo Gallegos (...). Esta novela ha sido leída como representación de la dicotomía “civilización y barbarie”, tan cara al autor. Sin embargo, ya el autor asignaba a su protagonista Santos Luzardo, en su juventud, cualidades positivas cuando jineteaba con

aplomo y decisión por la sabana. Estas cualidades tenían un antecedente “digno de aquella raza de hombres sin miedo que había dado más de un centauro a la epopeya, aunque también más que un cacique a la llanura (...). Esto se enlaza con el mito de la independencia; Gallegos invoca a los llaneros de José Antonio Páez, héroe de la independencia, llamado también centauro. La virilidad del joven es su herencia y la llanura propicia su perfecto desarrollo. No obstante, al emigrar a la ciudad, el joven pierde esas cualidades y se vuelve ‘abúlico’ y ‘obtuso’. Se transforma en un ‘paquitín’ para los llaneros que no reconocen su autoridad cuando vuelve a la hacienda (p.12).

Desde esta perspectiva del sujeto masculino que muestra aplomo y gallardía ante los otros, la violencia deviene probablemente, en el caso de Victorino Pérez, más que en una reacción antisocial, en la prueba de su virilidad y se despliega a través de su “valentía” para realizar hechos criminales ya que no tiene miedo a nada; ni mucho menos a las consecuencias de sus violentas acciones. Así, este joven muestra su rebeldía ante un sistema que le excluye y, de igual forma, no se doblega ante este sistema aun cuando su rebeldía le conduce, como a los otros dos jóvenes, a un destino funesto inevitable por las circunstancias que les rodean.

En el caso de la personificación de Victorino Perdomo; el joven de clase media, se diferencia diametralmente de la de Pérez en torno a su carga simbólico-ideológica de ideas revolucionarias y comunistas. La matriz revolucionaria resuena ampliamente en la instauración de guerrillas urbanas en el contexto social presentado en la novela. En Cuando quiero llorar no lloro, la incursión de las guerrillas urbanas queda ampliamente retratada como época de enfrentamientos políticos crueles y brutales:

Es una guerra a muerte, no estoy exagerando. Las tropas queman un caserío y ejecutan tres campesinos sospechosos de complicidad con los guerrilleros. Los guerrilleros pasan por las armas a dos campesinos que sirvieron de guía a las tropas. Cinco campesinos menos. Un preso fue amarrado a un mástil, un mástil de barco sembrado en tierra, lo golpearon más de cien veces con tubos de manguera, al día siguiente amaneció colgado de una viga en su calabozo. Una bomba lanzada por guerrilleros

urbanos mató a un oficial del ejército y mató también a una anciana que vendía caramelos en una esquina. Fue ametrallada una manifestación de liceístas, muere un estudiante de trece años, nadie se atreve a darle la noticia a la madre. Una UTC prende fuego a una tubería de petróleo, el petróleo pertenece a la Standard Oil, en el incendio perecen dos familias obreras, hay un niño de pecho entre las víctimas. Encuentran degollado a un joven activista, pertenecía a la Facultad de Derecho, al cadáver le mutilaron los brazos, su hermana logra reconocerlo por la dentadura, la cara estaba deformada. Es una guerra a muerte, palabra de honor (pp. 167-168).

La situación de la guerrilla urbana sirve de contextualización histórica y representa un caos-mundo que sólo encuentra explicación en la intransigencia y el fundamentalismo de los ideales políticos enfrentados en ese momento. En *Introducción a una poética de lo diverso* (2002), Glissant encuadra su noción de caos-mundo como una catástrofe y agonía a la que asistimos: “El caos-mundo nos produce zozobra. Pero esto es así porque tratamos todavía de tomar la medida de un orden soberano, que desearía reconducir una vez más la totalidad-mundo a una unidad reductora” (p. 71).

En esta noción de caos-mundo, irrumpe un aspecto positivo: la toma de conciencia sobre la importancia, en un mismo grado, de todos los elementos culturales que constituyen el mundo. En este sentido, Glissant destaca la necesidad de preservar todos estos elementos culturales interrelacionándose en el mundo, aun cuando no sean culturalmente transparentes entre sí.

Para Victorino Perdomo, no coexisten puntos intermedios dentro de su conciencia “marxista-leninista” (p. 168) asumida. Su reconocimiento dentro de un grupo político definido lo lleva a cuestionar cualquier otro grupo, desde el punto de vista ideológico:

Mi padre, Juan Ramiro Perdomo, no está de acuerdo con muchas cosas, nunca ha estado de acuerdo. Mi padre es un comunista chapado a la antigua, un comunista prehistórico, comunistsaurio incapaz de entender el lenguaje nuevo de una revolución que construye su teoría al mismo tiempo que la realiza. La clase obrera es la vanguardia indiscutible, el eje hegemónico de la revolución, repite mi padre lo que ha leído. Y si la clase obrera se queda en casa con dolor

de barriga, pues entonces que la revolución espere. Mi padre. Lo que sucede, Victorino, es que el marxismo está dispuesto a renovarse dialécticamente como todas las cosas, pero jamás a destruir sus principios para complacer a los esnobistas de la revolución, mi padre toma la palabra sin que nadie se la haya concedido, no habla como quien conversara sino como quien dijera un discurso, nadie en la vida real habla así (p.168).

La intransigencia de Victorino Perdomo despliega tonalidades de una rebeldía exacerbada que quedaría juzgada y castigada con la tortura y asesinato del joven al final de la trama. Una vez más, las simbolizaciones de la alteridad, contrapuesta crudamente a lo hegemónico, no tienen otra alternativa que la decadencia y la eliminación. La caracterización de Victorino Perdomo resalta como un eje definitorio entre verosimilitud y conciencia ideológica dentro de Cuando quiero llorar no lloro, características escasamente existentes en las representaciones de Victorino Pérez; el joven de clase baja, y Victorino Peralta; el joven de clase alta. En el personaje de Victorino Perdomo se afirma la existencia de una ideología: el marxismo-leninismo. Sin embargo, las aberraciones políticas referidas a través de toda la trama no protegen al marxismo de ocupar, en algún momento, el banquillo de los acusados. Los ideales marxistas-leninistas de Victorino Perdomo lo ofuscan, lo encandilan. Esta representación corresponde a la visión planteada por Rivas como una caracterización “muy acendrada” (p.19) del varón en la cultura venezolana del siglo XX:

Esa imagen parece privilegiar la violencia, el cambio intempestivo, la discontinuidad de la sociedad que traen los procesos bélicos. Los cambios políticos con frecuencia han llevado el nombre de revolución. Como muy bien apunta Gisela Kozak Rovero (2008), Venezuela es el país que siempre nace, tal como la Guerra de la Independencia pretendió ser borrón y cuenta nueva. Tenemos una manía fundacional. Todo proyecto político pretende comenzar la república desde cero. Cada nuevo caudillo refunda la república. Podemos añadir que tal idea de la hombría se traduce en una gran dificultad para dar continuidad a los procesos de ciudadanía (p. 18).

Desde el punto de vista ideológico, el discurso oterista en Cuando quiero llorar no lloro parte de una postura racionalista según la cual la ignorancia y la falta de conciencia colectiva en el fundamentalismo político no aminoran los males ocasionados. Es por ello que Victorino Perdomo representaría, en sí mismo, una conciencia ideología marxista enmarcada en un discurso fundacional (el de Otero Silva).

La rebeldía exacerbada se convierte en la particularidad central que une las representaciones de los personajes protagónicos de esta novela. El castigo se vislumbra similar para los tres y se traduce en la exclusión y la muerte. Es factible percibir cierto grado de enjuiciamiento por parte del narrador testigo que acompaña las voces de los tres jóvenes a lo largo de la trama. Este narrador testigo llega, en diferentes oportunidades a desplazar la voz de cada uno de los protagonistas de la novela. Este desplazamiento sugiere ciertos rasgos de intransigencia, meritoria representación de discursos hegemónicos excluyentes basados en preceptos sociales y religiosos constreñidos. Los juicios emitidos por este narrador testigo devienen cierto tipo de pruebas de la asimilación de tendencias conservadoras. Este narrador ejercería, siguiendo los preceptos de Bourdieu, una representación de la masculinidad dominante sobre las masculinidades subordinadas de los protagonistas de la novela. Al parecer, no existe otra alternativa para estos personajes: lo rebelde se excluye y se elimina y esto, de alguna manera, expone la subordinación que enfrentan ante lo hegemónico. Las pruebas de la virilidad en innumerables casos implican el dolor y la muerte; y desde esta perspectiva, se despliega lo acontecido a los jóvenes protagonistas en esta ficción.

4. Lo religioso y lo masculino: configuraciones del proceso de transculturación en la narrativa de Otero Silva.

La cuestión del sujeto individual ha sido históricamente una cuestión difícil. El marxismo, último avatar del materialismo, la ciencia que nos formó políticamente, no quiere saber nada sobre el “sujeto”. El marxismo rechazó el sujeto trascendental, la “pura conciencia, el sujeto “en sí” como constitutivo del conocimiento. Todo lo que piensa “en sí”, previamente a cualquier experiencia, acabó en la basura de la historia;

todo lo que pretendía existir por encima de la materia, antes de la materia, necesitaba un Dios, un espíritu, o un alma para existir. Esto se llama idealismo. Monique Wittig (2006)

El discurso de Cuando quiero llorar no lloro indudablemente configura plenamente los procesos de transculturación entre la cultura criolla colonial y la hispana atávica ya que prevalece la razón cristiana sobre todas las perspectivas posibles. La mirada de lo fundacional y lo hegemónico somete y neutraliza cualquier representación ideológica y sociológica que refleje diversidades y alteridades. Los tres adolescentes viven tres realidades temporalmente paralelas. No obstante, nunca hay ninguna posibilidad de enlace entre las vidas de estos tres jóvenes durante la trama de la novela, salvo su fatal destino; como vemos en la narración al presenciar como lectores el cruce fortuito de los tres actos de sepelio de los jóvenes el mismo día. En los tres casos, sus respectivas muertes ilustran el componente cristiano de condena o redención:

Se os acusa de cristianos- dice el juez con desgana

-¿Quién nos acusa?- dice Severo.

-Os acusa el testigo Sapino Cabronio, cristiano como vosotros hasta el día de ayer. Entre la sexta y la séptima hora volvió a la religión de sus antepasados, de nuestros antepasados, a requerimiento de la voz tonante del padre y rey de los dioses, que amontona las nubes y vive en el éter, el propio Júpiter tronó su nombre procelosamente desde un rincón de la celda.

-No te creemos-dice Severo.

A Sapino lo colgaron del pórtico- dice Carpóforo.

Le quemaron la espalda con una antorcha- dice Severiano.

Se le enfriaron los cojones- dice Victorino (p. 23).

Los destinos de estos tres personajes -irremediables por demás- guardan cierta relación, a partir de la pragmática cristiana, con el desafortunado final de los cuatro soldados cristianos Severo, Severiano, Carpóforo y Victorino que protagonizan el “Prólogo cristiano con abominables interrupciones de un emperador romano” que leemos al principio de la novela y que acabamos de citar

parcialmente. La muerte se vislumbra como castigo y redención. Lo que podrá redimir a los tres Victorinos será precisamente ese destino fatal justo al comienzo de sus vidas: ideal cristiano occidental de sacrificio y sufrimiento. Con todo, ninguno de los tres jóvenes logra evitar la fatalidad. La tendencia fundacional y canónica del discurso de Cuando quiero llorar no lloro dispersan cualquier intento de representar lo trasgresor, lo extraño o lo periférico, salvo que a través del miramiento crítico y mordaz de los preceptos hegemónicos culturales, morales y religiosos que caracterizan a los cristianos hispánicos. Las vidas de los jóvenes subversivos y sus desenlaces, se asumen como alusiones críticas a una juventud perdida y rebelde, ejemplificaciones patéticas de un destino signado por lo hegemónico: la exclusión y la eliminación de lo diferente.

Ángel Rama en “los procesos de transculturación en la narrativa latinoamericana” (1974) y en *La ciudad letrada* (1985) muestra su aproximación intrínseca al proceso de transculturación y formación cultural en América Latina y cómo este proceso se ha representado a través de los discursos literarios de finales del siglo pasado. Para Rama, los discursos literarios del siglo XX enmarcan representaciones de los procesos culturales y formativos de América Latina. La literatura funciona como artefacto dentro del nivel macro-contextual que engloba el término cultura. A través de sus textos, Rama propone que la discursividad reemplaza y asume la espacialidad de la ciudad como ente de progreso en los países de América Latina. Desde allí, elabora Rama su propuesta sociológica basada en las oposiciones campo/ciudad y atraso/progreso.

Rama opone, generalmente, lo discursivo a lo no-discursivo, binarismo en el cual lo discursivo parece ser lo representativo del progreso: lo letrado. En este caso, lo no-discursivo no encuentra un espacio de permanencia relevante dentro de los fundamentos teóricos expuestos por Rama. Culturalmente, lo hegemónico vendría a conformar todo lo conocido dentro de un orden patriarcal. En el caso de los tres jóvenes protagonistas de esta ficción de Otero Silva, observamos que habitan una ciudad que, en cierto modo, no los incluye, al menos en el caso de Victorino Pérez y Victorino Perdomo. Las pruebas de masculinidad se convierten

para ellos en mecanismos de rebeldía y la violencia que ejercen queda enmarcada en un contexto hegemónico en el que, de alguna manera, es lo que se espera de ellos, a pesar de su comportamiento criminal, como varones jóvenes en esa sociedad venezolana de finales de los sesenta repleta de cambios políticos y sociales bruscos. Monique Wittig en *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (2006) elabora una crítica en torno a los cambios bruscos sociales y políticos que emergen después de la década de los setenta a nivel latinoamericano y global a partir de una mirada feminista fundamentalista. En palabras de Wittig:

(...) la mayoría de las feministas (...) aún consideran que la base de la opresión de las mujeres es biológica e histórica. Algunas de ellas pretenden encontrar sus raíces en Simone de Beauvoir. La creencia en un derecho materno y en una “prehistoria” en la que las mujeres habrían creado la civilización (a causa de una predisposición biológica), mientras que el hombre brutal y tosco se limitaría a ir de caza (a causa de una predisposición biológica), es simétrica a la interpretación biologizante de la historia que ha sido hecha, hasta hoy, por la clase de los hombres. Es el mismo método que consiste en buscar en los hombres y en las mujeres una razón biológica para explicar su división, excluyendo los hechos sociales. Para mí, esto no podrá constituir nunca un punto de partida para un análisis (...) de la opresión de las mujeres, porque se presupone que la base o el origen de la sociedad humana está fundamentado necesariamente en la heterosexualidad. El matriarcado no es menos heterosexual que el patriarcado: sólo cambia el sexo del opresor. Además esta concepción no sólo sigue asumiendo las categorías de sexo (mujer y hombre), sino que mantiene la idea de que la capacidad de dar a luz (o sea, la biología) es lo único que define a una mujer. Y, aunque en una sociedad lesbiana los hechos y las formas de vida contradigan esta teoría, hay lesbianas que afirman que “las mujeres y los hombres pertenecen a razas o especies (las dos palabras se utilizan de forma intercambiable) distintas: (...); la violencia de los hombres es un fenómeno biológico inevitable” (p. 33, énfasis nuestro).

El análisis de Wittig contrasta de forma singular con los postulados del feminismo tradicional ya que Wittig (y el feminismo materialista radicalizado) plantea esencialmente la conexión de la heterosexualidad con la posición de dominación social de los hombres (Connell, 1997). La violencia como un fenómeno

biológicamente “inevitable” en el caso de los varones en la cultura occidental hace reflexionar sobre la representación de los sujetos sometidos a las pruebas culturalmente necesarias para probar su masculinidad. Wittig continúa su análisis: “(...) No sólo naturalizamos la historia sino que también, en consecuencia, naturalizamos los fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio” (p. 33).

Para Robert Connell (1997), en cambio, el género se plantea como una forma de estructurar la práctica social en general y está inevitablemente involucrado con otras estructuras sociales. Por esta razón Connell argumenta que “es común decir que el género intersecta –mejor dicho, interactúa- con la raza y la clase. Podemos agregar que constantemente interactúa con la nacionalidad o la posición en el orden mundial” (p. 38). En palabras de Connell:

(...) las masculinidades de los hombres blancos se construyen no sólo respecto a mujeres blancas, sino también en relación a hombres negros. Hace más de una década Paul Hoch apuntó en *White Hero, Black Beast* a la permeabilidad del imaginario racial en los discursos occidentales sobre la masculinidad. Los miedos de los blancos por la violencia de los hombres negros tienen una larga historia en situaciones coloniales y post-coloniales. Los miedos de los negros por el terrorismo de los hombres blancos, fundados en la historia del colonialismo, tienen una base que se prolonga en el control de los hombres blancos de la policía, de las cortes y prisiones en las colonias. Los hombres afroamericanos están masivamente sobre-representados en las prisiones estadounidenses, tal como sucede con los hombres aborígenes en las prisiones australianas (p. 38).

Ciertamente, estas interpretaciones elaboradas desde los estudios de género involucran directamente la aparición de nuevas identidades, o al menos las visibilizarían, ya que estos discursos las exponen y las explican en el contexto de un nuevo orden social a nivel local, nacional y global. La emergencia de nuevas aproximaciones históricas-historiográficas, sociológicas y antropológicas al proceso de formación y reconocimiento cultural americano (y venezolano) responde posiblemente a la reconsideración de los procesos y cambios como entes complejos que no pueden ser analizados solamente desde la perspectiva de lo hegemónico. Rodríguez Carucci (2004) lo expresa así cuando dice:

La emergencia de sujetos y discursos antes postergados convocaba la necesidad de nuevas lecturas de sus manifestaciones culturales, de sus formas e imaginarios, de sus peculiaridades y diferencias, que reclamarían pronto nuevos modelos de reflexión capaces de iluminar, ordenar y sistematizar comprensivamente las etapas y periodos formativos de distintas sociedades, en un intento por superar los viejos esquemas y prejuicios eurocentristas de añejo abolengo colonial (pp. 155-156).

En el presente artículo, hemos intentado revisar -sin pretensiones de exhaustividad- las representaciones masculinas en una ficción venezolana del siglo XX que, como se ha observado, refleja intrínsecamente configuraciones de la masculinidad y la violencia en la sociedad venezolana de finales del siglo XX. Las propuestas teóricas discutidas durante el desarrollo de este artículo, de alcance sociológico, antropológico, literario y cultural, sobre la interpretación de la complejidad de los elementos involucrados en los procesos de identificación y reconocimiento cultural han sido motivo de profundos y enardecidos debates, particularmente en estos últimos años por los investigadores de cuestiones latinoamericanas y venezolanas. Probablemente, las perspectivas de algunas de estas figuraciones serán rebatidas y complementadas a medida que continúe el interés por estas temáticas. Sin embargo, conviene referir que, en ciertos casos, estas percepciones teóricas, las de Rama, Bourdieu, Bernd, Wittig, Connell y Glissant, entre otras, han sido influencias directas y secundarias de las nuevas directrices asumidas por los estudios culturales, sociológicos, antropológicos y de género, particularmente en lo referente a la alteridad y heterogeneidad cultural. Estas nociones comenzaron a forjarse a partir de las reflexiones surgidas durante décadas de estudio sobre los procesos de mestizaje de la colonia y nos remiten ahora a nuevas consideraciones de la vida cultural latinoamericana y sus características: la transculturación y la aparición de culturas híbridas. Asimismo, estas nociones nos permiten visibilizar la inauguración de nuevas vías para el estudio de las identidades individuales y colectivas que buscan su reconocimiento en los albores de (nuestra) época postmoderna y problematizada.

Referencias

Becerra Suarez, C. (2017). "Cartografía sociopolítica de Venezuela: las novelas de Miguel Otero Silva". *Literaturas Em Língua Espanhola: Romance e Conto*. Río Grande do Sul, Brasil. 52 (4), Disponible en: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.4.29871>.

Bernd, Z. (1995). *Littérature Brésilienne et identité nationale* (Dispositifs d'exclusion de l'Autre). Editions L'Harmattan. París, Francia.

Bhabha, H. (1990). *The Third space. Identity: Community culture, difference*. Editorial Rutherford. Londres, Reino Unido.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona, España.

Connell, R. (1997). "La organización social de la masculinidad". *Masculinidad/es: poder y crisis*, (p.p.31-48). Ediciones de las Mujeres. Santiago de Chile, Chile.

Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Ediciones del Bronce. Barcelona, España.

Lorenzo, N. M. C. (1997). *La fabulación de la realidad en la narrativa de Miguel Otero Silva*. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife, España.

Medina, J. R. (1985). "Prólogo" a la edición *Casas muertas y Lope de Aguirre, príncipe de la libertad* (pp. IX- XXVII). Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela.

Otero Silva, M. (1985). *Cuando quiero llorar no lloro*. Editorial Oveja negra. Bogotá, Colombia.

Rama, A. (1987). *Transculturación narrativa en América Latina*. Siglo Veintiuno editores. México D.F., México.

Rama, A. (1985). *La Ciudad letrada*. Comisión Uruguay Pro Fundación Internacional Ángel Rama. Montevideo, Uruguay.

Rama, A. (1974). "Los procesos de transculturización en la narrativa latinoamericana". Revista de literatura hispanoamericana. Maracaibo, Venezuela. (5), 9-38.

Rivas, L. M. (2010). "¿Literatura masculina? Géneros e imaginarios de la nación en la narrativa venezolana". Revista Akademos. Caracas, Venezuela. 12 (1) y (2), 7-29.

Rodríguez Carucci, A. (2004). "Figuraciones de la cultura colonial en la historiografía de Mariano Picón Salas". En Asedios y convergencias (p.p.155-167). Producciones editoriales C.A. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Téllez, A. y Verdú A.(2011). "El significado de la masculinidad para el análisis social". Revista Nuevas Tendencias en Antropología. Alicante, España. (2), 80-103.

Wittig, M. (2006). "No se nace mujer". En: *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (p.p. 31-44). Egales. Madrid, España.

Wittig, M. (2006). "Pensamiento heterosexual". En: *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (p.p. 45-57). Egales. Madrid, España.

AMORES QUE MATAN...SOCIALISMO DEL SIGLO XXI, O LA EXPROPIACIÓN DE LO SIMBÓLICO EN VENEZUELA.

LOVES THAT KILL... XXI CENTURY SOCIALISM, OR THE EXPROPRIATION OF THE SYMBOLIC IN VENEZUELA.

Eddyluz Sosa¹

Resumen

El presente artículo trató a cerca del Socialismo del Siglo XXI en Venezuela, y como el mismo ha estado firmemente enraizado en la sustitución de las estructuras simbólicas por un imaginario de la dependencia que se manifiesta en casi todos los ámbitos de la vida, tanto social como individual. En medio de la coyuntura actual, se requiere generar configuraciones de significación dirigidas a consolidar la noción de *autonomía*, contrarrestando la recurrente propensión del venezolano a proyectar figuras externas de autoridad, lo que le mantiene sumido en una asfixiante condición de heteronomía. Es necesario expandir la mirada hacia horizontes inéditos, soltando el lastre de un pasado que se revela cada vez más inoperante.

Palabras clave: arte, socialismo, estructuras simbólicas, imaginario.

Abstract

The Socialism of the XXI Century in Venezuela has been firmly rooted in the substitution of symbolic structures by an imaginary of dependence that manifests itself in almost all spheres of life, both social and individual. In the midst of the current situation, it is necessary to generate configurations of meaning aimed at consolidating the notion of autonomy, counteracting the recurrent propensity of Venezuelans to project external authority figures, which keeps them submerged in an asphyxiating condition of heteronomy. It is necessary to expand our gaze towards unprecedented horizons, releasing once and for all the ballast of a past that is proving increasingly inoperative.

Keywords: art, socialism, symbolic structures, imaginary.

¹ Profesora de la Facultad de Arte. Departamento de Artes Visuales. Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela. Artista. Actualmente cursa estudios doctorales en Ciencias Humanas. ULA. Dirección de contacto: luce70@gmail.com

Introducción

En diciembre de 2007 se llevó a cabo en Venezuela un referéndum constitucional para someter a la consulta popular la propuesta presentada por el entonces Presidente de la República, Hugo Chávez, la cual contemplaba la modificación de 69 artículos de la Constitución de 1999, con la finalidad de instaurar un modelo de Estado Socialista en el país (Lander y López, 2008: 1). Cuenta la historia que “... de acuerdo con los escrutinios del Poder Electoral, el pueblo decidió no admitir los cambios solicitados a la Constitución de la República” (El Nacional, 2016). Éstos, sin embargo, fueron implementados posteriormente mediante una sucesión de leyes habilitantes que permitieron fraguar “un golpe de Estado dentro del mismo Estado” (Primera, 2010).

Esta estrategia, subsidiaria de la Ley de Plenos Poderes, emitida por el Parlamento Alemán en 1933 a favor de Adolfo Hitler, permitió la imposición de un sistema absolutista en Venezuela, denominado por sus promotores como Socialismo del Siglo XXI, en una suerte de tropicalización del término propuesto en 1996 por el sociólogo alemán Heinz Dieterich Steffan.

Según Castillo (2007), el desarrollo del socialismo en Venezuela está profundamente enmarcado en el contexto histórico actual (crisis política y económica mundial; capitalismo, neoliberalismo y globalización, y relación tiempo-tecnología), sujeto en cierto grado a las doctrinas del Socialismo Científico, pero “en nuestros tiempos y con nuestra idiosincrasia”; sin embargo, para Ramírez (2017),

éste proceso en su versión venezolana ha adoptado la forma de una rediviva fusión nazi-socialista.

Si bien el triunfo electoral del chavismo en Venezuela evidenció la voluntad del país de querer introducir cambios significativos en su dinámica sociopolítica, tal inquietud “no incluía ese Caballo de Troya que es la tesis del Socialismo del Siglo XXI y su orientación hacia la izquierda radical que, en medio de grandes contradicciones, se ha querido aplicar en el país” (Weyland en Romero, 2007).

¿“Revolución bonita”, socialismo transitorio, comunismo temprano o boli-despotismo? El tiempo se encargará de aclarar los términos. Mientras tanto, la toma por asalto ocurrida en Venezuela hace 19 años continúa, traduciéndose en el desmembramiento cotidiano de las estructuras que sustentaron aquel país que algún día fue. En medio del trauma, cabe preguntarnos, citando a Marc Augé, de qué formas el recuerdo puede interrogar a la esperanza (Augé, 1998: 22). Este ensayo intenta responder a esta interrogante desde la mirada de lo simbólico.

Una de las circunstancias más contradictorias que debe enfrentar el venezolano en la actualidad tiene que ver con la elaboración de la memoria en medio de un país polarizado. Desde la visión opositora al régimen, el constante anhelo del pasado impide ubicarse con claridad en el presente, mientras que el enfoque oficialista justifica las barbaridades del presente mediante un constante rechazo al pasado, proyectando constantemente un futuro que no termina de llegar, a pesar de los ya más de 20 años del chavismo en el poder.

Ante esta disyuntiva, se adopta como leitmotiv del presente análisis el “deber de olvido”, concepto introducido por Marc Augé y que el autor contrapone al “deber de memoria histórica”, planteando así una valoración positiva del olvido. Para Augé, quienes no han sido víctimas del horror, no pueden imaginarlo, y quienes lo han sufrido, si quieren revivir y no sólo sobrevivir, deben poder dar cabida al olvido, para encontrar “la fe en lo cotidiano y el control de su tiempo”. Cumplir con el deber de memoria histórica sólo es posible para quienes no han sido testigos directos o víctimas de los acontecimientos que dicha memoria debe retener; en consecuencia, el deber de olvido surge como alternativa para quienes, por el contrario, han tenido que escapar “de la presencia constante de una experiencia incomunicable”. Por ello, recomienda olvidar “para estar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer siempre fieles” (Augé, 1998: 104)

Desde esta perspectiva, “olvidar” no significa abandonar o ignorar, sino hacernos conscientes del instante a fin de superarlo, y para ello propone tres mecanismos o “figuras” del olvido: *el retorno*, *el suspenso* y *el re-comienzo*. Esta fórmula tripartita permite esbozar una lectura crítica del Socialismo del Siglo XXI en Venezuela, indagando en ciertos mecanismos que han propiciado su instauración, específicamente en lo que concierne al imaginario, empleando lo visual como “régimen de pensamiento”, es decir, como estrategia discursiva más que como mera representación, vinculando las imágenes “con todas las fuerzas que inscriben en ellas la marca de lo otro: la sociedad, el lenguaje, la materia, el inconsciente, lo sensible” (Alzuru, 2007).

1. El Retorno.

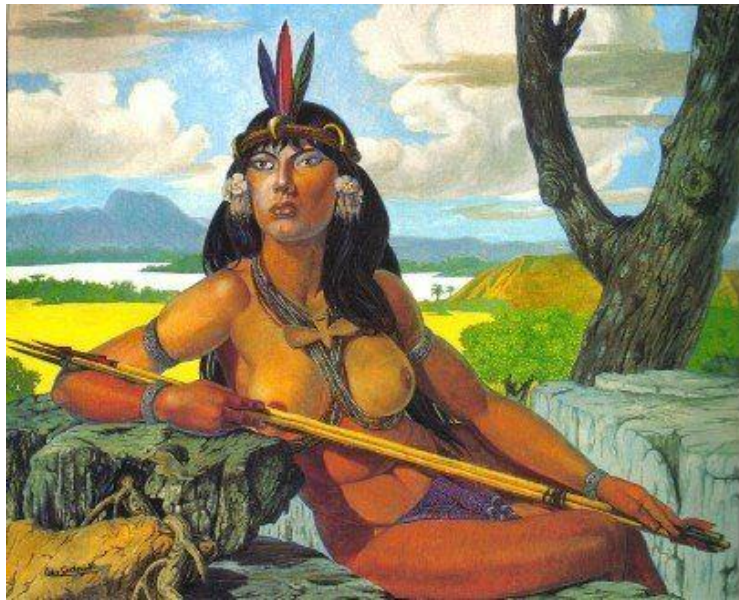
*“Recuperar un pasado perdido, olvidando el presente
para restablecer una continuidad con el pasado más antiguo;
eliminar el pretérito compuesto (hemos sido)
en beneficio de un pretérito simple (fuimos)...”*

MARC AUGÉ

Para interpretar el modelo de país que regía en Venezuela antes de la instauración del chavismo es necesario revisar el uso de categorías como *modernidad* o *postmodernidad* al estudiar la historia de América Latina, pues su aplicación mecánica a la realidad de nuestro continente podría resultar “un placebo neocolonial” (Barbero citado en Almela, 2012). Ciertamente, desde la mirada eurocéntrica, la coexistencia de rasgos premodernos, modernos y postmodernos en LATAM puede interpretarse como un “pastiche barroco”; sin embargo, desde una óptica más inclusiva, evidencia la incorporación de importantes aspectos de nuestra vasta historia cultural a la epistemología del presente (Almela, 2012). En el caso venezolano, el giro socioeconómico definido por el paso de una cultura agraria a una cultura rentista sorprendió a una Venezuela que, hasta comienzos del siglo XX, vivió de la renta originada por sus terratenientes agropecuarios.

No fue sino cuando el Estado mismo se transformó en terrateniente del petróleo, que accedimos al capitalismo mundial para insertarnos en “un proyecto moderno impuesto por la dinámica internacional”. Este barroquismo sociopolítico se manifestó de forma particularmente dramática en Venezuela, pues el Estado invirtió

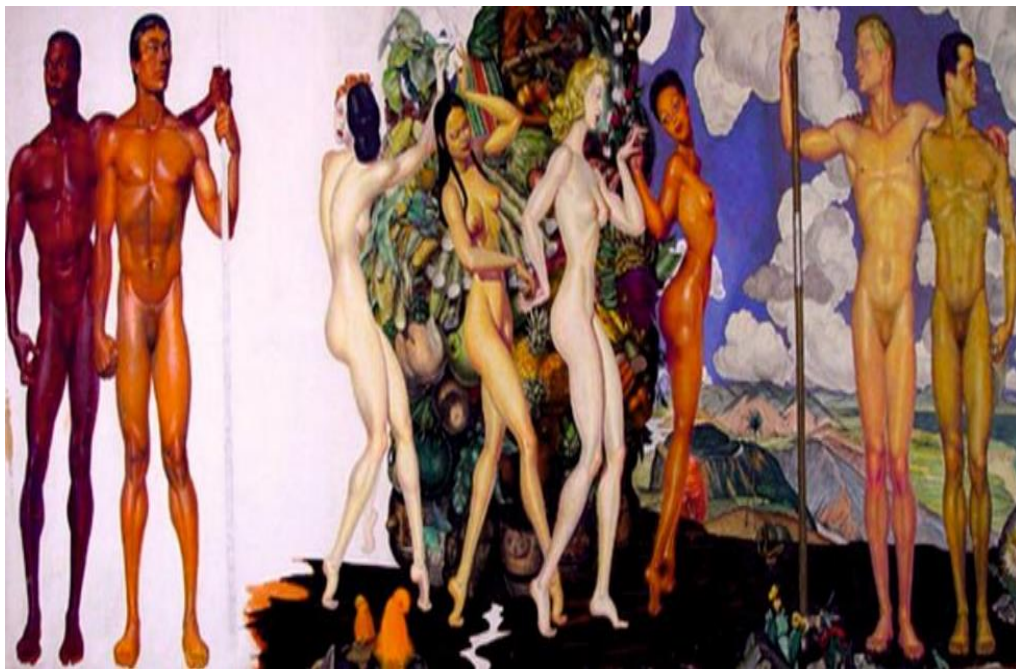
más en aspectos de forma que de fondo, dando como resultado una suerte de modernidad escenográfica, erigida sobre un país todavía rural y, en ciertos aspectos, incluso colonial. Tal paradoja es, precisamente, el foco de la serie titulada *Ensayando la Postura Nacional*, del artista venezolano Alexander Apóstol, quien se apropia de la obra pictórica de Pedro Centeno Vallenilla –icónica dentro de la cultura oficial venezolana del período perez-jimenista de mediados del siglo XX–, planteándose una relectura de nuestro particular concepto de desarrollo.



Pedro Centeno Vallenilla (s/f) Cacica Urkía



El fotógrafo reinterpreta estas composiciones, que idealizan estilísticamente nuestro acervo cultural (Yusti, 2003), y las trasplanta, recreándolas en locaciones típicamente modernas, las cuales, sin embargo, acusan el deterioro de un Estado que intentó forjar el progreso.



Pedro Centeno Vallenilla. Fertilidad.



Alexander Apóstol (2011) De la serie Ensayando la Postura Nacional.

El artista conjura así el fantasma de una identidad contradictoria definida forzosamente en base a cánones foráneos, hasta que la realidad comenzó a asomársele por las grietas de la decadencia. Aquel pasado, que se pensaba glorioso e invencible, configura en nuestro presente imperfecto el paradigma perdido de realización y felicidad; a esta eruptiva ecuación hay que sumarle, el rol paternalista y sobreprotector desempeñado por el Estado en la configuración del ambiguo autoconcepto nacional venezolano, estimulando el desarrollo de una población con poca o inexistente participación en el desenvolvimiento de su propio destino, como si el progreso pudiera decretarse.

Según Sloterdijk (2007), el efecto sumoteístico es una especie de contrato entre un Dios que se toma en serio su dominio sobre el mundo, y un ser humano

que hace lo mismo por pertenecer a tal soberano. Esta relación patológica – y hasta incestuosa– entre un Estado Padre todopoderoso y castrante, y un país cómodo y alienado, deslumbrado con ideas de grandeza sustentadas en un factor tan variable como puede serlo una economía mono-productora, es elaborada por la artista venezolana Deborah Castillo en su video-performance titulado *El Beso Emancipador* (2013), obra que muestra la efígie dorada de un Bolívar ataviado con insignias de poder, pero de dimensiones sospechosamente reducidas, quien recibe incólume los besos –primeros tímidos y casi infantiles, pero cada vez más voraces e insaciables– de la artista. La acción de Castillo refleja la ansiedad con la que se desea un pasado, que a la luz de hoy se percibe brillante, pero que ya contenía en sí el germen de nuestro retrógrado presente.





Deborah Castillo (2013) El Beso Emancipador

La sociedad venezolana se ha caracterizado por un recurrente anhelo del pasado; sin embargo, cada vez le resulta más imperioso deslastrarse de esperanzas caducas que la mantienen detenida “entre la nostalgia de un pasado truncado y el horror de un futuro sin porvenir” (Augé, 1998: 103).

2. El Suspenso.

*“Recuperar el presente, seccionándolo provisionalmente del pasado y del futuro,
y más exactamente, olvidando el futuro
por cuanto éste se identifica con el retorno del pasado”*

MARC AUGÉ

La configuración simbólica del héroe está vinculada a la cosmovisión, inaugurando una mítica colectiva que resalta la experiencia del ser individual, al tiempo que representa y encarna los ideales y los valores de una cultura que en él se legitima. Si bien se trata de un arquetipo, las manifestaciones del héroe cambian de acuerdo a las variaciones de las sociedades que protagonizan, y en el caso venezolano, el auto-concepto de nación ha sido fundamentado en el relato épico y la dinámica belicista de la gesta de Independencia; sin embargo, aún después de dicho periodo, los héroes y caudillos de la liberación comenzaron a ocupar papeles protagónicos en la reconstrucción del país y la organización de las instituciones de la república (Luzardo, 2012). Desde entonces y hasta el presente, la “bravura”² del pueblo venezolano ha sido proyectada en la figura del militar, siempre llamado a cambiar milagrosamente el curso de la historia. Esta particularidad refleja un aspecto innegable de la idiosincrasia del venezolano, como es su especial fascinación por la búsqueda de soluciones mesiánicas ante las crisis.

² Paráfrasis del Himno Nacional del República Bolivariana de Venezuela, “Gloria al Bravo Pueblo”.

Fue precisamente ese rasgo de identidad el que convirtió a un militar insurrecto en Presidente de la República, conduciendo a Venezuela a la crisis generada en el país a partir del triunfo del chavismo y su posterior mutación hacia el Socialismo del Siglo XXI.

La contundente victoria electoral del Teniente Coronel Hugo Chávez en 1998 consolidó los fallidos intentos de golpe de estado ocurridos en Venezuela en 1992, los cuales, sin embargo, lograron capitalizar la expectativa de la población venezolana respecto a una salida espectacular ante el “enorme vacío político” (Romero, 2001), producto de la crisis del modelo rentista que había financiado el período democrático, y que entró en decadencia a partir de la década de los 70. Hugo Chávez generó un mensaje atractivo, mesiánico y providencialista, canalizando el resentimiento popular y arremetiendo contra las llamadas “cúpulas podridas” de los partidos tradicionales, discurso que calzó a la medida en el espacio reservado al héroe dentro del imaginario venezolano, ideal que comenzó a transformarse ante los ojos de todos, pasando de encarnar la proyección de los valores perdidos, a convertirse en la personificación del absolutismo despótico. Según Romero (2016), el discurso, junto con la fuerza y el imaginario social, conforman el dispositivo de orden que hace posible el funcionamiento de los mecanismos de poder. En tal sentido, la fuerza es legitimada por el Estado mediante el control de la violencia y la discrecionalidad de su aplicación contra todo aquel que quiera subvertirlo; sin embargo, el solo uso de la fuerza no basta para sustentar el ejercicio del poder, y es entonces cuando entra en escena el discurso de orden

como manifestación de la violencia simbólica³, instrumento por excelencia para el ejercicio del control social.

El discurso político del chavismo no busca esencialmente comunicar, sino más bien generar marcos interpretativos desde donde se facilite el ejercicio del poder; muestra de ello lo constituye la reconfiguración antropológica de la imagen de Simón Bolívar en el contexto del llamado proceso revolucionario. En opinión de Romero (2016: 2), desde la óptica previa a la revolución bolivariana, un Bolívar elitesco, blanco, caucásico, letrado, perteneciente a la burguesía, adorado como “Padre Fundador” e inalcanzable para el venezolano común, impregnó el imaginario “que legitimó las formas explotadoras en el ejercicio del poder”. En cambio, el Bolívar insurgente “que prometió libertad e igualdad a mulatos, pardos, zambos, tercerones, mestizos”, habría sido dejado al margen de la historia, hasta la llegada de Hugo Chávez,

“... un zambo, mezcla de descendiente africano y de indígena, es decir, los dos sujetos históricos invisibilizados y desaparecidos de la historia, no sólo de Venezuela, sino de toda Nuestra América.” (Romero, 2016)

Éstas características, tanto físicas como simbólicas, fueron incorporadas al discurso de orden del gobierno bolivariano, como lo demuestra el experimento promovido por el régimen chavista para definir un supuesto “verdadero rostro” de Simón Bolívar, cuyo resultado fue cuestionado por los mismos descendientes

³ Definida por Pierre Bourdieu como “el control de dominadores sobre dominados, a través de herramientas de control cultural e ideológico” (Romero, 2016).

directos del Libertador, tal y como expresa Ricardo Meneses, tataranieto de Juana Bolívar, tía del prócer, al afirmar: “Han querido presentar una imagen que se asemeje más a un origen africano, cuando sabemos que es de origen español y portugués” (Meneses citado por Molina, 2012). Los orígenes raciales de Simón Bolívar, un mantuano “que acogió las ideas de la filosofía liberal del siglo XVIII” (Añez, 2017), están ampliamente documentados por la historia; sin embargo, se ha pretendido imponerle un nuevo rostro, con el objeto de sustituir en el imaginario colectivo la figura del blanco criollo como héroe y padre de la Patria.



Simón Bolívar por José Gil de Castro (1825)



Reconstrucción del rostro de Bolívar (2012)

Dicha estrategia de colonización simbólica en Venezuela ha producido un imaginario “a la medida”, proponiendo una suerte de “fascismo del bien” ⁴ que instiga a la venganza por parte de quienes se consideraban discriminados en el anterior esquema sociopolítico. El Padre de la Patria, glorioso aunque inalcanzable, ha sido desplazado por otro que proclama justicia e igualdad, empleando sin embargo estrategias que sólo consiguen “avivar el mal del que él mismo prometía la salvación” (Añez, 2017). Esta importante mutación de la estructuración simbólica del héroe, propiciada en el contexto del Socialismo del Siglo XXI en Venezuela, involucra igualmente el rol social desempeñado por la figura del militar.

Según Montaner (2016), la fase culminante del Socialismo del Siglo XXI es una forma encubierta de dictadura militar, legitimada a través de la estrategia democrática del sufragio, instaurando un sistema de gobierno que concentra todo el poder en una persona o en una élite, eliminando la división de poderes, poniendo los órganos del poder público y sus instituciones en manos de las fuerzas armadas que impiden cualquier forma de control democrático, empleándolas como salvoconducto para justificar todo tipo de abusos de poder. Complementando esta idea, recordaremos aquí que el Comandante Presidente, además de zambo, era también militar de carrera, y que si bien al momento de postularse como candidato a las elecciones presidenciales de 1991 se presentó como oficial retirado, una vez en el poder retomó el discurso castrense y las formas autoritarias de ejecutarlo.

⁴ Tendencia de cualquier postura que se pretenda universalista, según Sloterdijk (2007). Afirma el autor: “el fin no justifica los medios; los medios dicen la verdad sobre el fin. Como es sabido, las peores formas del terror son aquellas que invocan los objetivos más elevados”.

Este héroe desconfigurado e irreconocible, pero sobre todo enajenado, se hace presente en la obra de Alexander Apóstol mediante la alegoría del líder militar, imponente, pero convenientemente ciego a la realidad, contrastando dramáticamente con la mirada ubicua del Comandante Presidente⁵ se extiende sobre el país entero, convertido en una suerte de panóptico virtual. ¿Cuidado celoso o control absoluto?



Alexander Apóstol (2010) De la serie Ensayando la Postura Nacional.



6

La Razón. @razonnet (2015)

⁶ La imagen de los ojos del difunto presidente Hugo Chávez comenzó a aparecer en Caracas a principios de 2014, poco antes de que se cumpliera un año de su muerte.



AFP. Leo Ramírez (2014)

El desenmascaramiento del militar idealizado, convertido en verdugo ante la ceguera funcional del héroe histórico, ha definido el dramático escenario instaurado en Venezuela en el contexto del Socialismo del Siglo XXI.

AFP. Leo Ramírez (2014)



AFP. Violinista Wully Arteaga en protesta contra el gobierno bolivariano. El Heraldo (2017)



AFP. Violinista Wully Arteaga herido en protesta contra el gobierno bolivariano. (2017)

El secuestro en Venezuela de la estructura republicana en manos de las fuerzas armadas, es cuestionado desde el arte, esta vez en el polémico performance *Lamezuela* (2001), de la artista Deborah Castillo, quien asume la bota militar como metáfora de la violencia estructural ejercida por el Estado.⁷



Deborah Castillo (2011) Lamezuela

⁷ La fuerza, coerción o poder de naturaleza física, biológica o espiritual, ejercida directa o indirectamente sobre el ser humano y que disminuye o anula su potencial de realización, tanto individual como colectivo (Ugalde et al, 1993: 250).

Las dictaduras, advierte Montaner (2016), no toman el poder para dejarlo. El escenario actual en Venezuela plantea una paradoja: ¿cómo definir una ruta hacia el futuro entre las ruinas de la memoria? Si todo retorno requiere “una gran capacidad de olvido” (Augé, 1998:72), ¿qué conviene recordar, y qué debemos olvidar, para reconfigurar estructuras sanas de significación en el imaginario nacional venezolano?

3. El Re-comienzo

*“Recuperar el futuro olvidando el pasado,
crear las condiciones de un nuevo nacimiento que,
por definición, abre las puertas a todos los futuros posibles
sin dar prioridad a ninguno.”*

MARC AUGÉ

En su análisis de la condición sumoteísta, Peter Sloterdijk describe la sujeción a la figura de un Dios-Padre cuya “ironía despótica y su continuo vaivén entre presencia y ausencia le proporcionan mayor semejanza con un padre imposible que con un principio de equidad celeste” (Sloterdijk, 2007: 73). Tal degradación tanto de su papel como de su imagen social es definida desde el psicoanálisis como “declinación del padre” (Glasman, 2018), y repercute seriamente en la constitución subjetiva del individuo. Ante este fenómeno, hay quienes alientan

movimientos de liberación respecto a la autoridad opresora del Padre, mientras que otros abogan por restaurar la autoridad político-paterna como modo de terminar con la violencia, la anarquía, la disgregación (Glasman, 2018). Ya sea por exceso o por defecto, ambas posturas siguen gravitando en torno a la imagen del Padre como eje del equilibrio, tanto individual como político y social, llegando a ocurrir con frecuencia que quienes propician la muerte del Padre, terminan luego tomando su papel. Ese eterno (pero aberrante) retorno al Padre simbólico alimenta el círculo vicioso que tal vez sea necesario romper para encontrar nuevas posibilidades de recomposición material y simbólica en la Venezuela actual; esto, sin embargo, implicaría tanto para los individuos como para la sociedad venezolana adoptar un nuevo paradigma en el cual tendrían que asumir roles más protagónicos y responsables respecto a su propio destino. Para ahondar en ésta afirmación, resulta pertinente revisar algunos términos:

Se entiende por **autonomía** la capacidad del individuo de vivir según las normas que él mismo se impone, para lo cual requiere el desarrollo gradual de ciertas condiciones y aptitudes (Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, citado en Ballesteros et al, 2012). Por su parte, el término **emancipación** define un acto único y repentino de liberación respecto a algún poder opresor, por lo cual tiene implicaciones de ruptura y no de proceso, y finalmente, la **independencia** sería la capacidad del individuo para subsistir por medios propios, gracias a lo cual no necesita ser subsidiado ni estar subordinado a nadie más (Gaviria 2007, citada en Ballesteros et al, 2012). Si bien los conceptos de **autonomía**, **emancipación** e

independencia, se interrelacionan, cada uno define a su vez distintas facetas en el desarrollo bio-psico-social del individuo (Morch, 2008 citado en Diputación Foral de Gipuzkoa, 2009); por ello, no sorprende su desmantelamiento como parte de las estrategias de consolidación implementadas oficialmente por el Socialismo del Siglo XXI en Venezuela; en todo caso, lo que sí desconcierta es la arraigada tendencia en la sociedad venezolana a depender de figuras externas de autoridad, tanto en lo individual como en lo colectivo. Los conceptos de ***autonomía***, ***emancipación*** e ***independencia*** adquieren una renovada pertinencia en el contexto de un país que necesita reinventarse; sin embargo, ¿está la sociedad venezolana realmente dispuesta a pagar el precio de su propia libertad? Una ruta esperanzadora se nos muestra a través de las *intervenciones* y *foto-asaltos* de la performancista venezolana Érika Ordosgoitti.



Érika Ordosgoitti. Intervención Monumental. Performance. Caracas 2012

El cuerpo desnudo de la artista irrumpe en los espacios públicos expropiados de sentido, ejerciendo su *estar-en-el-mundo* mediante la acción convertida en discurso, recuperando el territorio perdido –tanto físico como simbólico–, de la civilidad ⁸.



Érika Ordosgoitti. *Intervención Monumental. Performance. Caracas 2012*

⁸Comportamiento de la persona que cumple con sus deberes de ciudadano, respeta las leyes y contribuye así al funcionamiento correcto de la sociedad y al bienestar de los demás miembros de la comunidad.



Érika Ordosgoitti. Error de Control de calidad. Performance. Bogotá 2014

El terrorismo simbólico de Érika Ordosgoitti parece resolver la disyuntiva entre alimentar una memoria dolorosa o someterse al exorcismo del olvido; sus decisiones estéticas reafirman el criterio de autonomía, y re-inauguran una forma otra de vinculación con el pasado, presentizándolo, incrementando su potencial de futuro mediante el posicionamiento de una existencia desnuda como metáfora de posibilidades, de re-nacimiento y renovación.

Conclusión

El Socialismo del Siglo XXI en Venezuela ha estado firmemente enraizado en la sustitución de las estructuras simbólicas por un imaginario de la dependencia que se manifiesta en casi todos los ámbitos de la vida, tanto social como individual. En medio de la coyuntura actual, se requiere generar configuraciones de significación dirigidas a consolidar la noción de *autonomía*, contrarrestando la recurrente propensión del venezolano a proyectar figuras externas de autoridad, lo que le mantiene sumido en una asfixiante condición de heteronomía. Es necesario expandir la mirada hacia horizontes inéditos, soltando de una vez por todas el lastre de un pasado que se revela cada vez más inoperante.

Michel Maffesoli nos recuerda que estamos “en un momento doloroso” como sociedad, y en consecuencia recomienda: “Dejemos atrás el Estado–Nacional, el Contrato Social y la Ley del Padre, y entremos en un mundo heterogéneo. Emergerá otra forma de estar juntos” (Maffesoli 1989, citado por Velázquez, 2010).

La mala memoria rejuvenece (Augé,1998: 26), y Venezuela requiere de una buena dosis de olvido. Mientras no se generen nuevas estructuras psicosociales en

el presente, el país continuará su indetenible avance hacia el pasado, hacia el retorno al Padre, hacia una sumisión compulsiva; hasta entonces, el poder shamánico del arte continuará sosteniendo los hilos adormecidos de la significación.

Referencias

- Almela, H. (2012). Historia, modernidad y posmodernidad en Venezuela. Argos, 29 (57), 13-29. Consultado en línea en la página web: [http /scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025416372012000200002&lng= es&tlng=es](http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025416372012000200002&lng=es&tlng=es).
- Alzuru, P. (2007). Una Querella Sin Fin. *Ensayos Sobre Estética Contemporánea*. Mérida: Universidad De Los Andes Vicerrectorado Académico.
- Añez, C. (2017). La Falsa Imagen de Simón Bolívar. Consultado en línea en la página web: <https://www.lapatilla.com/site/2017/07/24/celina-anez-la-falsa-imagen-de-simon-bolivar/>
- Augé, M. (1998). Las Formas Del Olvido. Barcelona: Gedisa
- Babieri, L. (1969). Sociología del arte moderno. La pintura su expresión más significativa. URI: <https://hdl.handle.net/11185/4787>. Consultado en línea en la página web: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/4787/RU078_08_A006.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ballesteros, J. et al (2012) Jóvenes y Emancipación en España. Madrid. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Consultado en línea en la página web: https://www.fad.es/sites/default/files/jovenes_emancipacion_espana_ok6.pdf

Cardona, P. (2006) Del héroe mítico al mediático. Las Categorías Heroicas: Héroe, Tiempo Y Acción. Consultado en línea en la página web: <http://www.redalyc.org/pdf/215/21514405.pdf>

Castillo, E. (2007) Comunismo, Socialismo Y Socialismo Del Siglo XXI. Consultado en línea el 30/06/2007 en la página web: <https://www.aporrea.org/ideología/a37527.html>

Civilidad (s.f.) en Wikipedia. Consultado el 15/07/2018 en la página web: http://www.listadepalabras.es/palabra_significado.php?woordid=civilidad

De Pablo, S. (1962) El Transito del Socialismo al Comunismo en la Ideología Soviética Actual. Consultado en línea en la página web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2048376.pdf>

Diputación Foral de Gipuzkoa (2009). Emancipación y Autonomía Personal. En e-Gaztemira. Consultado en línea en junio de 2018 en la página web: <http://www.gipuzkoangazte.eus/documents/74494/138481/mesanotxeangaztelania2.PDF/7ae2f3d9-ad06-46af-b207-7801977b8b0a>

El Nacional. Pasos Constitucionales, 24 De Julio De 2016. [Actualización De Estado De Facebook] recuperado de https://www.facebook.com/obra-democratica-891305414291258/?Ref=Nf&Hc_Ref=Arr86ucf53buj5duhhxqkaprevdkn_Sm6kkdr2-Zoomu02hniluasjylyv0dzsnz_2G

García, J. (2016). Bolívar expulsado de la asamblea nacional por ser afrodescendiente. Consultado en línea en la página web: <https://www.dalainet.org/es/articulo/175422>

Glasman, C. (2018). La declinación del padre: el síntoma, nuestro padrecimiento.

En Imagoagenda. Consultado en línea en la página web: <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=656>

González, R. & Jiménez, G. (2010). Fenomenología del Entrecruce del Cuerpo y

el Mundo en Merleau-Ponty. *Ideas y Valores*, Vol. 60, Núm. 145 (2011).

Consultado en línea en la página web: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Dialnet-FenomenologiaDelEntrecruceDelCuerpoYElMundoEnMerle-3652239.pdf>

Lander, L. & López, M. (2008) Referendo Sobre La Propuesta De Reforma

Constitucional: ¿Punto De Inflexión En El Proceso Bolivariano? *Revista Venezolana De Economía Y Ciencias Sociales*. Versión Impresa. ISSN 20030507. V.14 N.2 Caracas Ago.

Luzardo, A. (2012). Presidentes Militares De Venezuela. Consultado en línea en

la página web: <http://interesmilitar4a.blogspot.com/2012/11/presidentes-militares-de-la-republica.html>

Molina, J. (2012). El Disputado Rostro Del Libertador. Consultado en línea en la

página web: https://elpais.com/cultura/2012/08/01/actualidad/1343837626_628498.html
itemid=109

Moreno, S. (2017) La fatalidad lleva demasiado tiempo instalada en el discurso.

Entrevista a Deborah Castillo. Consultado en línea en la página web:

http://www.el-nacional.com/noticias/arte/fatalidad-lleva-demasiado-tiempo-instalada-discurso_188393

Oficina # 1 (2018) Érika Ordosgoitti. Catálogo de Obras. Consultado en línea en mayo de 2018 en la página web: <https://www.oficina1.com/ordosgoitti/>

Pargas, L. (2002). Ciudad & Sociedad; Una articulación trágica. En *Ciudad. Memoria y Recorrido*. Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas. Mérida. Universidad de Los Andes.

Piqueras, A. (2008) ¿Socialismo Del Siglo XXI En Venezuela? Oportunidades, Rémoras, Obstáculos Y Peligros. Consultado en línea en la página web: <http://Www.Rebellion.Org/Docs/68091.Pdf>

Primera, M. (2010). Chávez Se Hace Con El Poder Absoluto | Edición Impresa | El País. Consultado en línea en mayo de 2018 en la página web: https://Elpais.Com/Diario/2010/12/26/Internacional/1293318001_850215.Html 1/5

Ramírez, C. ((2017). El Crimen Con Las Leyes Habilitantes. La Opinión. 30 de noviembre de 2017. Consultado en línea en la página web: http://www.el-nacional.com/noticias/columnista/crimen-con-las-leyes-habilitantes_213483

República (s.f.) en Wikipedia. Consultado en línea en mayo de 2018 en la página web: <https://es.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%BAblica>

Romero, A. (2001). Claves Para Entender La “Revolución Bolivariana”. Consultado en la página web: <http://anibalromero.net/Venezuela.y.la.revolucion.bolivariana.pdf>

- Romero, C. (2007). La Revolución Bolivariana: Sinopsis De Una Permanente Ambigüedad. *Desafíos*, Vol. 25, Núm. 1, Enero-Junio, 2013, Pp. 15-43
Universidad Del Rosario. Bogotá, Colombia Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359633173002>
- Romero, J. (2016) Venezuela: Lucha Política Y Simbólica Por El Poder.
Consultado en línea en la página web: <https://www.aporrea.org/ideologia/a220789.html>
- Simmel, G. (1939). Sociología. Estudios sobre las formas de socialización.
Buenos Aires: Espasa Calpe
- Sloterdijk, P. (2007) Celo De Dios. Sobre La Lucha De Los Tres Monoteísmos.
Espa Pdf. <https://www.zebraplay.net/es/html/sf/registration/eone.html>
- Ugalde et al (1993) La violencia en Venezuela. Caracas: Monte Ávila Editores /
Universidad Católica Andrés Bello.
- Velázquez, C. (2010). Los desmoronamientos del azar. Michel Maffesoli y el conocimiento de las apariencias. En *A Parte Rei* 67. Enero 2010. Consultado en línea en la página web: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/becerril67.pdf>
- Yusti, C. (2003) El amanerado genio de Pedro Centeno Vallenilla. Consultado en línea en junio de 2018 en la página web: <https://Es.Scribd.Com/Document/331671984/El-Amanerado-Genio-De-Pedro-Centeno-Vallenilla>

LA ARGUMENTACIÓN COMO MODO DE ORGANIZACIÓN DISCURSIVA EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS

THE ARGUMENTATION AS A WAY OF ORGANIZATION DISCURSIVE IN THE PRODUCTION OF ACADEMICS ESSAYS

Magdaly Méndez¹

RESUMEN

El presente ensayo muestra la imbricación teórica obtenida de la tesis doctoral titulada: "La argumentación en el género ensayo un enfoque teórico desde la pedagogía del discurso". Dicho estudio se realizó bajo el paradigma naturalista interpretativo sustentado con el método fenomenológico. Para el abordaje metodológico se utilizó una guía de entrevistas para cinco docentes especialistas del área de lengua y literatura, este instrumento contiene ocho preguntas de indagación con categorías e indicadores de análisis e interpretación, también se señala que a estos mismos docentes que conforman los informantes del estudio se les realizó una grabación con tres preguntas relacionadas a la temática del estudio. La investigación concluyó que los docentes y estudiantes hacen poco uso de la argumentación como modo de organización del discurso y del género ensayo desfavoreciendo así la adquisición de habilidades y destrezas para elaborar discursos escritos.

Palabras claves: Argumentación, pedagogía del discurso, didáctica de la lengua, ensayo.

ABSTRACT

This essay shows the theoretical imbrication obtained from the doctoral thesis entitled: "The argumentation in the genre essay a theoretical approach from the pedagogy of discourse". This study was carried out under the interpretive naturalistic paradigm supported by the phenomenological method. For the methodological approach, an interview guide was used for five specialist teachers in the area of language and literature, this instrument contains eight inquiry questions with categories and indicators of analysis and interpretation, it is also noted that these same teachers who make up the informants of the study, a recording was made with three questions related to the theme of the study. The research concluded that teachers and students make little use of argumentation as a way of organizing discourse and of the essay genre, thus disfavoring the acquisition of skills and abilities to prepare written speeches.

Keywords: Argumentation, speech pedagogy, language didactics, essay.

¹ Doctora en Educación. Especialista en Evaluación Educacional. Magister en Gerencia Educativa. Licenciada en Letras. Licenciada en Educación. Dirección de contacto: mgdy.m41@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El ensayo aquí expuesto describe La integración categórica de los datos obtenidos en el proceso de la imbricación teórica generada de los referentes ontológicos y epistemológicos de la unidad temática de la tesis doctoral antes mencionada, en este caso se pretendió relacionar la unidad temática del estudio con las categorías e indicadores de análisis vinculadas a las preguntas y respuestas expuestas por los informantes en el escenario de la investigación.

Esta sistematización es pertinente y precisa, los datos recogidos se categoriza y se argumenta con los aportes realizados por la investigadora y por la temática del estudio que tiene la posibilidad desde la pedagogía del discurso la construcción de un enfoque teórico para la argumentación en el género ensayo. En palabras de Martínez (2012) “la teorización debe estructurar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red que le dé sentido coherencia y lógica” (p.233)

A partir de este enfoque teórico se estructuran ocho categorías de análisis para generar las teorías pertinentes a cada una de ellas en tanto que permiten la configuración y la sistematización del fenómeno estudiado en su misma naturaleza naturalista y cualitativa y establecido en un proceso de reflexión investigativa que le dan sentido coherente y cohesionado en su ámbito de acción, que en este caso es la Educación Media General, pero que sin embargo impacta en los estudios académicos posteriores por la relevancia del tema de la investigación.

Posición del escritor en la argumentación discursiva.

En los parámetros de la argumentación discursiva se encuentra la identidad del escritor, es decir, de la persona que pretende comunicar sus ideas y pensamientos bien sea de forma oral o escrita y para ello se suscribe en un contexto determinado por una esfera de comunicación cultural y social específica, en este caso se relaciona a procesos de aprendizajes de la lengua.

Estas personas discursivas efectúan una interacción entre los interlocutores que supone una efectividad en el discurso y por tanto el uso de argumentos que permitan al lector o lectores comprender el mensaje o la información de manera completa para su análisis e interpretación generando así convencer o persuadir a los sujetos discursivos con una intención lingüística clara.

En tal sentido se explica que todo discurso tiene su origen en la enunciación del texto que es escrito por alguien que dirige su mensaje a un destinatario o destinatarios, es allí en el que se ubica el uso de la argumentación en la persona que escribe y expresa una identidad discursiva, una posición, visión y postura auténtica que genera para organizar el desarrollo del texto. Calsamiglia (2002) expresa en este aspecto “la palabra es el puente construido entre yo y el otro” (p.134)

Es así como como la persona que escribe se apropia de la lengua para sumir el rol de locutor o interprete con la selección de argumentos auténticos generados con un proceso de revisión previa referidos al tema que desea comunicar y lograr de esta manera adhesión en su mensaje. Esto permite la presencia identitaria del sujeto discursivo. A esto expuesto se le llama la inscripción del yo que en palabras de Benveniste (1966)

Es conveniente señalar que la identidad del sujeto discursivo modula una posición en relación con lo que pretende expresar, tomando en cuenta sus conocimientos en un tema determinado tratando de que el lector le reconozca con su legítima y genuina manera de generar, sustentar o debatir ideas en un contexto determinado.

Vale señalar que la posición del escritor se evidencia en el texto cuando éste fija una postura propia en la exposición argumentativa de las ideas del tema tratado, ya sea dirigido a una persona o a un grupo numeroso, la postura del escritor se establece en las relaciones existentes o nexos lingüísticos del texto con la habilidad o competencia comunicativa de la persona que escribe y que se vincula efectivamente en contextos sociales, culturales y académicos específicos.

Por consiguiente la posición del escritor en el discurso argumentativo plantea unas características interactivas entre los interlocutores que produce la adhesión de alguien unas premisas que se estructuran con valores, creencias, pensamientos, debates y discernimiento de temas de interés para los sujetos discursivos.

Es por ello que la argumentación genera relaciones lingüísticas entre el sujeto o sujetos que escriben y sus posibles destinatarios en la identidad del escritor el cual expone sus ideas para ser interpretadas por otros, entendida como una certeza dialéctica de la información presentada con argumentos convincentes, referidos a los temas expuestos en la producción escrita.

Didáctica de lengua en los géneros discursivos.

En La realidad cotidiana del hombre se establece las diferentes maneras de comunicar ideas, pensamientos y conocimientos, esto delimita un contexto cultural y social en los que se desarrollan las tipologías de los discursos que se relacionan con las intenciones de los hablantes o escritores, el tiempo, el espacio entre otros aspectos del entorno comunicativa donde se manifiestan los géneros discursivos.

Los géneros discursivos y sus diferentes tipos permite acercar al hombre a la comprensión y explicación de los fenómenos sociales, educativos y culturales, en ellos se inscribe tanto la visión del mundo como la del contexto más inmediato en el uso de la palabra ya sea oral o escrita.

Al respecto vale señalar que los discursos son prácticas humanas existentes que se determinan en diferentes espacios comunicativos y en ello se consideran los actores, los temas propios del contexto en se inscriben y sus formas verbales de uso para cada caso.

Cabe considerar que hay un nexo significativo entre la reflexión sobre los géneros discursivos y la función que desempeñan en el ámbito social existente, es así como se muestran las especificidades y particularidades de los diferentes

géneros y el uso de la palabra, esto estructura un desarrollo discursivo enfocado en considerar finalidades comunicativas, actores y temas propios de ese ámbito de acción verbal.

En este mismo orden de ideas, se hace referencia a la utilización del género ensayo en la producción escrita de una comunidad académica específica, incluso ya en el nivel de la educación básica se comienza a debatir ideas generadas en actividades de lecturas previas que conducen a la construcción ensayísticas de diversos temas. Bajtín (1979) aporta al respecto lo siguiente:

En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la comunicación humana. En cualquiera esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticas composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (p.252)

De esto se infiere que los géneros discursivos son tan amplios en su funcionalidad como lo son las diversas prácticas comunicativas humanas, y que en el contexto académico se plantean una serie de necesidades educativas que pretenden enseñar en el uso de la lengua la utilización del ensayo como texto académico de frecuente uso en los espacios de aprendizaje y en todos los niveles.

Dentro de estas consideraciones tanto los docentes como estudiantes están en la tarea de apropiarse de la pedagogía del discurso no solo para el dominio de aspectos formales de la escritura sino a la producción y organización de ideas en el desarrollo de las habilidades discursivas.

Es así como en los niveles educativos formales de aprendizaje de la lengua los estudiantes están en el deber de reflexionar sobre cuáles son las intenciones de expresarse por escrito atendiendo las dificultades que posee y pueda adquirir experiencia y destrezas en prácticas que impliquen planificación, textualización y la revisión del texto escrito.

En función de esto la didáctica de la lengua se plantea como propósito la enseñanza de la competencia comunicativa en el uso de la palabra como herramienta de aprendizaje en la interacción con otros, y para ello en la enseñanza de la lengua se integran los elementos lingüísticos y metacognitivos para la elaboración de textos.

A tal efecto es tarea del docente fomentar los procesos de escritura en los estudiantes que contribuya a la expresión del pensamiento, la generación de ideas, la reflexión y valoración de interpretaciones propias y ajenas en el establecimiento de saberes y conocimientos compartidos.

Enseñanza de los textos académicos.

Las tareas académicas constituyen la base de todo ambiente de aprendizaje y en el caso de la enseñanza de la producción escrita requiere de una labor constante con propósitos comunicativos claramente definidos en el desarrollo de destrezas para aprender a escribir en la organización discursiva y argumentativa de lo que se escribe.

En este sentido, la lectura y escritura se articulan e integran para la generación de conocimientos en diferentes disciplinas del saber que les permita a los aprendices relacionar ideas, reflexionar, interpretar, comparar y debatir posturas, definir conceptos, explicar fenómenos, argumentar, organizar el discurso y valorarlo como resultado de su propio aprendizaje.

Dentro de este marco de ideas la práctica constante de elaboración de textos incide favorablemente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua que incide en la divulgación de la ciencia y en el desarrollo de capacidades, esto supone un

trabajo pedagógico fundamentado en la lectura activa y procesos de creación y producción recursiva de textos.

En concordancia con lo anterior se señala que leer y escribir son prácticas sociales educativas con intencionalidades y propósitos comunicativos en el compartir del conocimiento con el desarrollo de habilidades discursivas que favorece el asumir posturas e identidad en el discurso verbal y aprender en el desempeño académico eficaz del uso de la lengua.

De este modo, los procesos que realiza el estudiante para escribir permite el afianzamiento de las capacidades cognitivas del individuo y así regular su aprendizaje en determinados contextos sociales, históricos y culturales, las cuales demandan el entendimiento de los tipos de textos, el destinatario, las referencias temáticas, los modos organizativos del discurso escrito, entre otros.

En el caso del aprendizaje de la escritura académica es de considerar la utilización de los géneros discursivos en la elaboración de textos para la sistematización de la ciencia por disciplinas que implican nuevos usos de la lengua escrita. Según Swales (1990) “a través de formas particulares de escritura se van desarrollando históricamente con distintos grados de sistematización para construir sus razonamientos” (p.95) esto implica la transdisciplinariedad en la enseñanza de los textos académicos.

Contextualizando el caso del género ensayo como texto académico predomina la argumentación como modo de organización discursiva el cual tiene el propósito de cohesionar las ideas y provocar una adhesión y convencimiento de un auditorio particular o universal e influir sobre sus sistemas de creencias, valores y actitudes entre otras.

En esta elaboración textual el escritor confronta, compara y debate sus ideas con el texto y fija una posición avalando la opinión de otros o confrontándola, no obstante eso es posible si hay un proceso de lectura previa de varias fuentes referidas al tema y es allí donde el docente enseñante de la lengua asume el rol

de facilitador en la mediación del aprendizaje y en fomento y la revisión del texto en proceso de construcción para una versión final.

Asimismo el dominio de estas competencias en la mayoría de los casos están ausentes, a los estudiantes en proceso de formación se les dificulta la elaboración de ensayos argumentativos e identificar ideas propias y ajenas que sostienen la estructura textual de este género, por tanto es labor docente impulsar procesos de lecturas y escrituras significativas y autónomas en los diferentes espacios de aprendizaje.

Escribir requiere de un trabajo de seguimiento didáctico en las escuelas y universidades porque de esto dependerá el logro del éxito académico, este hecho demanda una planificación curricular interdisciplinaria en el aprendizaje no solo de ordenar ideas sino de hacerlas comprensibles para la persona que escribe y al que va a leer, por tanto es un proceso de entrenamiento didáctico. En palabras de Longo y Rodiero (2007) "El texto académico es un género discursivo porque tiene un guion en común o un conjunto de marcas comunes que lo definen y permiten el reconocerlo y clasificarlo como tal (p.98)" es evidente que el fomento de actividades de escritura académica define el éxito de la formación del individuo en proceso de aprendizaje.

Es por ello que la comprensión y producción de textos es una muestra del trabajo de docentes y estudiantes que organizan saberes individuales para luego compartir con sus pares en formación, en la generación de conocimientos, de allí la importancia de la enseñanza de los textos académicos como pilar fundamental en el aprendizaje.

En este orden de ideas en las prácticas académicas llevadas a cabo con la intención de la producción intelectual en los estudiantes se debe promover los procesos cognitivos implicados en la comprensión textual de forma interdisciplinaria.

Al respecto, Vygotsky (1986) afirma que “la lectura y la escritura son una expresión del desarrollo intelectual del individuo, su papel en los procesos de aprendizaje también es fundamental” (p.264) de ahí se deriva la consideración pedagógica basado en la enseñanza de los textos académicos en los entornos de aprendizaje.

El orden discursivo en la producción escrita de ensayos

La producción de textos en los ambientes de aprendizajes es una labor frecuentemente ejecutada por docentes y estudiantes con la finalidad de registrar en el código de la lengua los aprendizajes obtenidos o con el propósito de evaluar el rendimiento académico en los entornos escolares formales, de allí la importancia de escribir con intenciones comunicativas claras para los interlocutores en el proceso discursivo.

Los textos se presentan con una estructura que selecciona la persona que escribe dependiendo de las funciones que se establecen en el texto como narrar, describir y argumentar, entre otros, en el caso de la argumentación se destaca la idea presentada por Charaudaeu (1992) como modo de organización del discurso escrito.

Es así que en la escritura de ensayos esto puede constituir una herramienta de gran valor textual si el escritor hace uso de la argumentación para establecer el orden del discurso con la finalidad de mostrar en el texto una secuencia coherente, lógica y pertinente en relación con el tema tratado.

Al respecto, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa específica de convencimiento y persuasión de lo expresado en el texto, para ello se requiere una organización de las ideas, pensamientos, causas, efectos y consecuencias que se derivan del desarrollo temático del ensayo y que pretenden la adhesión de un público o destinatario lector. Adam (1992) formula “la función argumentativa podría establecerse como

una función con autonomía propia” es decir que en ella se expresa una posición que evidencia una identidad discursiva.

Dentro de este marco de ideas la argumentación como modo discursivo plantea el uso de la organización textual en correspondencia con la generación de ideas y pensamientos reflexivos propios de la actividad intelectual y académica llevada a cabo en el proceso de la construcción de la producción escrita.

Al respecto la escritura de ensayos como composición escrita y entendida como un recurso de aprendizaje, requiere un trabajo previo de lecturas y documentación teórica que consoliden el proceso de generación de ideas y pensamientos propios y ajenos, es por ello que el estudiante recurre a la planificación, organización y valoración o evaluación del texto para el logro de su producción textual.

Es así como en la fase de organización textual se amerita en la construcción discursiva las estrategias de adhesión al lector o destinatarios conseguidos en la identificación de argumentos en un contexto particular intelectual, académico, social o cultural en el establecimiento de valores compartidos.

En concordancia con lo expuesto, la construcción del género ensayo parte de un proceso reflexivo e interpretativo, flexible y pertinente a una temática determinada y de interés en un contexto particular, tomando en cuenta la coherencia y cohesión entre los planteamientos que hace la persona que escribe.

A tal efecto el ensayista en su labor, recurre a un esquema que plantea un orden en el discurso, que en este caso se trata de la argumentación para validar lo que desea comunicar y para ello hace uso de ideas propias o ajenas atribuyéndole un grado de comparación, contrastación o importancia en la estructura textual en proceso.

Asimismo la producción de ensayos no es una receta en la que la persona que escribe deba cumplir una serie de instrucciones para realizarlo, sin embargo si es de gran valor la organización textual, es por ello que es un trabajo de

estudiantes y docentes enseñar la realización de ensayos con carácter investigativo significativo de aprendizajes para la lengua y que contribuye a la generación de conocimientos compartidos.

En el ensayo se puede evidenciar la apropiación de habilidades lingüísticas y comunicativas para la divulgación del conocimiento, y esto generalmente está estructurado en una introducción donde el escritor presenta el tema de interés a desarrollar, su importancia, y los propósitos del mismo, ubicando de esta manera Vale señalar que en la producción ensayística el escritor plantea unas conclusiones propias como resultado de un trabajo intelectual de análisis y reflexión teórica que le permiten a la persona que escribe sistematizar su proceso de aprendizaje y su alcance en cuanto al tema estudiado.

Por otra parte, hay que hacer énfasis en que la elaboración de ensayos amerita de una lectura profunda de textos con la intención de ir construyendo análisis e inferencias propios del trabajo intelectual, las intenciones comunicativas del autor, el contexto, el carácter subjetivo de los textos leídos, entre otros elementos que se van configurando para la selección de argumentos que luego se organizan en la producción ensayística propia.

La argumentación como modo de organización del discurso escrito.

Las prácticas discursivas son amplias, en tanto que existen en las actividades sociales y culturales en el uso lingüístico contextualizado, en el caso del discurso escrito se hace formal este uso, amerita una planificación previa y una generación de ideas que surgen de la temática establecida por los interlocutores.

En este sentido el discurso escrito tiene la particularidad que se desarrolla de forma lineal o secuencial y para ello requiere de un trabajo previo de ordenación de contenidos que permita al escritor referencias documentales de interés para los destinatarios del texto y lograr causar los efectos comunicativos esperados en la orientación necesaria para la interpretación textual.

La escritura tiene la capacidad en si misma de difundir información con el rasgo de la estabilidad, siempre se puede volver hacia lo escrito para revisarlo, confirmarlo o confrontarlo, de allí la importancia de organizar el discurso escrito con el uso lingüístico contextualizado pertinente a esferas de comunicación determinadas socialmente.

La producción escrita persigue un propósito que se evidencia en el modo de organización, en el caso de la argumentación es expresar ideas, opiniones y pensamientos propios o ajenos con la finalidad de convencer o persuadir al lector. Esto se puede ejecutar en géneros como artículos de opinión, publicidad y ensayos, entre otros.

Al respecto Charaudaeu, (2009) la argumentación es un modo de organizar el discurso “es decir, como una actitud mental que consiste en describir el porqué y el cómo de los fenómenos del mundo” (p.3) esto características la hace diferente de la narración y de la descripción puesto que sus mecanismo de ejecución se realizan de otra manera.

Dentro de este marco de ideas en el caso de la descripción se lleva a cabo en presentar las propiedades del entorno que dan cuenta del porque en el texto y en la narración se describe el hacer de los sujetos o seres del entorno con sus causas y consecuencias.

En la argumentación el ordenamiento del discurso se basa en una actividad cognitiva que da cuenta del porqué y cómo de los fenómenos a través de problematizar, tomar posición, elucidar y probar; se problematiza presentando una propuesta temática en el cuál se desea argumentar, el argumentador en este ordenamiento discursivo debe fijar una posición, a partir de esto se presenta su validación de la propuesta y por ello se requiere de un proceso de comprobación generado de elucidar la temática.

De este modo se puede afirmar que la argumentación es un modo de organización del discurso que en palabras de Charaudaeu autor ya citado es una

actividad cognitiva en que el emisor plantea un cuestionamiento, una posición y una pruebas con el propósito de que el destinatario termine compartiendo las opiniones de la persona que argumenta.

En el ámbito académico se hace énfasis en la utilización de la argumentación para la exposición de ideas, sin embargo no se enseña a cómo organizar el discurso a través de ella, atendiendo a los contextos de enseñanza y aprendizajes en el logro de las competencias lingüísticas y comunicacionales.

Vale señalar que estos contextos comunicacionales consisten en la explicación, demostración y persuasión; en la explicación la persona que argumenta fija una posición de elucidación del fenómeno particular ya conoce su funcionamiento. Esto implica un trabajo previo de revisión de literatura.

Por otra parte, en la demostración el sujeto que argumenta establece una verdad existente aportando pruebas irrefutables y en el caso de la persuasión se basa en el establecimiento de la razón, el compartir de la subjetividad y la modificación de creencias u opiniones del otro.

Es de considerar que la argumentación como modo de organización del discurso está determinado por las situaciones comunicativas en las que se enmarcan, ésta puede ser explicativa, demostrativa o persuasiva. Un ejemplo claro de la argumentación persuasiva se halla el discurso político.

En este marco de referencia, las labores académicas están estrechamente relacionadas a la enseñanza de la lengua y en específico de la producción escrita tanto docentes como estudiantes dedican tiempo para construir y elaborar textos que comúnmente en la universidad son de tipo ensayístico, es allí donde surge el planteamiento de cómo argumentar por escrito lo que se ha revisado y estudiado sobre determinado temas.

En particular en la elaboración de ensayos se hace uso de la argumentación como modo de organización del discurso, este género tiene la característica de tener la flexibilidad en su estructura, trata temas variados con reflexión crítica e

interpretativa en el que desarrolla la habilidad para fijar una posición discursiva con autonomía.

Dentro de este marco de ideas para hacer uso de la argumentación como modo de organización en el género ensayo se requiere de un proceso previo de planificación sistemática y coherente al tema con la revisión de fuentes teóricas pertinentes, con un lenguaje formal y con el uso de citas de autores para respaldar los planteamientos hechos o contradecirlo. Todo ello permite elucidar el tema que se presenta como un proceso de reflexión investigativa.

Al respecto de las etapas de elaboración ensayística se considera algunos elementos que orientan el trabajo del escritor como la selección y definición temática, papel de trabajo de las ideas que se van a desarrollar y que determinaran su estructura, el establecimiento de la intención o propósito comunicativo y la redacción final del texto.

Asimismo se señala que el discurso escrito amerita en su organización la precisión y claridad de lo expuesto, relevancia temática, coherencia, cohesión, consistencia en la construcción de argumentos y fuentes consultadas, buena redacción y uso adecuado de la ortografía, continuidad secuencial temática en la relación de ideas, pertinencia de citas o referencias consultadas, originalidad y naturalidad en las opiniones presentadas.

En efecto lo descrito anteriormente señala las características más generales e importantes en la elaboración del género ensayo y como la argumentación actúa como modo de organización discursiva. De forma genérica el discurso escrito se establece en una estructura conocida en los enseñantes de la lengua. A continuación se presenta esas partes generales del ensayo tomado de Oviedo (2003)

Introducción que contiene el título y el planteamiento del problema, en ella se indica el propósito del escritor, el enfoque teórico y metodológico del tema y la organización del ensayo. Seguidamente, el desarrollo allí se expone el proceso

argumentativo de las ideas principales y secundarias sustentadas con citas bibliográficas que se construyen con secuencia lógica y finalmente la conclusión que recoge el trabajo investigativo realizado indicando dificultades y reflexiones propias derivadas de la sistematización de la actividad académica.

La estructura textual del discurso escrito.

El discurso escrito constituye en nuestra cultura el modo de representación del conocimiento, los procesos de reflexión y de abstracción se han fortalecido y promovido a través de la escritura, en ella se generan aprendizajes continuos en múltiples esferas de comunicación y prácticas discursivas contextualizadas en lenguajes especializados del saber humano.

Con respecto a la modalidad de la escritura funciona con admisión a la informalidad, sin embargo generalmente es desarrollada en contextos formales y esto incide en la estructura textual cuando se realizan textos en contextos formales científicos, culturales, sociales y académicos, el escritor es más cuidadoso de presentar sus ideas con mayor claridad y pertinencia en el uso de una planificación previa y revisión de lo escrito.

Asimismo en la enunciación escrita se evidencia las características de las personas que se comunican a través de un texto y que se denominan de forma genérica escritores y lectores, también es de señalar que el tiempo y el espacio de la escritura no coinciden con la de la lectura y por tanto es una interacción diferida cuya estructura pueda ser interpretada a posteriori de su elaboración.

Se vale señalar al discurso escrito como una expresión del pensamiento representada en varios enunciados que se generan por aspectos semánticos y sintácticos en unidad comunicativa estructurada temáticamente con coherencia, cohesión y correcta ortografía

También es válido hacer referencia a que el discurso escrito varía en extensión hay textos breves como los anuncios, avisos, cartas, notas, carteles, listados, entre otros, y textos extensos como novelas, poemarios, tratados, manuales,

ensayos diccionarios, entre otros, y su estructura va modificándose en la enunciación que determina los escritores y receptores y su intención comunicativa.

. Dentro de estas consideraciones la intención del discurso escrito va variando según los intereses comunicativos del escritor y de los interlocutores, de allí que el discurso escrito se va estableciendo en primer lugar en una representación mental que permite la identificación de los conceptos pertinentes, referencias teóricas y metodológicas adecuadas al tema en construcción.

El discurso escrito se constituye en un texto con una estructura que se van relacionando coherentemente para lograr significados con propósitos e intenciones de la persona que escribe, éste tiene la particularidad de ser registrado de forma permanente para su revisión.

En este marco de ideas se considera la puntuación en la estructura textual que consiste en la utilización de la señalización gráfica ejercida por los signos de puntuación, ellos se utilizan en función gramatical y de la lógica del sentido del texto constituido en pausas de segmentación para dar relación temática. La puntuación es una herramienta a disposición del escritor para organizar el sentido del texto.

Siguiendo con lo expuesto el elemento de la titulación que representan a través de títulos y subtítulos la organización textual y que ubican al lector en las categorías teóricas o sugerentes presentes en el texto.

Asimismo se señala que en la construcción del texto escrito y en la ilación del discurso las ideas planteadas deben tener orden y coherencia apoyada en ejemplos y datos que acerquen al lector a la realidad del texto y despierte interés de allí que se consideren elementos esenciales adecuación, coherencia y cohesión.

Con respecto a la adecuación Álvarez (2008) la denomina “coherencia externa pragmática” (p.51) ella está fundamentada en la tipografía (tamaño de la letra,

espacios, márgenes, entre otros) propósito: intención comunicativa (declarar, preguntar, informar, explicar, objetividad o subjetividad). Y la coherencia que según el autor ya mencionado se trata de “la propiedad que dota al texto de una unidad semántica e informativa que nos permite interpretar cada una de sus partes como constituyentes de un todo” (p.52) esto proceso de coherencia se va construyendo en párrafos, oraciones y palabras de modo que no se niegan ni contradicen y así se establece una conexión temática.

Otro elemento de valor para señalar en la organización textual es la cohesión que a nivel textual se evidencia cohesionado según Ob.cit “cuando contiene determinadas marcas formales que permiten interpretaciones específicas” (p.52) son estos indicadores textuales los que acercan al lector a una clara interpretación de un texto escrito.

Competencias comunicativas en la producción escrita.

A diferencia de la lengua oral la adquisición de las competencias en la producción escrita posee una característica primordial y es que está regida por un aprendizaje institucional en los ambientes académicos, el código escrito está presente en las situaciones cotidianas, pero ameritan un desarrollo y preparación.

Es por ello que las competencias comunicativas dan cuenta de la adquisición de conocimientos en los diferentes niveles educativos, en efecto la modalidad de la lengua escrita es la referencia y objeto de valoración que implica la producción y reconstrucción del conocimiento, entendiendo la competencia comunicativa como una herramienta cultural que determina el desarrollo tanto individual o colectivo de un grupo determinado de personas con mayores cualidades para comunicarse de forma escrita. Al respecto Calsamiglia (2001) apunta lo siguiente:

A pesar de la importancia social, la reflexión sobre la escritura y el texto no se ha hecho de forma explícita y sistemática hasta muy recientemente. Desde una

perspectiva didáctica se ha planteado formas de favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura aprovechando los avances en psicología cognitiva, pragmática, y lingüística textual. (Serafini, 1985, 1992; Cassany. 1987,1993; Colomer y Camps, 1991; Reyes, 1998) (p.79)

Es por ello que la competencia comunicativa para el discurso escrito amerita entrenamiento y asesoría didáctica en actividades de lecturas que propicien la reflexión, revisión y creación de textos funcionales en el dominio de destrezas y habilidades para escribir.

Para el estudio de las competencias comunicativas entendida como la capacidad de desarrollar el lenguaje en un contexto interactivo de comunicación verbal. El lingüista Hymes (1971) propuso un enfoque teórico que se ocupara de del uso de la lengua en su medio ambiente “es decir, en los diversos contextos socio situacionales la comunicación verbal de un comunidad”. (p.3)

En el caso de las competencias comunicativas en la escritura se dispone de unas herramientas lingüísticas, gramaticales, sociales, culturales y de contexto académico para poner en marcha procesos cognitivos de pensamiento y abstracción en la interpretación y creación textual.

Es así como se evidencia los propósitos del discurso, el establecimiento de interlocutores, contexto comunicativo, tema, estructura, argumentos, entre otros. Hymes (1971) propone unas categorías de análisis para la adquisición de las competencias comunicativas que involucran lo siguiente: Competencia lingüista (contexto proposicional, morfología, sintaxis, fonética, fonología, semántica) competencia sociolingüística (reglas de interacción social, modelo speaking de Hymes, competencia interaccional, competencia cultural) competencia pragmática (competencia funcional: intención, implicatura principio de cooperación, presuposición) competencia psicolingüística (personalidad, sociocognición, condicionamiento afectivo).

No obstante, el discurso escrito a diferencia del texto oral tiene la particularidad de fijar la actividad verbal generada a través de signos escritos que prioriza la actividad cognitiva puesto que supone abstracción y análisis, en su elaboración el interlocutor se halla ausente y eso permite reorganizar la escritura y la información contenida en el texto.

En la adquisición de competencias para desarrollar la escritura es de ejercitación sobre `papeles de trabajo iniciando con una etapa de pre escritura, en la generación de ideas, seguida del orden de ideas, elaboración del discurso y su revisión; es de considerar el establecimiento de propósitos y para quién se escribe, así como también la esfera de comunicación determinada por el entorno socio cultural.

Todo ello implica la activación de procesos de control y regulación que se constituye en el discurso, y de allí también se indica la autonomía propuesta por el escritor en las operaciones mentales desarrolladas para la reflexión, interpretación y comprensión de los fenómenos expuestos en su producción textual.

Por consiguiente, las competencias comunicativas del discurso están estrechamente relacionadas con la generación de ideas, la jerarquización de ideas, la gramática de la lengua, la secuencia textual, la adecuación de elementos lingüísticos como conectores, segmentación, estructura, orden, relaciones entre palabras y párrafos, y buena ortografía.

Por otra parte se hace referencia que en los contextos académicos se persiguen como intención que los estudiantes en formación se apropien de las competencias comunicativas verbales para la construcción del conocimiento, sin embargo, esto no se lleva con éxito en los diferentes ambientes de aprendizaje que les permita avanzar en la labor académica.

CONCLUSIONES

Es válido señalar que la naturaleza del fenómeno educativo estudiado está relacionado con la enseñanza de la lengua y específicamente con la argumentación como modo de organización del discurso en el género ensayo Y que para su teorización de requirió una indagación documental considerable integradas en el análisis del discurso y la didáctica de la lengua.

Es así que para lograr el propósito de este ensayo se ordenó de forma interdisciplinaria las teorías relacionadas a la temática del estudio con la intención de elucidar, sustentar y fundamentar las corrientes literarias relacionadas a la pedagogía del discurso y la didáctica de la lengua y establecer como fin último un enfoque teórico a partir de unas categorías de análisis que surgen de los constructos o fundamentos del tema del estudio.

La escritura es un proceso recursivo de valoración intelectual que permite la valoración del producto final, en el caso de la argumentación como modo de organización discursiva, la persona que escribe lo hace con un cuestionamiento previo o supuesto previo que va elucidando con evidencias y argumentos propios o ajenos y que contribuye a organizar el texto, y que seguidamente integra su proceso de construcción discursiva en una generalización y conclusión sistematizada e integrada.

En relación con el trabajo docente es de importancia considerar los intereses motivacionales de los estudiantes, en lecturas compartidas que permitan la valoración de las ideas de otros y que conlleve a construir textos académicos con pertinencia temática, estableciendo claridad y precisión de los posibles destinatarios y lectores.

Es así como la tarea de los docentes es promover la escritura de textos y el dominio del lenguaje verbal en la producción de conocimientos, que solo se

logran leyendo y escribiendo en los ambientes de aprendizajes y de forma interdisciplinaria en tanto que es tarea de todos.

Claro está que hay individualidades en los procesos de adquisición de aprendizajes y por ello se debe atender particularidades, no obstante, esta en la creatividad de la planificación docente diseñar estrategias de aprendizaje cooperativo y otras individualidades, con debates y disertaciones que permitan el discernimiento académico e intelectual, dándole oportunidades a todos de participar. Finalmente, mientras más se realicen actividades didácticas dirigidas la consolidación de las habilidades comunicativas mayor efectividad se obtiene en el rendimiento escolar y desempeño en cualquier contexto social y cultural humano.

REFERENCIAS

Adam, J (1992) Les textes: Types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan.

Álvarez, M. (2008) Escribir en español. La creación del texto escrito, composición y uso de modelos de textos. España: Nobel

Bajtín, M. (1979). El problema de los géneros discursivos en la estética de la creación verbal, México, Siglo XXI

Benveniste, E. (1966) Estructura de las relaciones de persona en el verbo, en problemas de lingüística general I. México. Siglo XXI

Calsamiglia y Tusón, (2001) Las cosas del decir. Editorial Ariel. Lingüística.

Casanny, J (2008). La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama. España

Casanny, J (2008). La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama.

Charaudaeu, p (2009) La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. Documento en línea: [Patrick-Charaudaeu.Com /IMG/pdf2009_argum-_y_persuasivo_hom_bolivar_.pdf](http://Patrick-Charaudaeu.Com/IMG/pdf2009_argum-_y_persuasivo_hom_bolivar_.pdf). Paris

Charaudaeu, P. (2004) La Problemática de los géneros. De la situación a la construcción social. *Revistas Signos*, v.37 (n.56). Versión en línea. Valparaíso

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguist theory. *Acquisition of languages: models and methods*. Ed Huxley and E. Ingram. New York: Academic press. 3-23. Documento en línea.

Longo, V y Rodeiro, M. (2007) Los textos académicos: una aproximación a su estructura y especificidad. *Revista Hermes*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. No 3. Argentina.

Martínez, M (2012) *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas. México.

Oviedo, P (2003). *El ensayo en el medio académico*. Departamento de Postgrados de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá. D.C

Swales, J. (1990) *Genre research setting*. Cambridge: University analysis. *English in academic a press*. Versión traducida al castellano por Mogollón Iraima, UCV, Venezuela.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MIGRACIÓN LATINOAMERICANA. UN ARTÍCULO DE REVISIÓN

SOCIAL REPRESENTATIONS OF LATIN AMERICAN MIGRATION. A REVIEW ARTICLE

Herly Alejandra Quiñónez Gómez¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9649-7039>

RESUMEN

Las representaciones sociales de la migración latinoamericana crean imágenes individuales y colectivas de personas, objetos y procesos. Esta investigación hace un análisis documental de 32 publicaciones académicas sobre este tema durante la década 2009-2019, arrojando como resultado un patrón con cuatro vertientes: investigaciones de Representaciones Sociales; Cultura, Educación y Medios de Comunicación Social; Mujer Inmigrante y Derechos Humanos y Legislación. Este estudio concluye que las investigaciones sobre representaciones sociales proyectan al migrante latinoamericano hacia sí mismo, a la nación de origen y al país receptor.

Palabras clave: Representaciones Sociales; Educación y Medios de Comunicación Social; Mujer Inmigrante; Derechos Humanos.

ABSTRACT

Social representations of Latin American migration create individual and collective images of people, objects and processes. This research makes a documentary analysis of 32 academic publications on this topic during the decade 2009-2019, resulting in a pattern with four strands: research on Social Representations; Culture, Education and Social Media; Immigrant Women; and Human Rights and Legislation. This study concludes that research on social representations projects the Latin American migrant onto him/herself, the nation of origin and the receiving country.

Key words: Social Representation, Education and Social Media; Immigrant Women; Human Right.

¹ Licenciada en Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Venezuela (ULA). Magíster en Ordenación del Territorio y Ambiente (ULA). Doctora en Ciencias Humanas (ULA). Profesora Titular de la carrera de Comunicación Social (ULA) y la especialización de Periodismo en Medios Digitales. Coordinadora del Grupo de Investigación "Comunicación, Cultura y Sociedad". Autora de publicaciones científicas y ponencias sobre Periodismo, Ciberperiodismo y Comunicación Científica Digital. Dirección de contacto: herlyq@gmail.com

Introducción

Las Representaciones Sociales son una forma de saber basado en el sentido común y en la manera de comunicarse sobre objetos, personas o situaciones, relacionando así aspectos cognoscitivos y simbólicos. En el campo de investigación de las Ciencias Humanas, son objeto de estudio y método que permiten la organización de un cuerpo de conocimiento individual y colectivo sobre la percepción de la realidad.

El término es acuñado por Sergei Moscovici (1979), quien define a la Representación Social como universos de opinión, siendo organizados de acuerdo a los grupos sociales, sus códigos y cultura. Las Representaciones Sociales son estructuras mediante las cuales funciona la sociedad, ya que permanentemente se crean y se re-crean dichos significados, a través de los cuales el sistema se comunica y actúa.

Desde diferentes aristas académicas se ha investigado el tema de la migración, como proceso social, económico, político y cultural que durante siglos ha arropado a la humanidad. De allí que también resulta necesario apreciar este fenómeno desde el análisis de las Representaciones Sociales y conocer esa mirada simbólica de la migración/migrante en las publicaciones académicas.

Según la Organización Internacional de Migraciones (2020), en el planeta hay 272 millones de inmigrantes, quienes son definidos como toda persona que migra del país de residencia habitual, distinguiendo los migrantes por breve plazo -cambian de país por períodos de tres meses a un año- y migrantes por largo plazo que se trasladan por un período de al menos un año.

Navarro, Ayvar y Zamora (2016) explican que la migración ha sido estudiada por Tuirán (2000 a-b), Massey *et al.* (2004), Castles *et al.* (2013) y Skeldon (2014), quienes hacen referencia a tres ángulos. El primero de ellos, es la migración interna que es abordada por la teoría clásica y la teoría marxista, entendiéndola como movimiento de población con cambio de residencia entre los límites de la división político-administrativa del país.

Un segundo ángulo, según los autores, es la migración internacional, la cual es tratada por diversas perspectivas: funcionalista, histórico-estructuralista, postestructural, entre otras y consiste en el movimiento de población que deja temporal o definitivamente el lugar de residencia para establecerse o trabajar en otro país o región. El último ángulo son la escuela clásica, austriaca, neoclásica; enfoque de Ravenstein, la teoría del mercado de mano de obra dual, la teoría del sistema mundial, el enfoque de sistemas, las redes de migración, la causación acumulativa y la economía política de la migración, las cuales arguyen que la emigración es causada por cuestiones económicas, culturales, sociales y ambientales.

De acuerdo al Banco Interamericano de Desarrollo (2021), entre el período 2015-2019, la cantidad de migrantes internacionales residentes en América Latina y el Caribe aumentó desde un valor estimado de 8,4 millones a 12,8 millones, representando un crecimiento que supera el 50%.

De allí que esta investigación está centrada en el estudio de las Representaciones Sociales de la migración/migrante de América Latina, ya que sus orígenes, consecuencias, actores y procesos, en algunos casos, son resultado de complejos problemas políticos, económicos, sociales y conflictivos.

El objetivo consiste en describir las Representaciones Sociales de la migración/migrante latinoamericana, a partir del análisis de contenidos de publicaciones académicas de la base de datos de acceso abierto Dialnet y en Google Académico, durante el período 2009-2019.

El texto está dividido en tres apartados. El primero de ellos hace la conceptualización de las Representaciones Sociales y el contexto referencial de las migraciones en América Latina, el segundo expone la metodología y el tercero, difunde los resultados del análisis documental.

1. Marco teórico

1.1 Representaciones sociales

Las Representaciones Sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en el universo cotidiano a través de una palabra, un gesto o un evento. De acuerdo a Moscovici (1979) las imágenes son sensaciones mentales, impresiones que los objetos y las personas dejan en el cerebro. Al mismo tiempo, mantienen vivas las huellas del pasado, ocupan espacios en la memoria como protección contra el cambio y refuerzan el sentimiento de continuidad del entorno y de las experiencias individuales y colectivas.

La discípula de Moscovici, Denise Jodelet (2019) explica que las Representaciones Sociales como saber práctico, implican una relación indisoluble entre un sujeto y un objeto. El sujeto es siempre social, por su inscripción en el espacio de relaciones sociales y podría ser un individuo o colectivo observado desde un punto epistémico, psicológico o pragmático. En su

relación con el objeto, la representación crea un vínculo de simbolización o de interpretación y en concordancia con el sujeto.

Agrega Jodelet (2019) que las propiedades de las Representaciones Sociales son:

1. Conocimiento del saber de sentido común.
2. Programas de percepción que guían la acción y lectura de la realidad.
3. Sistemas de significaciones que interpretan acontecimientos y relaciones.
4. Relación de individuos y grupos con su modo de vida.
5. Interacción y contacto con los discursos que circulan en el espacio público.
6. Permanencia en el lenguaje y en las prácticas, en razón de su función simbólica y de los marcos que proveen para codificar y categorizar.

Existen tres principales enfoques u orientaciones teóricas de las Representaciones Sociales, según Urbina y Ovalles (2018). El primero es el modelo socio-genético o el enfoque procesual, desarrollado por Jodelet (2000); Wagner (1994, 1996, 1999, 2005); Markovà (1987, 2000, 2003); Jovchelovitch (2001, 2007) y los investigadores latinoamericanos como Arruda, Reigota, Guerrero, Banchs y Lozada. Existe otro modelo estructural, fundamentado en la Teoría del Núcleo Central de Moscovici y se pueden mencionar a Abric (2001), Flament (2001) y Pereira de Sá (1998, 2000). El último modelo es el socio-dinámico, liderado por Doise (1991a, 1991b, 1993, 2005) y Clèmence (2005).

Para la comprensión de las Representaciones Sociales es importante abordar el conjunto de significados y los sistemas de referencia, ya que es

posible entender las circunstancias y fenómenos humanos, permitiendo el conocimiento de los sujetos, sus objetos, eventos y campos simbólicos.

1.2 Contexto referencial de las migraciones en América Latina

Desde mediados del siglo XX los latinoamericanos comienzan a migrar hacia otros puntos del planeta. Herrera y Sorensen (2017) explican que las migraciones económicas y forzadas tienden a aumentar hacia el interior de la subregión, por el incremento de los flujos intrarregionales y transcontinentales entre 2000 y 2010, con los principales volúmenes de migrantes dirigiéndose de Colombia a Venezuela y Ecuador; de Centroamérica a México; de Haití a República Dominicana; y de Nicaragua a Costa Rica.

Por eso, según las autoras, resurgen los estudios migratorios en América Latina, un campo que estaba relativamente apagado desde 1980. Agregan que se han identificado tres patrones del movimiento regional durante los últimos 50 años: la migración sur-norte de América Latina a Estados Unidos y Canadá, la migración interregional dentro de América Latina y la migración transoceánica a Europa y Japón.

Zavala y Prieto (2016) caracterizan la migración en América Latina desde el siglo XVII hasta la actualidad: la inmigración contribuye con el poblamiento del continente, la migración adopta la forma de migración interna siendo parte fundamental en la distribución de la población y, recientemente, cuando todos los países cuentan con fuertes concentraciones urbanas, la emigración internacional surge como fenómeno que convierte a América Latina en la principal región emigratoria del planeta.

2. Metodología

Para cumplir con el propósito de esta investigación documental-descriptiva, se hace un análisis de las publicaciones académicas centrado en el marco teórico, metodología y los resultados, enfatizando en estos últimos para alcanzar el objetivo planteado. En la etapa hermenéutica, una vez hecho el procesamiento de los datos, se identifica un patrón con cuatro vertientes de las Representaciones Sociales de América Latina: Investigaciones de Representaciones Sociales; Cultura, Educación y Medios de Comunicación Social; Mujer Inmigrante y Derechos Humanos y Legislación.

La muestra consiste en 32 (n=32) publicaciones académicas a estudiar en la etapa heurística, las cuales son textos alojados en la base de datos de acceso gratuito Dialnet y en Google Académico durante 2009-2019, quedando conformada por artículos científicos (n=22), tesis doctorales (n=2), trabajos de Máster (n=1), ponencias (n=5), capítulo de libro (n=1) y libros (n=1). Dicha elección se efectúa a través de las siguientes palabras clave: Representaciones Sociales, América Latina/Latinoamérica y migrante/migración.

3. Análisis y discusión de los resultados

3.1 Investigaciones de Representaciones Sociales

Medina (2012) en *“Imaginario sociopolítico del inmigrante latinoamericano en Cataluña”* mediante análisis textual, explica que en cuanto a la percepción es negativa, ya que representa al migrante como retrógrado usando la metáfora y

el estereotipo. El inmigrante se proyecta a sí mismo a través de metáforas y adjetivos como personas educadas, con valores y principios.

En *“Representaciones Sociales de la migración en jóvenes bolivianos”*, Maric (2012) afirma que la imagen positiva es la del otro y la negativa es la de nosotros, las cuales son transmitidas en los medios de comunicación. Agrega que el síndrome de la partida se incorpora a la cultura juvenil: la migración como solución a la crisis.

Torres y Garcés (2013) en *“Representaciones Sociales de migrantes peruanos sobre su proceso de integración en la ciudad de Santiago de Chile”* estudian la lengua común que apela a nacionalismos; valoración de la sociedad indígena y símbolos. Expresan que la representación incide si el migrante tiene estatus legal o ilegal.

Canadienses individualistas, latinoamericanos y canadienses solidarios, espacio canadiense y faena agrícola son las nociones que Díaz (2015) analiza en *“Las Representaciones Sociales que tienen los migrantes temporales respecto a los habitantes de Saint-Remi, Quebec”*. Expone que desde hace décadas, México envía trabajadores agrícolas temporales a Canadá, quienes carecen de información sobre el lugar, dificultando su adaptación.

Pérez (2017) en *“Representaciones Sociales sobre la migración de cubanos hacia Angola”* asegura que hay una sobrevaloración del país receptor. El análisis está centrado en cinco dimensiones: representaciones sobre países destino y origen, motivaciones y aspiraciones, éxito, opinión sobre el proyecto migratorio y retorno.

Hacer una aproximación crítica al concepto de Representaciones Sociales y su valor epistemológico, es el propósito del trabajo de Rubira y Puebla (2018) en *“Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso”*. A partir de una revisión documental, identifican cuatro vertientes: la perspectiva sociodinámica de Ginebra y el enfoque de Wagner y Hayes (2005), Robert Farr (Farr y Moscovici, 1984), en el Reino Unido y de María Auxiliadora Banchs (1984 y 1990) en Venezuela.

Estas seis investigaciones basadas en análisis textuales y documentales, sobre Representaciones Sociales abordan las motivaciones para emigrar, las cuales están sustentadas en la búsqueda de calidad de vida. Además, examinan la influencia de la imagen del país receptor en el anclaje del migrante, la sobrevaloración de dicha nación y la escasa información sobre ella para el proceso migratorio.

3.2 Cultura, Educación y Medios de Comunicación Social

Fernández (2012) en *“Sobre la experiencia laboral de los periodistas migrantes en un contexto de desregulación: entre la precariedad y la democratización del campo mediático”* indaga sobre dificultades de acceso a empleo. Los entrevistados tienen una marcada identidad socioprofesional. En los trabajos, a los periodistas les asignan la fuente inmigración o cobertura de su país de origen.

En *“Complejos de inferioridad y superioridad: estudio comparado de la representación del personaje inmigrante en Fawlty Towers y Aída, entre la xenofobia y la parodia”*, González y Alfeo (2012) indican que la utilización del

humor sarcástico es un mecanismo representacional para ridiculizar una realidad grave como el racismo.

Berlage (2014) en su tesis doctoral *“Las políticas de representación del género en la escritura de la migración latinoamericana, Un análisis comparativo de El camino a Ítaca, de C. Liscano; Árbol de Luna, de J. C. Méndez Guédez; y The Brief Wondrous Life of Oscar Wao, de J. Díaz”*, mediante un estudio semiológico textual, concluye que la migración está presente tanto a nivel extradiegético, dado la relocalización geográfica del sujeto como intradiegético, al tratar el texto de personajes migrantes y/o narradores que hablan desde esta perspectiva del “entre dos”.

En el cine español hay una serie de lugares comunes como la inestabilidad laboral, la clandestinidad, la inadaptación o el racismo a través de los cuales se construye la imagen del otro, según Parejo (2014) en *“La representación de la migración y la figura del Otro en el cine español en la película Poniente (Chus Gutiérrez, 2002)”*. Analiza el largometraje de acuerdo a Eric Landowski: compatibilidad e incompatibilidad, concluyendo que el otro es entendido como la figura del extraño, debido a las diferencias de cultura y procedencia.

Los medios de comunicación recrean la imagen de los inmigrantes del discurso jurídico-estatal, los entes supranacionales y algunos sectores de la sociedad civil, es el planteamiento que hace Melella (2015) en *“Migraciones latinoamericanas y prensa gráfica. Análisis comparativo entre Argentina y España”*. Asevera que en Argentina la prensa migrante es de larga trayectoria comparada con la española, surgiendo de la necesidad de difundir información y

servicios en su lengua originaria y con una agenda basada en sus lugares de origen.

Martín (2015) en *“Representaciones sociales de la inmigración en España. Una comparación entre los medios de información tradicionales y la comunicación 2.0”* estudia unidades de prensa (El País, El Mundo, La Razón, ABC). Las palabras con mayor frecuencia son: inmigrantes, civil, frontera, gobierno y Marruecos. Los vocablos de repetición media y baja se refieren a los inmigrantes como personas y a voces institucionales como Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Gonza (2016) en *“Los otros entre nosotros. Representaciones Sociales sobre migrantes bolivianos en la prensa escrita del Diario El Tribuno de Salta”*, detalla que la cobertura periodística enfatiza en temáticas negativas, asociando la presencia del migrante con delincuencia, ilegalidad, contrabando y violencia.

Guerra (2016) en *“La representación de los movimientos migratorios en la prensa de los países hispanoparlantes (2013-2015)”* analiza 1777 informaciones. Destaca que los diarios con mayor número de informaciones son: Reforma, El Mercurio, El Comercio, El Nuevo Día, La Nación, El Tiempo y La Opinión, siendo los temas más mencionados: asilo e inmigración, inmigración ilegal, política migratoria, arte, política internacional, delincuencia y tribunales, derechos humanos y libertades civiles, relaciones internacionales y elecciones.

Dias (2017) en *“Representaciones del inmigrante económico latinoamericano en una selección cinematográfica española (1996-2008)”*, mediante una comparación de películas, concluye que las representaciones de personajes femeninos son en espacios urbanos, con edades entre los 20 y 39 años, con

trabajos en el sector terciario que envían remesas de dinero y reagrupan a su familia.

En el 2018, Olmos en *“Alteridad, migraciones y racismo en redes sociales virtuales: un estudio de caso en Facebook”* examina la repercusión de una noticia de los diarios El País y El Mundo sobre el paso de personas inmigrantes en la frontera de Melilla (España). En el diario El País, los tópicos son: umbral de tolerancia, reivindicación del derecho a migrar, causas de la inmigración y racismo/rechazo a la inmigración. Mientras que en el diario El Mundo las temáticas son: refuerzo de las fronteras, umbral de tolerancia, la inmigración como carga social/competencia por recursos sociales y el migrante como enemigo.

Melella y Martínez (2018) en *“Colombianos y colombianas en la Argentina. Discursos mediáticos y vivencias cotidianas (2004-2015)”*, investigan los diarios El Clarín y Página 12 a través del entrevistas, análisis del discurso y análisis de contenido. Los temas con mayor frecuencia son política y vivencias cotidianas. Las caracterizaciones negativas sustentadas, generalmente son dicotomías: delincuente/trabajador, buen migrante/mal migrante y legal/ilegal.

González (2018) en *“Migrantes en Argentina: estrategias de control y relaciones de poder desiguales en sociedades interculturales”* estudia las representaciones de los miembros del poder judicial sobre la idea de fronteras simbólicas y materiales a través de categorías como extrañeidad cultural, derechos restringidos y regulación migratoria. Señala que la interculturalidad puede incluir relaciones de diálogo y consenso, pero también conflicto y relaciones asimétricas.

En *“La representación de la inmigración en la ficción serial española contemporánea de prime time”* Marcos, González y Portillo (2019) a partir del análisis de contenido efectuado a 26 series de producción española de 2016 y el primer trimestre de 2017 y a un total de 723 personajes, determinan la imagen desigual entre personajes nacionales e inmigrantes. Para ello, emplean un libro de códigos con los siguientes datos: tipo de personaje, aspectos sociodemográficos, origen geográfico, nivel narrativo, esfera social, comportamientos violentos, temas de conversación y rasgos de personalidad. Concluyen que sí existe una infrarrepresentación de la inmigración residente en España y una sobrerrepresentación de la emigración española.

Fernández (2018) en *“De objeto a sujeto político. La representación de los migrantes en los medios de comunicación especializados”* explica cómo los medios de comunicación producidos por y para colectivos migrantes en España, contribuyen a introducir nuevos actores y temas de debates a través de un análisis de contenido de los periódicos Latino y Sí. Detalla que a un nivel denotativo los personajes reúnen características que a nivel connotativo pueden ser interpretadas como estereotípicas, pero a nivel ideológico plantean la disyuntiva de ser reproducciones de la desigualdad.

A través de un análisis del discurso, Villalobos (2018) en *“Retórica mediática y migración. Las representaciones de la migración en las narrativas post 9/11 del New York Times”* investiga las noticias sobre migración ilegal (migrantes indocumentados). Describe que la generalización y homogeneización de los *“migrantes ilegales”* pretende representar neutralidad, pero que incorporan

elementos simbólicos, como imágenes (agentes de patrulla fronteriza y migrantes en la frontera con México).

En cuanto a las investigaciones sobre educación, González (2019) en *“Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina”* hace el análisis desde las siguientes dimensiones: representaciones sobre la diversidad, representaciones de los migrantes bolivianos y chilenos y estrategias docentes en el aula. Los docentes están de acuerdo en enseñar desde la diversidad, pero no es clara la forma de representarla.

Las 16 investigaciones referidas a esta vertiente, describen la creación de aspiraciones y motivaciones mediante los medios de comunicación social, así como la representación en el cine español de la inmigración, el estudio de la prensa que en algunas oportunidades crea estigma y estereotipos sobre los migrantes, cobertura periodística, reacciones en redes sociales y la diversidad en la educación del migrante.

3.3 Mujer Inmigrante

Prieto, Fernández, Motis y Corral (2011) en *“Discurso integrador de la prensa. Representación positiva de la mujer de origen extranjero en Aragón (2000-2010)”* aseguran que la formación, el empleo y las actividades socioculturales son ejes temáticos mostrados en prensa. La interculturalidad sólo se logra si existen espacios y tiempos para la convivencia y la prensa aragonesa refleja dichos foros.

En “(De)construir la otredad: las mujeres inmigrantes en la prensa escrita española” Creighton (2013) indaga cómo los medios de comunicación construyen una imagen de mujeres inmigrantes basada en otredad. Destaca la autora que con frecuencia la migración femenina se presenta como historias de explotación.

De Andrade (2014) en “La mujer brasileña migrante en los medios de comunicación de Europa. Una revisión teórica sobre la representación de una minoría en el periodismo” hace una consideración teórica desde el enfoque de género sobre las modalidades de representación de la mujer brasileña migrante en los medios de comunicación social en España.

Flores (2014) en “Vulnerabilidad y representación social de género en mujeres de una comunidad migrante” detalla que la comunidad hace referencia al pasado y presente teniendo a la migración como punto de referencia y varias de las mujeres entrevistadas tienen anemia e infecciones de transmisión sexual.

Vázquez, Rodríguez y Rodríguez (2016) en “La representación social de las mujeres inmigrantes a través de los medios de comunicación. Ellas toman las palabras” revelan a través del análisis de las entrevistas que independiente de las variables de formación, origen o tiempo en Galicia (España), las mujeres detectan una representación xenófoba y sexista de su colectivo y de su propio país de origen.

En “Representaciones discursivas de las migrantes venezolanas en medios digitales” de Ramírez (2018) mediante un análisis crítico de las representaciones discursivas, se concluye que los lugares desde donde se construyen los relatos son: Colombia, Perú, México, Brasil y Ecuador. En cuanto a las acciones figuran:

desplazamiento, reproducción y cuidado de la vida, sexualidad, violencia y muerte, delitos y asistencia. La autora asegura que los relatos donde las mujeres venezolanas son presentadas como victimarias, las muestran inmersas en procesos criminales.

Estas seis investigaciones estudian a las mujeres brasileñas y venezolanas, así como hay análisis teóricos desde el enfoque de género y representación de la explotación y la violencia, mostrando a la mujer migrante, principalmente, como víctima de abuso y violencia.

3.4 Derechos Humanos y legislación

Feldman-Bianco, Rivera, Stefoni y Villa (2011) compilan en el libro *“La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías”* un conjunto de 10 artículos divididos en dos partes con recorridos históricos, planteamiento de problemáticas migratorias, categorías de derechos humanos de los migrantes e interacción con la política migratoria.

González y Plotnik (2013) en *“Nosotros-Otros, violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional: un análisis en las instituciones educativas y judicial en la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires”* concluyen que sí se construyen representaciones sociales discriminatorias, mediante las manifestaciones discursivas que se producen, reproducen y legitiman estrategias de control social.

González (2015) en *“Representaciones sociales sobre la identidad nacional y derechos de los migrantes internacionales”* hace un análisis del concepto de

Nación, a través de cual se crea la identidad nacional y una etnicidad ficticia alrededor del lugar de nacimiento.

En *“Imaginarios sobre los derechos humanos de migrantes internacionales en el sistema judicial: algunos límites al principio de universalidad en el caso de Argentina”*, González (2016) analiza las representaciones sociales de miembros del sistema judicial sobre los derechos humanos de migrantes internacionales empleando entrevistas semiestructuradas procesadas, siguiendo la metodología de Strauss y Corbin (2002). Estudia la autora dos dimensiones: derechos ciudadanos y políticas migratorias concluyendo que existen representaciones sociales negativas acerca de los extranjeros.

Las cuatro investigaciones referidas en este apartado reflejan la situación de las leyes y política migratorias, movilizaciones, retornados, desplazados y refugiados, así como las Representaciones Sociales negativas que construyen docentes y miembros del sistema judicial sobre los migrantes.

El estudio de las Representaciones Sociales del migrante/migración es abordado principalmente a través de los siguientes métodos e instrumentos de investigación: Análisis de Contenido, Análisis Crítico del Discurso y Entrevistas. Anahí González es la autora con mayor número de publicaciones sobre este tema.

Los medios de comunicación social más estudiados son los diarios españoles El País, El Mundo, La Razón y ABC y las televisoras TVE, TV3, La 1, La 2, Antena 3, Cuatro, Telecinco y la Sexta. Así como los diarios en Argentina El Clarín, Páginas 12 y El Tribuno y los medios digitales El Nuevo Herald en Estados Unidos y El Nacional, en Venezuela.

Conclusiones

Tras este análisis documental de las Representaciones Sociales sobre la migración/migrante en América Latina se concluye que existe un patrón con cuatro vertientes temáticas: Investigaciones de Representaciones Sociales; Cultura, Educación y Medios de Comunicación Social; Mujer Inmigrante y Derechos Humanos y Legislación.

Las investigaciones de Representaciones Sociales analizan las motivaciones para migrar, así como la influencia de la imagen del país receptor tanto por la sobrevaloración como por la escasa información sobre él.

Por su parte, las referidas a Cultura, Educación y Medios de Comunicación Social estudian también las motivaciones creadas en los medios de comunicación social y la representación del migrante en el cine español, cobertura periodística y diversidad en la educación. Dicha temática vislumbra múltiples posibilidades de estudio, especialmente, en el campo de los medios de comunicación por los actores y mensajes que conforman el ecosistema mediático.

Las mujeres brasileñas y venezolanas son analizadas en la tercera vertiente denominada Mujer inmigrante, así como hay análisis teóricos desde el enfoque de género. Las publicaciones sobre la Mujer Inmigrante reflejan los temas sobre la maternidad, prostitución y violencia de género. Estas investigaciones arrojan como resultados que la representación de la mujer inmigrante consiste en un ser humano explotado y enfrentando desventajas relacionadas con la maternidad, violencia y tráfico de personas

La última vertiente sobre Derechos Humanos y Legislación, está referida a leyes y políticas migratorias, así como diferentes estatus como desplazados, refugiados y retornados.

El análisis de las Representaciones Sociales sobre la migración/migrante en América Latina ofrece una ruta teórica y metodológica para su investigación, por cuanto ya existe sobre el tema una serie de documentos que contribuyen a afianzar dicha línea de estudio académico en la región.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (2021). Flujos migratorios en América Latina. Estadísticas de permisos para los migrantes. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Flujos-migratorios-en-America-Latina-y-el-Caribe-estadisticas-de-permisos-para-los-migrantes.pdf>
- Berlage, P. (2014). *Las políticas de representación del género en la escritura de la migración latinoamericana, Un análisis comparativo de El camino a Ítaca, de C. Liscano; Árbol de Luna, de J. C. Méndez Guédez; y The Brief Wondrous Life of Oscar Wao, de J. Díaz* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_145391/pb1de1.pdf
- Creighton, H. (2013). (De)construir la otredad: las mujeres inmigrantes en la prensa escrita española. *Revista de Paz y Conflicto*, 6, 1-12. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/810/926>
- De Andrade, D. (2014). A mulher brasileira migrante nas mídias da Europa. Uma revisão teórica sobre a representação de uma minoria no jornalismo. *Naveg@mérica*, 13, 1-9. <http://revistas.um.es/navegamerica>
- Dias, M. (2017). *Representaciones del inmigrante económico latinoamericano en una selección cinematográfica española (1996-2008)*. [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6215229>
- Díaz, A. (2015). Las representaciones sociales que tienen los migrantes "temporales" respecto a los habitantes de Saint-Rémi, Quebec. *Migraciones internacionales*, 8(2), 231-257. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062015000200008

- Feldman-Bianco, A., Rivera, L., Stefoni, C. y Villa, M. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: Clacso-Flacso-Universidad Alberto Hurtado. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/SujetoMigrante.pdf>
- Fernández, A. (2018). De objeto a sujeto político. La representación de los migrantes en los medios de comunicación especializados. En M. Bermúdez Vásquez y R.D. Macho Reyes (Eds), *Análisis del discurso y pensamiento crítico* (pp. 175-194). Sevilla: Egregius. <https://idus.us.es/handle/11441/89265?>
- Fernández, A. (2012). Sobre la experiencia laboral de los periodistas migrantes en un contexto de desregulación: entre la precariedad y la democratización del campo mediático. *Comunicación y Sociedad*, 25(2), 305-330. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/27965>
- Flores, F. (2014). Vulnerabilidad y representación social de género en mujeres de una comunidad migrante. *Península*, 9(2), 41-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662014000200002
- Jodelet, D. (2019). Ciencias Sociales y Representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *RELMECS*, 8(2), 1-12. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse041/10193>
- Gonza, G. (diciembre de 2016). *Los otros entre nosotros. Representaciones sociales sobre migrantes bolivianos en la prensa escrita del Diario El Tribuno de Salta*. [Ponencia]. IX Jornadas de Sociología, Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8961/ev.8961.pdf
- González, A. y Plotnik, G. (2013). Nosotros-Otros, violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional: un análisis en las instituciones educativas y judiciales en la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. *Argumentos*, 15, 1-27. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140625053517/argumentos15-7.pdf>
- González, A. (2015). Representaciones sociales sobre la identidad nacional y derechos de los migrantes internacionales. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 7(11), 177-195. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52908>
- González, A. (2016). Imaginarios sobre los derechos humanos de migrantes internacionales en el sistema judicial: algunos límites al principio de universalidad en el caso Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos*

Humanos. Número monográfico extraordinario, 195-213.
<http://www.revistas.una.ac.cr/derechoshumanos>

González, A. (2018). Migrantes en Argentina: estrategias de control y relaciones de poder desiguales en sociedades interculturales. *Sociedad y Discurso*, 32, 1-33. <https://discurso.aau.dk/index.php/sd/article/view/2280>

González, B. y Alfeo, J. (2012). *Complejos de inferioridad y superioridad: Estudio comparado de la representación del personaje inmigrante en Fawltly Towers y Aída, entre la xenofobia y la parodia*. [Ponencia]. I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales, Sevilla, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3964220>

González, A. (2019). Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina. *Actualidades Pedagógicas*, 73, 13-29.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1361&context=ap>

Guerra, L. (2016). La representación de los movimientos migratorios en la prensa de los países hispanoparlantes (2013-2015). *Cuadernos Aispi*, 8, 95-118.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249632>

Herrera, G. y Sorensen, N. (2017). Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos. Presentación del dossier. *Íconos*, 58.
<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2695>

Marcos, M., González, B. y Portillo, C. (2019): La representación de la inmigración en la ficción serial española contemporánea de prime time. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 285- 307.
<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1331/14es.html>

Maric, M. (2012). Representaciones sociales de la migración en jóvenes bolivianos. *Imagonautas* 1(2), 173-187.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781558.pdf>

Martín, S. (2015). *Representaciones sociales de la inmigración en España. Una comparación entre los medios de información tradicionales y la comunicación 2.0*. [Trabajo Especial de Máster en Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/34127/>

Medina, R. (2012). Imaginario sociopolítico del inmigrante latinoamericano en Cataluña. *Imagonautas* 1(2), 107-129.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781541>

- Melella, C. y Martínez, J. (2018). Colombianos y colombianas en la Argentina. Discursos mediáticos y vivencias cotidianas (2004-2015). *MILLCAYAC*, 9, 353-376. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1367>
- Melella, C. (2015). Migraciones latinoamericanas y prensa gráfica. Análisis comparativo entre Argentina y España. *Odisea*, 2, 158-186. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/2417>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y público*. Buenos Aires: Anesa. <http://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Navarro, C., Ayvar, F. y Zamora, A. (2016). Desarrollo económico y migración en América Latina, 1980-2013: Un estudio a partir del Análisis Envoltante de Datos, *Trace*, 70. <http://journals.openedition.org/trace/2346>
- Olmos, A. (2018). Alteridad, migraciones y racismo en redes sociales virtuales: un estudio de caso en Facebook. *REMHU*, 26(53), 41-60. <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v26n53/2237-9843-remhu-26-53-041.pdf>
- Organización Internacional de las Migraciones (2020). Informe sobre las migraciones en el mundo. Capítulo 2. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_ch_2.pdf
- Parejo, N. (2014). La representación de la migración y la figura del Otro en el cine español en la película *Poniente* (Chus Gutiérrez, 2002). *Observatorio*, 8(2), 143-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577206>
- Pérez, Y. (2017). Representaciones sociales sobre la migración de cubanos hacia Angola. *Migración y Desarrollo*. 15(28), 65-93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992017000100065
- Prieto, A., Fernández, C., Motis, M., y Corral, A. (2011). *Discurso integrador de la prensa. Representación positiva de la mujer de origen extranjero en Aragón (2000-2010)*. [Ponencia]. III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, San Cruz de Tenerife, España.
- Ramírez, L. (2018). Representaciones discursivas de las migrantes venezolanas en medios digitales. *Raled*, 18(2), 43-58. <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/319/267>
- Rubira, R. y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*

Revista de Ciencias Sociales, 76, 147-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352018000100147

Torres, O. y Garcés, A. (2013). Representaciones sociales de migrantes peruanos sobre su proceso de integración en la ciudad de Santiago de Chile. *Polis*, 12(35), 1-18.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30528720014>

Urbina, J. y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-544. Doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>

Vázquez, I., Rodríguez, L. y Rodríguez, Á. (2016). *La representación social de las mujeres inmigrantes a través de los medios de comunicación. Ellas toman las palabras*. [Ponencia]. XII Congreso Español de Sociología. Federación Española de Sociología, Madrid, España.
https://www.researchgate.net/publication/317389265_La_representacion_social_de_las_mujeres_inmigrantes_a_traves_de_los_medios_de_comunicacion_Ellas_toman_la_palabra

Villalobos, G. (2018). Retórica mediática y migración. Las representaciones de la migración en la narrativas post 9/11 del New York Times. *Chasqui*, 138, 113-130. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3630>

Zavala, M. y Prieto, V. (2016). El papel de las migraciones en la población latinoamericana. En P. Valadés (Ed.), *Historia comparada de las migraciones en las Américas* (pp. 1-25). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3828-historia-comparada-de-las-migraciones-en-las-americas>

LOS INTERLOCUTORES Y EL TRABAJO DE CAMPO EN LOS ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS

INTERLOCUTORS AND FIELD WORK IN ETHNOGRAPHIC STUDIES

Silvana B., Villarreal Rivas¹

David J., Castillo Trujillo²

Resumen

El presente artículo intenta dar a conocer el importante papel que tienen los interlocutores en el trabajo de campo en el proceso de la investigación etnográfica. Se ha realizado una revisión general sobre dicho papel, tomando en cuenta la interpretación y las reflexiones de diferentes trabajos de campo realizados por varios antropólogos en diversos campos y temas de investigación, situando como objeto de análisis las reflexiones etnográficas en sí mismas. Hemos desarrollado este trabajo cuyo objetivo fundamental es el de exponer las diferentes conclusiones de dichos antropólogos sobre el papel decisivo del interlocutor con el fin de establecer una guía inicial para futuras investigaciones en el campo etnográfico y de esta manera contribuir al desarrollo de posteriores investigaciones con especial interés como método de investigación etnobotánica.

Palabras clave: Interlocutores, trabajo de campo, estudios etnográficos, etnografía participativa, etnobotánica.

Abstract

This article pursues to stand out the role that informants (people) have in the process of ethnographic research. A review of this role has been carried out, taking into account the interpretation and reflections of different fieldwork carried out by anthropologists in several fields and research topics, placing ethnographic reflections as an object of analysis. This work has been developed whose main goal is to expose the different conclusions of anthropologists on the decisive role of the informants in order to establish an initial guide for any future research in the ethnographic field with special interest as a method of ethnobotanical research.

Keywords: Informants, field work, ethnographic research, participatory ethnography, ethnobotanical.

¹ Farmacéutico, MSc. Química de Medicamentos, Profesora Asociado de la Oficina de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Dirección de contacto: silvanab@ula.ve.

² MD. PhD. Doctor en Ciencias Médicas. Profesor e investigador Titular (DE) de la Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

A modo de introducción

La postura de los interlocutores en el proceso del estudio social, las expectativas individuales, experiencias y relaciones previas de los sujetos de estudio, constituyen los alcances del conocimiento producido. Ya sea que se trate de una diferencia cultural, política o cualquier otra, en la situación de contacto con los interlocutores destaca la diversidad de cada uno, lo cual los predispone de una u otra forma para la comunicación. Para el analista social etnográfico no puede ignorarse el trabajo de campo. Por lo que en la etnografía colaborativa, el "interlocutor" pasa a ser concebido como *consultor*, *co-teorizador* y *socio epistémico*, reconociendo su labor conceptual y de interpretación (Katzner y Samprón, 2011).

No obstante, hacer un trabajo de campo en los estudios etnográficos parece una actividad sencilla, pero la verdad no es así, porque el investigador requiere estar muy bien documentado sobre el tema a tratar o a estudiar, además de tener una gran sensibilidad y buena actitud frente a determinada comunidad, saber cómo resolver determinados comportamientos que puedan surgir de ellos, otros posibles temas de investigación. Muchos investigadores sociales se preguntan ¿por qué aplicar el método etnográfico? En definitiva es el método que permite dar a conocer lo que la comunidad le otorga sentido a algo cotidiano y los procesos sociales que eso incluye (Peralta, 2009).

De igual forma, permite al investigador interactuar con una comunidad determinada, conociendo cómo se organizan, su cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, economía, saberes, entre otros. En el cual, el investigador puede registrar los datos recogidos e interpretarlos (Peralta, 2009; Restrepo, 2018). Por lo tanto, el contacto del investigador con el fenómeno observado a través de una etnografía participativa es lo que permite obtener información sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos (Restrepo, 2018).

El propósito de este escrito es dar a conocer las características o cualidades que poseen los interlocutores que como etnógrafos se deben tener presentes, ya que son ellos nuestra fuente de información primaria. En los estudios etnográficos el investigador busca vislumbrar detalles de la vida cotidiana de un grupo social en particular para aprender de ellos.

El Proceso Etnográfico.

El origen de la etnografía se remonta a comienzos del siglo XX, entre los cuales se destacan varios autores, pero fue Malinowski el primer antropólogo social en permanecer largo tiempo en el campo estudiando, viviendo y compartiendo con sus interlocutores, describiendo su experiencia y métodos. Por lo tanto sus trabajos constituyen una referencia que no puede faltar a la hora de llevar a cabo este tipo de investigación en la actualidad (Sequera, 2014). Desde sus orígenes la intención de éste método de investigación es obtener conocimientos a través de la descripción de las culturas (Encinas, 1994).

En relación, al término etnografía etimológicamente proviene del griego “ethnos” (tribu, pueblo) y de “grapho” (yo escribo) y se utiliza para referirse a la descripción del modo de vida de un grupo de individuos. En sí es un método que busca recopilar información exacta y completa para la construcción de las culturas y los fenómenos sociales que en ellas ocurren. El etnógrafo trata de comprender y explicar el propósito de determinada conducta, haciendo uso de diferentes métodos para la obtención de la información como lo son la observación participante y la entrevista (Encinas, 1994; Álvarez, 2008; Sequera, 2014).

Así pues, Katzer y Samprón (2011: 61) señalan:

Todo proceso de investigación es colaborativo por definición, dado que hay un intercambio de ideas e informaciones. La especificidad de la "Etnografía Colaborativa" como enfoque teórico reside según Lassiter (2005) en que sitúa el compromiso ético y moral y la colaboración con los sujetos de estudio, como principios explícitos y guía para la investigación.

En otras palabras, la etnografía así concebida es reflexiva, se halla articulada a la vida privada en una especie de inter-subjetividad, consolidándose a través de la experiencia propia y la de sus interlocutores.

Asimismo, Katzer y Samprón (2011) señalan que construir una etnografía colaborativa implica necesariamente colaborar en la medida de lo posible con aquello que nuestros interlocutores demandan, más allá de los fines estrictamente académicos. En sus notas de campo, por su investigación realizada a los indígenas Huarpes y Qom (Argentina) resaltan:

Desde el principio hubo una mirada crítica sobre la universidad, o sobre los universitarios, por ende, me sentí obligada a diferenciarme de la institución académica, a manifestar que los antropólogos tienen muchas formas de trabajar, que no todos trabajamos de la misma forma. En otro momento, otro interlocutor me indagó: "Yo quisiera saber en qué consiste tu estudio, cuál es el interés económico", "vienen a plantear proyectos que a nosotros no nos interesan o nos causan problemas" (P. 64).

Estas notas dan cuenta de que la llegada al campo no inaugura una relación en las trayectorias de las relaciones, la misma, precede a la llegada al campo. Por lo que el lugar del etnógrafo en el campo se encuentra preestablecido. Por otra parte, no siempre los contextos oportunos coinciden con los cronogramas predefinidos. Por lo que respetar la predisposición para el diálogo se convierte en un principio.

Por otra parte, en las notas de campo (Katzer y Samprón, 2011: 67):

Para el caso de los jóvenes Qom urbanos esta "guía de investigación" nos permitió fijar la atención en lugares del grupo que ni los antropólogos, ni los referentes del barrio, habíamos identificado como claves para pensar con los jóvenes las realidades contemporáneas. Para el caso de los adscriptos Huarpes, nos permitió reconocer y reforzar conjuntamente la diversificación de un capital social y político previamente desconocido o ignorado por el Estado, la academia, los mismos indígenas y la sociedad toda.

Esto demuestra que el antropólogo no sólo debe estar abierto a las propuestas de los interlocutores con los que se trabaja, sino llevar en serio este principio y modificar los lugares de investigación y acción colaborativa durante el

trabajo de campo, esto puede ser una guía para encontrar nuevos interlocutores claves que contribuyan con la investigación.

En la etnografía participativa el investigador, pasará largos periodos de tiempo con sus interlocutores, esto puede incluir varias visitas o convivir de alguna manera con ellos, para lograr conocer y entender sus modos de vida. Participar en distintas actividades como: trabajar, comer, jugar, observar sus distintos estados emocionales y esto se logra en la observación participante, aunque no es un método sencillo ya que implica observar y estar con los observados. Siempre se debe tener presente los objetivos de la investigación (Peralta, 2009).

Ahora bien, en el proceso etnográfico se cuenta con otro método importante como lo es las entrevistas. El cual se apoya en el uso de un cuestionario preestablecido para obtener información verbal de uno o varios interlocutores (Peralta, 2009). Este método consiste en varios encuentros cara a cara entre el etnógrafo y los interlocutores, encuentros que están encaminados a la comprensión de las perspectivas que tienen los mismos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras. Por lo tanto, se recomienda que la entrevista sea desestructurada para lograr una conversación casual, y de esta forma, el interlocutor no se verá amenazado y se sentirá libre para hablar (Álvarez, 2008).

De manera que, para lograr llevar a cabo el proceso etnográfico los interlocutores debe estar previamente en pleno conocimiento de en qué consiste el estudio, contarles de forma clara y sencilla cuáles son los objetivos del estudio. Se puede hacer uso de material escrito incluso el mismo proyecto de investigación, o se puede pautar una reunión previa para leer el proyecto o con una pequeña presentación. El investigador etnógrafo debe ser muy honesto con sus posibles interlocutores ya que el estudio a desarrollar no debe tener efectos negativos para las personas con las cuales se trabaja. También, es importante considerar en el trabajo de campo respetar los ritmos y cotidianidad de los interlocutores, es posible que se deban programar más de una visita por lo que

ser cautelosos y pacientes es una buena estrategia a tener presente (Restrepo, 2016).

Además, en la investigación etnográfica se busca comprender el mundo sin importar si sigue nuestros deseos o no, por lo que a la hora de confrontar los resultados obtenidos en el análisis, se debe tener humildad describiendo la verdad (Álvarez, 2008). La entrega de copia de registro fotográfico y el intercambio de resultados parciales a lo largo del proceso no debiera quedar librado a elección del investigador, sino convertirse en una regla académica (Restrepo, 2016).

Reflexiones del Trabajo de Campo: Aportes de los Interlocutores.

La investigación realizada por Skura (2007) titulada: Memoria, verdad y transmisión oral en el testimonio y la entrevista abierta antropológica, citada por Domínguez (2017). Donde se señala la entrevista realizada a un interlocutor importante de nombre Ledda Barreiro la cual fue militante política y estuvo detenida desaparecida junto a su marido en el centro clandestino La Cueva (Mar del Plata-Argentina). Así como integrante de Abuelas de Plaza de Mayo. Esta entrevista fue parte de una colección de información sobre la represión durante el terrorismo de estado en Mar de Plata. La autora viajó a la ciudad con una serie de preguntas ya preestablecidas. En su primer encuentro con su interlocutor comenzó con una pregunta de inicio que podía contestar brevemente, pero su interlocutor tenía tanto que contar que le sorprendió la extensión con que respondió:

Le pedí que se refiriera brevemente a su familia de origen, pregunta que habitualmente tiene como principal objetivo comenzar el relato evocativo y se suele responder sintéticamente. Ledda en cambio se extendía. Y cada minuto que pasaba me encontraba lidiando entre la decisión de confiar en el criterio y el derecho a usar ese tiempo por parte de Ledda o la intervención, buscar reencauzar el relato hacia lo que yo creía que era relevante. Afortunadamente, decidí seguir el consejo de Briggs y escuchar (P.157).

Como investigadores etnográficos es importante considerar que los tiempos y el modo de organizar los relatos no son siempre iguales en cada

entrevista, además y no son compartidos por el investigador y el interlocutor. En muchas ocasiones el entrevistado tiene un ritmo más acelerado de lo esperado y eso obliga al investigador a intervenir en una velocidad que no es la suya y, en otras, el ritmo es más lento o menos directo que el esperado, lo cual lo obliga a adaptarse a las circunstancias (Briggs, 1986).

Asimismo, es importante entender otros dos aspectos, como son: “Si las normas de relación e interpretación y los objetivos de nuestros interlocutores son compartidos o compatibles con los nuestros y dar lugar a las formas de ejecución particulares de los testimoniantes” (Domínguez, 2017: 161).

La conciencia metódica o acto dialógico, es decir; dar a conocer un fragmento de la experiencia vivida (Segovia, 2010), en estos dos aspectos es preguntarnos si como investigadores etnográficos estamos dispuestos a darle entrada a lo imprevisto, a escuchar todo lo que nuestros interlocutores tienen para decir que no forme parte de nuestras expectativas, aunque la entrevista se produce en coautoría ¿qué vínculo se propone entre el antropólogo y el interlocutor? No cabe duda que dicha interacción puede influir sobre el tema, cuánta información se pueda obtener y qué otra que no se relaciona con el tema pueda ser importante (Domínguez, 2017).

En lo que respecta a la investigación realizada por RABINOW (1992) titulada: Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos, la cual es la principal fuente que inspiró el presente artículo ya que el autor relata sus vivencias durante su trabajo de campo en Marruecos (1968-1969) para estudiar la religión y políticas rurales. Señalaba que para ser un auténtico antropólogo se debía realizar un trabajo de campo. Pero no es el trabajo de campo que hace un antropólogo sino sus datos objetivos que se han obtenido de dicha actividad. Para el autor la actividad cultural es experimental. El trabajo de campo es un tipo específico de actividad cultural que es la que define a la antropología, que sigue un problema hermenéutico y el método es fenomenológico modificado. Comienza describiendo su llegada a la ciudad de Sefrou que era una de las

zonas más fértiles de Marruecos, llegó a un hotel de nombre L'Oliveraie su dueño Maurice Richard (Francés que salió de su país en 1950 en busca de aventuras terminando en Marruecos) el cual se convirtió en su primer interlocutor. Para él Richard era una reminiscencia auténtica de un colonialismo agonizante. Se pasaban horas conversando, sin darse cuenta el autor reunía información aunque al principio no lo vio así, nunca busco esta situación en forma sistemática, aunque recordaba lo que sus profesores le insistían “el antropólogo debe orientarse según sus objetivos, y no desviarse con otra cosa por muy interesante que éstas puedan parecer” (P. 36), pero para el autor ese era un ambiente ideal para la investigación antropológica.

En el capítulo tres narra la historia de su segundo e importante interlocutor, de nombre Alí el cual era un hombre de Sidi Lahcen Lyussi, al parecer era un curandero, una buena guía de Sefrou y su zona rural. Su primer encuentro fue en un café, allí todas las personas que pasaban saludaban a Alí, para el autor todo ese ambiente era etnográfico y estar en contacto se sentía como un observador participante, entre las cosas que observó fue el té (té y el azúcar) ya que es una parte importante valiosa en la vida marroquí. Asimismo, pudo presenciar una práctica curativa ya que Alí era un curandero, el autor quedó sorprendido y asegura que “el trabajo de campo es una dialéctica entre la reflexión y la inmediatez. Ambas son construcciones culturales, además existe una dialéctica acelerada entre el reconocimiento de las experiencias humanas y su consiguiente normalización” (P. 52). Ya las actividades curativas de su interlocutor pasaron a ser parte de su bagaje de conocimiento y comenzó a centrarse en otras cosas ya que Alí le gustaba dar información. Para el autor fue el principio del proceso dialéctico del trabajo de campo, ya que ni el sujeto ni el objeto permanecen estáticos. Para el antropólogo este tipo de trabajo constituye su tarea, pero para el interlocutor es un asunto más práctico. “El interlocutor comparte un repertorio de experiencias en los cuales esperan necesitar menos autoreflexión en el futuro” (P. 53), en esto se basa el desarrollo de la investigación antropológica.

Posteriormente, el autor narra una mala experiencia con su interlocutor, donde señalo que el antropólogo debe estar dispuesto a entrar en cualquier situación como un observador sonriente y anotar cuidadosamente todos los detalles específicos del suceso en consideración y que se debe soportar cualquier tipo de inconveniente que pudiesen surgir, subordinar los propios códigos éticos, conductas y visión del mundo, registrando los sucesos con precisión y comprensión, aceptar los valores de los otros, ya que al negarse esto se pone un sesgo al conocimiento que se recoge en una historia de vida y cultural. Así pues, el antropólogo debe tener conciencia de que los interlocutores simplemente tienen que ser ellos mismos y no lo que el investigador quiere. Señalaba que una de las cualidades de un buen interlocutor es la capacidad de explicar de varias formas distintas hasta las cosas más simples y para él más obvias. Hasta ahora tenían una capacidad imaginativa para objetivizar la cultura propia para el extranjero, para poderlas presentar de varias formas diferentes.

Cabe destacar, su experiencia con un nuevo interlocutor de nombre Malik, el cual era un personaje respetable en la población y lo ayudo a comprender que cuando el antropólogo entra en una cultura, adiestra a la gente para que le objetivice la vida existente en su propio mundo. El análisis etnográfico debe incorporar dos aspectos: En primer lugar que los mismos investigadores se sitúan a través de las preguntas que hacen y la forma en que intentan comprender y experimentar el mundo y en segundo lugar que la información que reciben, sus interpretaciones están delimitadas por la historia y la cultura. Dos datos que están mediados por la presencia del investigador y por la imagen que exigen los propios interlocutores. Por lo tanto, el interlocutor le da forma a sus propias experiencias, al presentarlas para responder con ellas a preguntas del investigador, en tanto sea capaz de interpretar aquellas.

Finalmente, Rabinow (1992) en sus reflexiones trae a la luz un análisis importante en las relaciones entre el etnógrafo e interlocutor: No es que los niños no sepan hablar, tantean muchas lenguas hasta encontrar aquella que los padres puedan entender. Por su parte, la etnografía habrá dado un gran paso cuando

todos los antropólogos comprendan que algo similar está ocurriendo entre ellos y sus interlocutores.

En este orden de ideas, la investigación realizada por Beaucage y Cortés recopilada por Oehmichen (2014) titulada: De la encuesta clásica a la investigación participativa en la Sierra Norte de Puebla (1969-2009), se interesaron en estudiar la organización económica y social de los nahuas y Totonacos que convivían en esa región Mexicana. Usaron la entrevista estructurada como principal instrumento de investigación, así como las observaciones etnográficas. Ninguno de los investigadores dominaba la lengua por lo que usaron intérpretes, el problema al principio no era lingüístico sino de confianza, sólo después de compartir actividades recreativas con los caciques, algunos aceptaron dar información. Mantuvieron la confidencialidad de sus interlocutores según la ética de la investigación. Otro problema que encontraron es que parte de los interlocutores eran mujeres pero los investigadores en su mayoría eran hombres por lo que hacían que las mismas se sintieran cohibidas para responder, entonces incorporaron a cinco investigadoras indígenas y efectivamente lograron la mayor recopilación de datos necesarios para la investigación. Los investigadores señalaron: “El enfoque participativo generó una metodología etnográfica que dio acceso a la estructura interna del conocimiento de la naturaleza en la cultura estudiada. Sólo las investigadoras indígenas podían crear el ambiente propicio para obtener los datos que normalmente esconden a los forasteros” (P. 38). Son los interlocutores los encargados de la producción del nuevo saber.

Otra investigación que es importante mencionar de la recopilación de Oehmichen (2014) es: Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. Generalmente cuando se habla de reflexividad se refiere al proceso por el cual el observador-investigador vive durante el proceso etnográfico, pero de alguna manera los interlocutores permanecen silenciados y hasta invisibilizados. Las personas implicadas en dar los datos, tienen una forma de vida, experiencias que de cierto modo están

anclados al lugar al que habitan. El observador-investigador debe ser capaz de ver ese anclaje desde donde el interlocutor habla, interpreta y construye sus experiencias. Esto es un punto de partida para lograr localizar al sujeto participante, no se puede olvidar que: “La etnografía construye una narración-interpretación a partir tanto de las narraciones de las situaciones vividas por los sujetos investigados, por las vivencias comunes y compartidas que surgen necesariamente cuando ambos universos se entremezclan y combinan” (P. 60). Lo que implica que la etnografía es colaborativa. A partir de esta reflexión las autoras desarrollaron una investigación colaborativa-interpretativa, a través de la etnografía dialógica en la Universidad Veracruzana Intercultural con la finalidad de analizar como los distintos interlocutores procedentes de la antropología así como de otras disciplinas dentro de las ciencias sociales dan forma al movimiento social, político y jurídico en las universidades públicas. Dando por sentado que la etnografía la colaboración se da entre el investigador y las personas investigadas.

Por lo que el investigador debe tratar a sus interlocutores como seres humanos, es decir con igualdad. No sólo es importante el aporte del resultado de su investigación sino el compromiso moral con los mismos, día tras día en el trabajo de campo ya que no son solo asistentes, sino participantes cruciales en la producción del proceso de la investigación etnográfica.

En síntesis, todas estas reflexiones sobre el trabajo de campo en el proceso etnográfico, evidencia que actualmente sigue siendo la etnografía el único método, o forma para conocer algo. El para qué hacerlo, es la pregunta que cada investigador debe saberse responder (Domínguez, 2017).

Etnografía como Método de Investigación Etnobotánica: Nuevos Aportes de los Interlocutores.

La etnografía no es solo utilizada por los antropólogos ni se limita a los estudios de las comunidades indígenas. Desde hace un tiempo, profesionales de diferentes áreas vienen recurriendo a la etnografía para adelantar sus

estudios en investigaciones sociales, económicas, políticas y hasta botánicas, entre otros. Como se ha mencionado, un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). Por lo que, estas dos dimensiones, ayudan a singularizar el enfoque y alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción (Restrepo, 2018).

Ahora bien, entre la botánica y la antropología existe una ciencia intermedia conocida como etnobotánica, Harshberger (1896), acuñó el término etnobotánica para denominar una disciplina científica que antes había recibido varios nombres, como etnografía botánica o botánica aplicada; determino que la etnobotánica es el estudio de la interacción del hombre con las plantas, la cual incluye el estudio de la dinámica de los ecosistemas e involucra componentes naturales y sociales (Carreño, 2016).

Así pues, la etnobotánica se define como el estudio del comportamiento de las sociedades humanas respecto del mundo vegetal. La cual, permite evidenciar el aprovechamiento de los recursos naturales por parte de las poblaciones locales, tanto nativas (indígenas) como aquellas que han sido residentes en una determinada región por largo tiempo. Por ello se habla del término “tradicional” que implica procesos sociales establecidos y respetados de aprendizaje, y participación en el conocimiento únicos de cada cultura (Carreño, 2016).

Como nueva investigadora en el área social y participe en la comunidad académica, me preguntó de qué manera las comunidades aportan a la conservación de los recursos naturales en su medio ambiente, así como aplicar la etnobotánica como la herramienta capaz de registrar y catalogar el conocimiento de las plantas y dar a conocer el conocimiento tradicional de las mismas; a través de la etnografía, es decir, la interacción como investigador-observador en una comunidad y sus interlocutores. Esta gran unión entre conocimiento tradicional y conocimiento científico genera grandes expectativas

para ambas partes pues sin duda el conocimiento científico se nutre y desarrolla gracias al conocimiento tradicional, y los saberes tradicionales necesitan ganarse un espacio en un mundo donde solo se quiere avalar un tipo de conocimiento, el científico.

Cabe mencionar a Giulietti (2005) citado por Rodríguez y col., (2019: 99) donde:

Señala que lo más importante de esta ciencia es la recuperación y estudio del conocimiento que la humanidad en general ha tenido y tiene sobre las propiedades de las plantas y su utilización en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, los estudios etnobotánicos son imprescindibles por: la pérdida acelerada del conocimiento tradicional; la degradación de los bosques y de otros hábitats naturales; el valor de las plantas como base para la fabricación de complementos nutricionales y/o medicamentos. La insuficiente información sobre la abundancia y distribución de las plantas útiles en los trópicos y la escasa información sobre el impacto que ocasiona la extracción de las plantas útiles en sus poblaciones naturales.

Por la tanto, se plantea llevar a cabo una investigación etnográfica ya que se basa en diferentes técnicas de investigación durante diferentes periodos de tiempo que pueden ser prolongados. La etnografía recurre a la observación participante, pero también apela a las entrevistas (en este caso desestructuradas, ya que generalmente cuando los entrevistados se refieren a las plantas que conocen, también relatan las situaciones en que las usan y éstas tienen relación con el cuidado del grupo familiar y con el autocuidado), análisis de documentos y en ocasiones, incorpora técnicas de investigación cuantitativa (Restrepo, 2018). Tomando en cuenta las reflexiones aportadas por las investigaciones citadas a la hora de escoger y interactuar con los posibles interlocutores.

Según Restrepo (2018), el género, la clase social o incluso el lugar de residencia son factores que deben ser tomados en consideración en la selección de un interlocutor. Esto se hace incluso más obvio si el tema de investigación implica especialistas como puede ser el chamanismo o la medicina tradicional.

El éxito o el fracaso de esta técnica de investigación dependen en gran parte de la capacidad de seleccionar un buen interlocutor.

Al respecto, la investigación realizada por (De La Fuente, 2009:39) donde se llevó a cabo una investigación etnográfica acerca del conocimiento sobre plantas medicinales en los Maitenes Comuna de Casablanca, Región Valparaíso, Chile. En sus notas de campo cita:

A pesar de invitar en dos ocasiones a un grupo de hombres adultos a la entrevista grupal con ellos no pudo realizarse. Este imponderable se vincularía con la disponibilidad de tiempo de estos sujetos quienes trabajan jornada completa fuera de sus hogares. Así, generalmente son mujeres las que riegan los jardines, multiplican las plantas a través de patillas o haciendo matitas, *a veces nos resulta y otras veces no nos resulta* (Marina G, 70 años), notan cuando las plantas se ponen *tristes*, reconocen cuando a éstas no les *gustan* los lugares donde están plantadas y las replantan hasta encontrar la posición adecuada. De ellas se dice que son *personas que tienen buena mano* porque actúan con seguridad los saberes y haceres vinculados con el cuidado de los jardines.

Previamente la investigación realizada por Hurtado y Rodríguez (2006) señalaban que el saber sobre el uso de plantas medicinales se encuentra principalmente en los habitantes mayores de 50 años, salvo en raras excepciones, y donde la mujer desempeña un papel fundamental. De los 25 interlocutores que se pudieron contactar y entrevistar el 72% fueron mujeres.

En resumen, el trabajo de campo y los interlocutores son los elementos esenciales en los estudios etnográficos, los cuales seguirán siendo una herramienta eficaz no solo para el antropólogo sino para otras áreas y nuevos investigadores en las ciencias humanas e epistemología de la salud.

Conclusión

La antropología es una ciencia interpretativa cuyo objeto de estudio es la humanidad abordada como “otro”, que está en el mismo nivel epistemológico.

Tanto el antropólogo como sus interlocutores viven en un mundo culturalmente mediado por la significación que ellos mismos han tejido. Es importante resaltar que el etnógrafo y sus interlocutores colaboran juntos en un trabajo de interpretación.

Asimismo, el trabajo del antropólogo es comprender lo que pasa en el mundo social, entender los sentidos que los sujetos les dan a sus prácticas. Por lo tanto, el mejor método para llegar a esto es el trabajo de campo, desde el cual se recogen datos, que posteriormente serán analizados y luego transformados en una etnografía. Lo que implica que el trabajo etnográfico sea un proceso de producción de conocimiento científico y no de creación artística o literaria, dado que existen realidades histórico-objetivas que son analizadas. Una buena etnografía es la reunión de diferentes puntos de vista y de voces tanto del observador como del observado.

Por lo que el interlocutor es aquel que construye, revela y participa activamente en el proceso etnográfico y está en una constante relación social con el investigador. Tal como lo señalo una investigadora etnográfica: El observar es un arte, preguntar y analizar es un oficio, el reconstruir, captar expresiones y darlos a conocer a otros es un trabajo artesanal (Medina, 1994).

En conclusión, la etnografía involucra mucho más que una forma de indagación de la vida social. Abarca una dimensión epistémica, tanto como emocional. A través, de observación, análisis y escritura al igual que habilidades y sensibilidades sociales. Por lo que contribuye desde sus comprensiones de sus interlocutores, en un momento específico, a abordar grandes cuestiones que nos atañen a todos y el trabajo de campo le permite al etnógrafo comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social. Esto permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar.

Agradecimientos

Dra. Yanett Segovia. Doctorado en Ciencias Humanas, Humanic. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. Por su valiosa asesoría para el desarrollo del presente artículo.

Referencias

Álvarez, A. C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. *Gazeta de Antropología*, 24 (1): 1-15.

Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A Sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cap. V: Listen before you leap! CUP, Cambridge.

Carreño, H. P. (2016). *La etnobotánica y su importancia como herramienta para la articulación entre conocimientos ancestrales y científicos. Análisis de los estudios sobre las plantas medicinales usadas por las diferentes comunidades del Valle de Sibundoy, Alto Putumayo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá. Colombia.

De La Fuente, S. P. (2009). *Etnografía acerca del conocimiento sobre plantas medicinales en los Maitenes Comuna de Casablanca, Región de Valparaíso*. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Domínguez, M. A. (2017) Compiladora. *Trabajo de Campo Etnográfico. Prácticas y Saberes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Libros de Cátedra. Universidad de Buenos Aires. República Argentina.

Encinas, I. (1994). *El modelo etnográfico en la investigación educativa*. *Educación*, III (2): 43-57.

Hurtado, R. N., y Rodríguez, J. C. (2006). *Estudio cualitativo y cuantitativo de la flora medicinal del Municipio de Copándaro de Galeana, Michoacán, México*. *Polibotánica*, (22): 21-50.

Katzer, L. y Samprón, A. (2011). *El trabajo de campo como proceso. La 'etnografía colaborativa' como perspectiva analítica*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. Nº 2. Año 1. Argentina. Estudios Sociológicos Editora.

Medina, P. (1994). *Ser Maestra, permanecer en la escuela*. En: Rueda Beltrán M. *La etnografía en educación panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM; 1994:

Oehmichem, C. (2014). Editora. *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Primera edición. Universidad Nacional autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas México.

Peralta, M. C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos Análisis*. Revista Colombiana de Humanidades. Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia, (74): 33-52.

Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Ediciones Júcar Universidad. Serie antropología. Barcelona, España.

Restrepo, E. (2016). *El proceso de investigación etnográfica. Consideraciones éticas*. Etnografías contemporáneas, 1 (1): 162-179.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. 1a ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rodríguez, G. Y., Valdés, S. M., Hernández, R. H., y Soria, R. S. (2019). *Guía metodológica para estudio etnobotánico de especies forestales en comunidades amazónicas y afines*. Revista Cubana de Ciencias Forestales, 7, (1): 98-110.

Segovia, Y. (2010). *Haciendo fenomenología cumpro con mi existencia hermenéutica. (El diálogo y la evocación en la experiencia vivida con el "otro")*. Informe académico. Revista Estética, (16): 41-46.

Sequera, F. M. (2014). *La etnografía: Un método de investigación para el ámbito Educativo*. ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC., 6 (15): 169-179.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS Y A LA ELABORACIÓN DE UN DIAGNÓSTICO A PROFUNDIDAD. Caso: Una Herramienta para redimensionar la capacitación del docente de matemática en el segundo ciclo del nivel preuniversitario, modalidad académica de la Regional 14 de la Republica Dominicana.

A FIRST APPROACH TO THE ANALYSIS AND DEVELOPMENT OF AN IN-DEPTH DIAGNOSIS. Case: A tool to resize the training of mathematics teachers in the second cycle of the pre-university level, academic modality of Region 14 of the Dominican Republic.

Francisco Bobonagua Mercedes ¹

Letty Ubiera ²

Resumen

El presente artículo pretende una primera aproximación a un análisis y a la elaboración de un diagnóstico a profundidad, acopiando la exposición de los aspectos que constituyen el mismo y de los soportes teórico investigativos y Biblio Hemerográficos que pretenden fundamentarlo. Se entienden entonces como la exposición de intenciones, límites y soportes que lo estructuran de manera que su desarrollo y ejecución generen los datos y las proyecciones que los mismos produzcan. Constituye en buena medida una propuesta investigativa utilizando el caso específico de una herramienta para redimensionar la capacitación del docente de matemática en el segundo ciclo del nivel

¹ Estudiante del Doctorado en Educación UAPA. República Dominicana. Dirección de contacto: franbobo03@gmail.com

² Doctora en Currículo. Medalla de Honor por la Universidad Adventista Dominicana. Asesora curricular.

preuniversitario, modalidad académica de la Regional 14 de la Republica Dominicana. Recoge por otro lado las intenciones, programas y políticas que el Estado Dominicano pretende y ha comenzado a ejecutar a fin de mejorar la calidad docente en matemáticas de la educación pública dominicana en el área ya indicada.

Palabras Clave: diagnóstico, capacitación docente, rendimiento del estudiante.

Abstract

This article intends a first approximation to an analysis and the elaboration of an in-depth diagnosis, collecting the exposition of the aspects that constitute it and the theoretical and investigative supports and Hemerographic Bibliography that intend to support it. They are understood then as the exposition of intentions, limits and supports that structure it in such a way that its development and execution generate the data and the projections that they produce. It largely constitutes a research proposal using the specific case of a tool to resize the training of mathematics teachers in the second cycle of the pre-university level, academic modality of Region 14 of the Dominican Republic. On the other hand, it collects the intentions, programs and policies that the Dominican State intends and has begun to execute in order to improve the teaching quality in mathematics of the Dominican public education in the already indicated area.

Key Works: diagnosis, teacher training, student performance.

Concepto de diagnóstico

De acuerdo Rodrigo (1997), se plantean grandes bloques temáticos para el diagnóstico como etapa para llegar a la meta; el diagnóstico como proceso para emitir un juicio; el diagnóstico como producto que expresa una conclusión. Así mismo este recorrido le implica adentrarse en aspectos tan interesantes como la necesidad de adoptar un marco conceptual que guíe nuestra actuación, la

complejidad inherente a todo proceso de diagnóstico, la necesidad de aplicar a nuestros razonamientos el pensamiento crítico.

En adición a lo anteriormente citado, estoy planamente convencido de que es de suma importancia realizar un proceso de diagnóstico en todo el proceso educativo, para que de esta manera se más eficiente la correspondencia en el mismo.

Importancia del diagnóstico

El fin del diagnóstico educativo no es atender las deficiencias de los sujetos y su recuperación, sino una consideración nueva que podemos llamar pedagógica: proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, bien sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención. (Castillo S. y Cabrerizo J, 2005).

La actividad diagnóstica sigue un proceso metodológico riguroso y sistemático que la convierte en una actividad científico-profesional. La investigación-acción puede resultar un enfoque muy exigente pero también muy gratificante. Por esta razón no debería emprenderse a la ligera. La investigación-acción es un enfoque en espiral (acción – observación – reflexión – planificación – acción); un enfoque que también podría considerarse experimental ya que comprueba la validez de los cambios.

Ofrece un diseño de investigación que vincula estrechamente el proceso de investigación con el contexto y se basa en la idea que la investigación tiene un objetivo práctico que conduce a un cambio o mejora. Para Latorre (2003), la investigación-acción es una nueva relación que se establece entre la enseñanza y la investigación. “La nueva imagen de la enseñanza se entiende como una actividad investigadora y a la investigación como una actividad autor reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica (...) La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida e

interpretada y realizada por el profesorado...La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003 p. 9).

Diagnóstico del contexto del distrito educativo

Contextualización del diagnóstico

La República Dominicana junto con la vecina República de Haití, forma parte de la isla de Santo Domingo, antiguamente llamada La Española. Está localizada entre los paralelos 18 y 20 longitud norte y los meridianos 61 y 67 longitud oeste, limita al norte con el Océano Atlántico a lo largo de 586 km, al sur con el mar Caribe en una distancia de 545 km, al oeste con Haití en 276 km de frontera y al este con el canal de la Mona, separándola de la isla de Puerto Rico. Es la segunda en tamaño y población de las Antillas mayores. Tiene una extensión territorial de 48,442 km² con una población de 9,445,281

La regional 14

Los distritos educativos que conforman la regional 14 son los siguientes: 14-01 de Nagua, 14-02 de Cabrera, 14-03 de Rio San Juan, 14-04 de Samaná, 14-05 de Sánchez y 14-06 del Factor.

Distrito 14-01 de Nagua:

El distrito 14,01, está ubicado en la calle Emilio conde de la ciudad de nagua detrás del supermercado Aponte. Nagua en la actualidad posee un territorio de 842. 45 kilómetros cuadrados y respectivamente forma un límite al norte con el Océano Atlántico, al sur con el municipio del factor, al este con el municipio de Sánchez y al oeste con el municipio de Cabrera, todos estos pertenecientes a la misma provincia María Trinidad Sánchez.

Distrito 14-06 del Factor:

Contextos delimitantes del diagnóstico

CONTEXTOS DELIMITANTES

1. Temporal 2021-2022

1. Espacial a. Lugar: María Trinidad Sánchez, República Dominicana

b. Institución: Distrito Educativo 14-01.

c. Sujetos: Docentes y estudiantes

2. Teórico: Está centrado en la capacitación recibida por los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo del nivel preuniversitario modalidad académica, en el distrito 14-01.

Objetivo general

Conocer los procesos que orientan la capacitación recibida por los docentes de matemática del segundo ciclo del nivel preuniversitario modalidad académica, para diseñar, ejecutar y evaluar modelo de capacitación que favorezca el rendimiento académico de los estudiantes.

Diagnóstico a profundidad

En nuestra experiencia como coordinador de centro educativo comenzó a inquietarnos los resultados de las pruebas nacionales en el área de matemática del distrito educativo al que presto servicios docentes. En el 2020, decidimos realizar un diagnóstico a profundidad para conocer sobre la situación problemática. ¿Que hicimos? Concertar una cita con el director del distrito Franklin Duarte y su equipo de gestión. En dicho conversatorio se identificaron las necesidades más apremiantes relacionadas con la capacitación docente y el

rendimiento de los estudiantes, en orden de prioridad: mejorar la calidad de la capacitación docente, ofrecer acompañamiento sistemático.

La segunda acción conversar con los docentes de matemática para conocer sus inquietudes sobre la capacitación y su relación con rendimiento académico de los estudiantes. Para lo cual se tomó una muestra de 50 docentes de matemática del segundo ciclo del nivel preuniversitario modalidad académica. El mismo arrojó los siguientes resultados:

1. La necesidad del docente de matemática recibir capacitación en su área.
2. Reforzar la metodología de investigación en los estudiantes.

La tercera acción fue solicitar información a los estudiantes del nivel objeto del diagnóstico. Para lo cual se tomó una muestra de 50 estudiantes de matemática del segundo ciclo del nivel preuniversitario modalidad académica. El mismo arrojó los siguientes resultados:

1. Los estudiantes esperan recibir mayor motivación de parte de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Las calificaciones motivan a los estudiantes como resultado del trabajo que realizan para los docentes.

Por otro lado, el programa de capacitación debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la Institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.

El diseño de programas de capacitación para el fortalecimiento académico y la docencia, debe responder a los problemas, expectativas y necesidades que tengan planteados la institución y los programas académicos, en general, y sus miembros, en particular.

La indispensable implicación de los docentes en su proceso formativo se inicia con la participación de estos en el estudio de dichas necesidades. Esto hace que todo programa de formación debe estar precedido de un análisis de necesidades formativas, para que cumpla con una de las características propias de toda acción formativa, como es la pertinencia.

Capacitación docente

La capacitación docente ha sido un tema de prolongados debates y profundos estudios, en los que se han manejado variables cuyos resultados han sido muy similares. Desde la perspectiva Bio-psico-social del alumno, algunos educadores resaltan la importancia de que la educación atiende a la totalidad de sus dimensiones, como ser inteligible, libre, con capacidad de elección, inmerso en un mundo de sensibilidad, afectividad y volición.

Además, el artículo 63 de la constitución dominicana afirma que:

“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”

Sobre esa base se han diseñado política de desarrollo del currículo por competencia con dos componentes de esta política son los siguientes: Mejora continua del currículo, evaluación de los aprendizajes, investigación y gestión de la información. En los últimos años se ha hecho evidente la preocupación del estado dominicano por una educación de calidad, numerosas acciones realizadas por instancias gubernamentales que representa esa intención: el Ministerio de Educación (MINERD) y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) ambas tienen la misión de velar por la calidad de la educación. Ellas definen estándares rigurosos para los docentes

que tendrán la responsabilidad de formar a los beneficiarios de dicho programa educativo.

En otro aspecto, pero en la misma dirección se desarrolla la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), que ha alcanzado a unos treinta mil educadores de 35 distritos educativos del país. “La novedad de esta iniciativa es que la capacitación se desarrolla en los centros educativos donde los docentes ejercen la labor formativa, y hasta allí deben trasladarse las instituciones formadoras para cumplir su responsabilidad, a diferencia de cómo se hacía antes que eran los docentes quienes iban a las aulas universitarias” (Minerd, 2018).

La EFCCE inicia con un diagnóstico de la situación de cómo anda el centro educativo, en el tema de gestión, del desempeño del docente, cómo van los aprendizajes y a partir de ahí se elabora un plan de acción de tres años y con ese plan se espera mejorar la calidad de la educación. Este programa que se desarrolla en coordinación con el Viceministerio de servicios Técnicos y Pedagógicos busca dejar capacidades instaladas en los distritos y centros educativos donde se ejecuta para poder administrar el proceso educativo bajo nuevos criterios de gestión y estrategias pedagógicas en los primeros grados del nivel primario y en las áreas de Matemática y Lengua Española.

La capacitación continua para los docentes de matemática es una necesidad imperante en un sistema educativo que presenta bajo índice de rendimiento académico en esta asignatura, según evaluaciones internacionales como la prueba PISA. Es reconocida la importancia de los cursos de actualización de los docentes en cuanto a los contenidos del área y las habilidades didácticas, sin embargo, en el caso específico del distrito educativo 14-01, el acceso a los programas de formación es limitado y no siempre existen una oferta académica que responda a las necesidades formativas locales.

Los programas de inducción y actualización que imparte el ministerio de educación, a través de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), parten de un diagnóstico de la situación de cómo anda el centro educativo, en el tema de gestión, del desempeño del docente, cómo van los aprendizajes y a partir de ahí se elabora un plan de acción de tres años y con ese plan se espera mejorar la calidad de la educación en los primeros grados del nivel primario y en las áreas de Matemática y Lengua Española.

El problema que sugiere esta investigación surge como una manera de buscar respuesta a la preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes en el área de matemáticas, se considera que una de las causas de esta situación es la falta de capacitación docente, aunque los planes de formación del ministerio de educación son novedosos y bien estructurados, tienen una metodología generalizadora, esto trae consigo poca identificación de los maestros con los programas de actualización.

Abordar el tema de la capacitación docente en el área de matemática, es una de las tareas más idóneas para un sistema que busca la mejora del rendimiento académico de los estudiantes; la educación continua de los docentes, debe conectar el conocimiento de los contenidos de la asignatura con las habilidades didácticas para que los alumnos adquieran las competencias propuestas por el currículo educativo.

Más, aun en esta época de pandemia COVID 19, los esfuerzos por lograr la calidad en la educación no han menguado. El ministro Roberto Fulcar declaró que este momento de grandes desafíos que vive la nación y el mundo constituye una oportunidad para que los maestros den un paso agigantado en su formación profesional y se conviertan en educadores de vanguardia, aprendiendo a desempeñar su rol a través de medios modernos como la televisión, la radio y la internet, con apoyo de dispositivos tecnológicos como laptops, notebooks, tabletas, Smartphone y computadora.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha desarrollado una jornada de capacitación del personal docente para el desarrollo de competencias tecnológicas en el dominio de metodologías de educación a distancia para el ejercicio de la docencia en la nueva normalidad. Una de las innovaciones más destacadas de esta estrategia es la configuración de hasta cuatro mil Comunidades Autónomas de Aprendizaje que progresivamente comenzarán a funcionar e interactuar con grupos de WhatsApp de entre 25 y 30 participantes, coordinadas por un facilitador y un tutor debidamente entrenados.

Estas Comunidades Autónomas de Aprendizaje, en donde se desarrollarán actividades como lecturas, discusiones y foros, entrarán en funcionamiento hacia la segunda semana del curso y se extenderán, en principio, hasta el último día hábil del mes de diciembre, debido a la alta convocatoria que este domingo supera los 90 mil inscritos.

La relevancia que el ministro de Educación ha puesto sobre esta capacitación sin precedentes del magisterio dominicano para la educación a distancia, se debe a la convicción que tiene la nueva gestión, de que todo cambio en la mejora de la calidad de la educación comienza por los educadores, por lo que confía en que serán ellos quienes contribuyan en mayor grado a dar el salto que la República Dominicana ha debido dar hace mucho en esa materia (Diario libre, 2021).

Escuela o Centro educativo

En relación a este eje temático se encontraron las siguientes investigaciones:

“Incidencia de los programas de capacitación al personal docente como factor de calidad en la gestión académica de la Universidad Nacional Amazónica”. Esta investigación fue realizada por Nieto, (2017) con la finalidad de evaluar la incidencia de los programas de capacitación al personal docente como factor de calidad en la gestión académica de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios -2015. Se realizó una encuesta sobre conocimientos y habilidades para

el desempeño docente. La población lo constituyeron 137 docentes y la muestra estuvo integrada por 54 docentes de la institución. Se determinó que los docentes, asumieron conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de la calidad de gestión académica, con diferencia estadística significativa. Se encontró datos significativos; y mediante el uso del estadístico paramétrico de la “r” de Pearson se comprobó que los programas de capacitación al personal docente inciden en la gestión académica de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Se comprobaron las hipótesis específicas de la investigación, donde las dimensiones de los programas de capacitación inciden como factor de calidad en gestión académica.

Alumno o beneficiario

En relación a este eje temático se encontraron las siguientes investigaciones:

“El clima motivacional y las estrategias de auto correlación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria”. En este estudio Torres (2016) analizó si existe alguna relación entre el clima motivacional y las estrategias de auto correlación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014. La muestra constituida por el 28.96% de la población de 183 estudiantes. Se determinó que existe un 67.03% que el Clima Motivacional y las Estrategias de Auto correlación del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Académico. El contraste de la hipótesis a un nivel de significación de $\alpha = 0.01$, el coeficiente de correlación múltiple $r=0.8187$ mediante la distribución t-Student en la prueba bilateral con $gl=51$, encontrando una correlación alta, positiva y significativa y se acepta la hipótesis. El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Auto correlación del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la FCEH de la UNAP. El autor Ramayo (2017) analizó algunas posturas teóricas y

corrientes metodológicas que esgrimen el estado actual del conocimiento sobre dos variables importantes en el quehacer educativo: la función docente y el rendimiento académico. La parte de la función docente se analiza de acuerdo a tres componentes: la primera es, las actitudes, valores y creencias del docente, es decir, el componente actitudinal, los estilos y estrategias de enseñanza del docente, como el componente pedagógico y, por último, las habilidades y competencias del docente: el docente como un todo. En cuanto al rendimiento académico, se analizan sus principales posicionamientos teóricos, formas de medición y factores involucrados.

En la conclusión se discuten algunas de las principales problemáticas en cuanto a la función del docente, así como sus principales retos en el contexto educativo actual. En cuanto a enfoques metodológicos empleados para investigar el objeto de estudio, podemos clasificarlos en tres grandes posturas, los métodos positivistas o de corte cuantitativo, los métodos llamados cualitativos y por último los métodos combinados o mixtos.

“Capacitación a docentes de nivel media superior en competencias del uso de herramientas digitales”. Estudio que llevó a cabo Vázquez (2019) con el propósito fue generar cursos para capacitar a docentes de Educación Media Superior en el desarrollo de sus competencias digitales, aplicables en los procesos de enseñanza-aprendizaje y así evitar el rezago de estos en el dominio de las herramientas digitales vigentes. Esta intervención se llevó a cabo en una preparatoria oficial del Estado de México, ubicada en el municipio de Ixtapaluca, con profesores de diferentes áreas disciplinares. Dichos cursos se estructuraron a lo largo de seis semanas, con tres módulos prácticos, sobre el uso y ventajas de Drive, herramientas para reuniones en línea, herramientas para elaborar organizadores gráficos y herramientas para la elaboración de exámenes en línea. Se lograron resultados del 100% en cuanto al uso y ventajas de Drive y el uso de Zoom para reuniones en línea; en cuanto a uso de herramientas para elaborar organizadores gráficos solo 33% logro la habilidad, el porcentaje

restante reflejó poca destreza y así lo externaron los docentes participantes; finalmente la elaboración de exámenes en línea fue otro de los logros al 100% alcanzados. Los grados de satisfacción por parte de los docentes y alumnos fue alta, por lo que el presente proyecto permitió crear cambios de mejora dentro y fuera del aula de la clase apoyándose de las nuevas tecnologías.

Zabala, M. A. ¿Es suficiente la formación matemática de pregrado para nuestros docentes de matemática? Para ello, la revista KALEIDOSCOPIO se divide en tres secciones: • Editorial: Espacio del comité de redacción de la, 21. En la conferencia se parte de la concepción de la Didáctica de la Matemática y de las dimensiones que abarca, y se muestra la necesidad de complementar el enfoque axiomático-formalista desde el que habitualmente se aborda el contenido matemático en la formación de pregrado de nuestros docentes de matemática, con el análisis fenomenológico de los conceptos y estructuras matemáticas, análisis que también incumbe al segmento curricular de la formación “exclusivamente” matemática. De esta complementariedad se derivan conclusiones prácticas aplicables a la formación matemática de dichos docentes y a la revisión y actualización de los currículos de pregrado. Palabras clave: docentes de matemática, formación matemática, enfoque axiomático-formalista, análisis fenomenológico.

La suficiencia de la formación matemática de pregrado a la que alude el título, no la entendemos solamente en términos cuantitativos o de extensión –cuál y cuánta matemática deberían aprender en la universidad los futuros docentes de esta especialidad- sino, sobre todo, en términos cualitativos, intensivos o de profundización: • ¿Esta matemática debe tener algún rasgo o perfil distintivo en comparación con la que necesitan y aprenden otros futuros profesionales, como matemáticos, físicos, estadísticos, ingenieros, administradores, etc.? • ¿Cómo deberían aprender la que necesitan para poder atender las exigencias del diseño curricular de los niveles escolares primario y secundario, en otras palabras, para

que nuestros educandos adquieran la formación matemática deseada y prevista para esos niveles escolares?

Morán Peña, F. L. (2018). Aplicación de los Recursos Tecnológicos en la Formación de Docentes de Grado de Físico Matemático de la Universidad de Guayaquil (Doctoral dissertation, Universidad de Barcelona). La Carrera de Físico Matemático (FIMA) de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil (FFUG), forma docente para el ciclo de bachillerato en el área de la Física y las Matemáticas. El docente universitario que imparte clases en la Carrera de FIMA, debe tener diferentes tipos de conocimientos y competencias para facilitar a sus estudiantes distintas alternativas de aprendizaje contextualizado al mundo actual. La presente Tesis Doctoral tiene como Problema ¿Qué incidencias tiene la aplicación de los recursos tecnológicos en la formación de los docentes de FIMA? Por este motivo se plantea el Objetivo General “Describir y analizar la aplicación de los recursos tecnológicos en la formación de los docentes de FIMA de la FFUG para proponer el diseño y elaboración de un normativo de capacitación docente modelo TPACK”. Los Supuestos Teóricos que han orientado la Tesis Doctoral son: 1. Los recursos tecnológicos ayudan en la formación del docente. 2. Los docentes que imparten los contenidos de sus materias con tecnología educativa mejoran su didáctica. 3. La aplicación de una metodología específica para utilizar las tecnologías, fortalecerá el perfil de salida. Esta investigación se fundamenta con la metodología Cualitativa con el enfoque del paradigma Constructivista. Se elaboraron cuestionarios con el modelo Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) que fueron validados por docentes universitarios, los docentes son expertos en tecnologías educativas, y de alto reconocimiento académico. Los cuestionarios fueron aplicados a estudiantes y docentes de FIMA. A los resultados de las encuestas se aplicó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, luego se realizó un contraste con los informantes de la investigación. A continuación, se hizo el análisis de los resultados utilizando tablas y figuras ilustrativas que ayudan a mejorar la comprensión de los

resultados. Se respondió a las interrogantes de la investigación y se procedió a realizar la discusión de resultados. Al final de la investigación se redactan las conclusiones, considerando los supuestos teóricos, el objetivo general y los datos obtenidos. Se plantean las recomendaciones asociadas a cada conclusión. Como resultante y extensión se elabora un Normativo de Capacitación modelo TPACK como propuesta de la investigación.

Chicola, J. A. A., Ortiz, M. R., & Graus, M. E. G. (2019). La capacitación en Didáctica de la Matemática de los profesores de la enseñanza primaria angoleña. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 4(2), 105-124. En el desempeño de los profesores de la enseñanza primaria angoleña se detectan limitaciones que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática. Al investigar en las causas se determinaron carencias en su formación inicial. Para dar solución a esta problemática, se elaboró un programa de capacitación en Didáctica de la Matemática en el que se sistematizan los contenidos relativos a esta ciencia y se aplican de forma novedosa a los que se estudian en sexto grado, de manera particular los que son considerados con mayores dificultades en el aprendizaje de los alumnos. La pertinencia y factibilidad del programa de capacitación fueron valoradas por especialistas y los profesores de sexto grado de la Escuela Primaria no. 34 Augusto Ngangula de Huambo, Angola. Esto corroboró el cumplimiento del objetivo propuesto.

Montes, N. (2020). La formación didáctico-matemática de docentes: resultados teóricos. *Revista Paradigma*, 41, 271-288. El objetivo del presente artículo es comunicar el proceso y los resultados teóricos de una investigación relacionada con la formación didáctico matemática de docentes, generada a partir de las insuficiencias detectadas en el desempeño de docentes de Matemática en el ejercicio de la profesión. La investigación aborda aspectos relacionados con: la comprensión de los objetos de la Geometría Plana; la gestión didáctica de las demostraciones matemáticas, la promoción de una valoración positiva hacia la Matemática, la producción de problemas, el dominio de conceptos básicos del

Álgebra Lineal y la expresión al comunicarse en matemática, desde una perspectiva teórica que integra el enfoque histórico cultural del desarrollo humano y los enfoques ontosemiótico, comunicativo y contextualizado de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Los resultados responden a la labor realizada por un equipo de trabajo constituido por profesores que imparten docencia en carreras de formación de docentes de Matemática, maestrías y doctorados de la Universidad de Camagüey y la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Rendimiento académico

Torres, B., & Pérez, M. (2019). El valor de la inteligencia emocional para aprender matemática. *SCIÉND0*, 22(3), 199-205. Mejorar el aprendizaje de la matemática escolar ha sido una preocupación permanente en las últimas décadas en los diferentes escenarios: locales, nacionales como internacionales, en vista de los bajos resultados evidenciados en las evaluaciones como PISA, TIMMS, SERCE, ECE, EM. Para revertir tal situación se han implementado políticas como: la meritocracia en la docencia, la gestión centrada en el aprendizaje, las capacitaciones, la dotación de recursos educativos, el acompañamiento pedagógico, el mejoramiento de la infraestructura, las mismas que no han logrado los frutos en las medidas deseados. Por ello, dada la trascendencia del desarrollo de las competencias matemáticas para la formación de las personas, cobra relevancia las estrategias alternativas de intervención como la aplicación de un programa de inteligencia emocional en escolares del segundo grado de secundaria de una institución pública, realizada con el propósito de determinar en qué medida mejora el aprendizaje de la matemática; mediante un diseño cuasi experimental en una muestra de 81 escolares: 41 del grupo experimental y 40 del grupo de control. Los resultados muestran una mejora significativa de los logros de aprendizaje en los estudiantes que participaron en la experiencia de enriquecimiento socioemocional mediante dicho programa.

Mendoza, D., & Flores, E. (2018). Relación entre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el área de matemática y la praxis docente mediadora. El presente artículo tiene como objetivo analizar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el área de matemática y su vinculación con una praxis docente mediadora. Se seleccionó metodológicamente un tipo de investigación documental y descriptiva, bajo el Enfoque Cualitativo, la cual a través del Método de Triangulación de Fuentes Interestamental propuesto por Cisterna (2005), donde se pueden analizar y contrastar las bases teóricas legales, así como también, las respuestas emitidas por los actores claves de la investigación aplicando como técnica una entrevista de tipo estructurada. Se escogió la Universidad Iberoamericana del Ecuador (UNIB.E). Los resultados indican la necesidad para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes (Pregrado) en el área de Matemática de una praxis docente basada en la reflexión crítica, la utilización de un enfoque dialógico, la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, apertura de espacios para el auto monitoreo, asesorías continuas, para fortalecer la transdisciplinariedad y la toma decisiones prácticas en la optimización de los distintos sistemas productivos.

Rodríguez Campoverde, C. J. (2020). El desempeño docente y su incidencia en el aprendizaje de la matemática en estudiantes con bajo rendimiento en la Educación General Básica Superior (Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2020.). La presente investigación tiene como propósito analizar el desempeño docente y su incidencia en el aprendizaje de la Matemática en estudiantes con bajo rendimiento en la Educación General Básica Superior, en la Unidad Educativa Paulino Milán Herrera, periodo lectivo 2019-2020. Se detectaron problemas de bajo rendimiento en los estudiantes de la E.G.B. Superior en la asignatura de Matemática se viene arrastrando por muchos años atrás, ya que los estudiantes en su mayoría tienen problemas en poder asimilar las destrezas requeridas para

el dominio de contenidos en la asignatura. El principal factor que incide en el bajo rendimiento académico es el bajo desempeño de los docentes de la asignatura con una mala planificación de las clases de parte del docente, no utilizar técnicas apropiadas de aprendizajes originando como resultados, estudiantes con bajo rendimiento académico evidenciando poca importancia del docente en el aprendizaje hacia los estudiantes al obtener bajas calificaciones.

Cifuentes Sánchez, M. (2017). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional (Doctoral dissertation). Esta tesis doctoral constituye la aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional, tiene como objetivo fundamental conocer las habilidades de la IE y el rendimiento matemático del alumnado de educación secundaria del IES. Las Sabinas, analizar la posible relación entre estas variables, las diferencias que pueda haber en el rendimiento matemático derivadas de las habilidades de la IE y del sexo de los alumnos, estudiar el valor de la IE como predictora del rendimiento matemático, y comprobar el efecto del Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional (PIPEE) (Moraleta, 2015) en las habilidades de la IE y el rendimiento matemático de nuestro alumnado.

Garrido, E. M. (2017). La calidad didáctica en matemáticas: una propuesta de evaluación y una intervención breve (Doctoral dissertation, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). El objetivo fundamental de esta Tesis Doctoral fue mejorar el rendimiento de alumnos de secundaria en la asignatura de Matemáticas mediante la modificación de la calidad didáctica de los profesores de esta asignatura. Para lograr este objetivo se realizaron tres estudios.

El objetivo principal del primer estudio fue desarrollar, refinar y examinar las propiedades psicométricas de una escala para los alumnos evalúen la calidad didáctica de los profesores de Matemáticas. Los resultados mostraron unas propiedades psicométricas adecuadas, relaciones positivas entre los diferentes

factores y similitud entre las puntuaciones de alumnos en una misma clase. El objetivo del segundo estudio fue analizar si la calidad didáctica predice el rendimiento en la asignatura de Matemáticas. Se observó que la calidad didáctica predijo las notas de Matemáticas a través de la implicación. Por último, el objetivo del tercer estudio fue diseñar y analizar la eficacia de una intervención online para profesores. Se observó que los profesores que accedieron a la plataforma online modificaron su calidad didáctica y que sus alumnos tenían más interés por aprender y mejor rendimiento que los alumnos del grupo control. En conclusión, con esta Tesis Doctoral se aportan dos herramientas útiles, sencillas y económicas para la mejora docente. Por una parte, se aporta una escala que los profesores de secundaria podrán utilizar para evaluar su calidad didáctica, y así saber qué aspectos es recomendable que trabajen; y, por otra, se aporta una intervención breve que permitirá a los docentes mejorar su calidad didáctica, con lo que lograrán que los alumnos mejoren su interés por aprender y su rendimiento en Matemáticas.

Ramayo, R. B. La Función Docente y su Relación con el Rendimiento académico De estudiantes de nivel medio superior. Este trabajo de tesis doctoral aborda la función docente como constructo teórico integrado por tres dimensiones. La disciplinar, la actitudinal y la pedagógica. Dicho constructo es abordado desde la perspectiva del marco teórico del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Asimismo, el objetivo principal de la investigación es determinar si existe relación entre la función docente y el rendimiento académico de estudiantes de matemáticas de nivel medio superior. La investigación se realizó en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tlaxcala (CECYTE Tlaxcala). Se diseñó un instrumento de caracterización de la función docente y se correlacionó con las calificaciones de los estudiantes de dichos profesores. Actualmente la investigación se encuentra en la fase de análisis de resultados.

Bravo-Aranibar, J. C., Weydert, G. A. B., & Marín, G. A. B. (2020). Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática. Investigación

Valdizana, 14(1), 48-54. Esta investigación planteó como objetivo demostrar la incidencia de la gestión pedagógica en el rendimiento escolar del área de matemática en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Santo Domingo de Jicamarca-Lima 2018. La investigación es cuantitativa, con un tipo y diseño descriptivo correlacional. El instrumento de recolección de datos que se utilizó es la encuesta, validado mediante juicio de expertos y estableciéndose la confiabilidad de 0.91 en la escala del Alfa de Cronbach. Se trabajó con una muestra conformada por: 72 estudiantes de cuarto año y 60 estudiantes de quinto año. Los resultados muestran que existe una relación positiva de 0.862 entre la gestión pedagógica y el rendimiento escolar del área de matemática en los estudiantes de educación secundaria; por lo que se concluye que es importante realizar profundos cambios en la concepción de los ambientes educativos y en el campo curricular, incluyendo contenidos y gestiones pedagógicas.

MINERD e Inafocam focalizan formación docente a las prioridades del sistema educativo dominicano. Viernes, 03 agosto 2018. Jorge Zuncar, Francisco Arias y Cristhian Jiménez entrevista a Andrés de las Mercedes. Con el objetivo de elevar la calidad de la formación docente del Ministerio de Educación (MINERD) y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) han enfocado la formación docente a las realidades de los centros educativos y las necesidades formativas de los diferentes actores que operan el sistema educativo dominicano. Así lo explicó el maestro Andrés de las Mercedes, director ejecutivo del Inafocam, quien dijo que para asegurar que la formación docente incida en la calidad educativa se han concebido programas puntuales para los docentes que inician la carrera de educación, para los bachilleres que serán formado como docentes, así como para los educadores graduados y en servicio del sistema educativo. Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso. Así lo explicó el maestro Andrés de las Mercedes, director ejecutivo del Inafocam Explicó que para los docentes que inician la carrera de educación se ha lanzado el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso que es desarrollado por el

Inafocam en coordinación con el Viceministerio de Acreditación y Certificación Docente (VACD) del MINERD. Indicó, además, que el programa busca facilitar la iniciación, adaptación e integración mediante el acompañamiento y la capacitación a los docentes de nuevo ingreso en su ejercicio profesional; y que en medio de este proceso elevarán sus competencias pedagógicas. Dijo que la iniciativa de inducción al sistema educativo gestiona que el educador emprenda su primer año de ejercicio profesional de la mano de un docente experimentado reconocido por su buena práctica en el sistema educativo. “En la primera versión del programa se trabajará con 5,156 docentes de nuevo ingreso que recibirán el acompañamiento de 1,030 docentes con experiencia quienes serán guiados por 40 tutores y 10 coordinadores en todo el país”, enumeró De las Mercedes.

Estado dominicano ha puesto en marcha del Programa de Formación Docentes de Excelencia. “Este es un proyecto emblemático del presidente Danilo Medina, que está siendo coordinado por el Inafocam, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), el MINERD y el Ministerio de la Presidencia (MINPRE). El programa docente de excelencia responde al currículo por competencias aprobado por el MINERD. Recordó que con el referido proyecto se aspira que al 2020 el país tenga 20,000 estudiantes de excelencia estudiando la carrera de educación en sus diferentes orientaciones y niveles. Informó que pasan de 2,500 los bachilleres que ya están admitidos en este programa y se espera en lo que resta de año ingrese a las universidades una cantidad similar. Argumentó que estos becarios asumen el compromiso de cumplir con las responsabilidades del programa según la normativa 09-2015 de formación inicial emitida por el MESCyT. “Esta norma plantea nuevos requisitos que procuran identificar una clara vocación de los bachilleres por la docencia y altas exigencias en cuanto a la actitud personal y el rendimiento académico”.

Asimismo, refirió que se definieron unos estándares rigurosos para los docentes que tendrán la responsabilidad de formar a los beneficiarios de dicho programa educativo.

Malla curricular

La Malla Curricular es un esquema de red, que establece la relación de gradación o secuencia sistemática y la correlatividad de las diversas materias que componen una carrera o un ciclo educativo, en forma vertical y horizontal. La malla curricular es la representación gráfica de todas las asignaturas (obligatorias, optativas y de Formación Fundamental), de otras actividades académicas del plan de estudio, de salidas intermedias y del momento en que se obtiene el título y/o grado.

Formación Continua Centrada en la Escuela

En tanto que para los docentes en servicios recordó que se desarrolla la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), que ha alcanzado a unos treinta mil educadores de 35 distritos educativos del país.

“La novedad de esta iniciativa es que la capacitación se desarrolla en los centros educativos donde los docentes ejercen la labor formativa, y hasta allí deben trasladarse las instituciones formadoras para cumplir su responsabilidad, a diferencia de cómo se hacía antes que eran los docentes quienes iban a las aulas universitarias” detalló el director del Inafocam.

Dijo que en la EFCCE inicia con un diagnóstico de la situación de cómo anda el centro educativo, en el tema de gestión, del desempeño de los docentes, cómo van los aprendizajes y a partir de ahí se elabora un plan de acción de tres años y con ese plan se espera mejorar la calidad de la educación. Explicó que este programa que se desarrolla en coordinación con el Viceministerio de servicios Técnicos y Pedagógicos busca dejar capacidades instaladas en los distritos y centros educativos donde se ejecuta para poder administrar el proceso educativo bajo nuevos criterios de gestión y estrategias pedagógicas en los primeros grados del nivel primario y en las áreas de Matemática y Lengua Española. Preciso que a partir del próximo año lectivo este programa será regido por el Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos articulado con el Inafocam,

República Digital Educación, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Unicef, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu), el Banco Mundial, entre otras entidades; y será extendido a todo el país. “En lo adelante este programa se desarrollará de manera presencial, semi presencial y virtual y contará con la participación y seguimiento de técnicos docentes nacionales, regionales y distritales”, informó De las Mercedes.

Agregó que junto al esfuerzo que se desarrolla en estos tres programas se implementan un conjunto de especialidades y diplomados que abordan aspectos puntuales de la formación docente con miras a que los educadores puedan desarrollar el nuevo currículo por competencia.

República Digital

Sobre República Digital, dijo que esta iniciativa tecnológica para facilitar el acercamiento del Estado con la ciudadanía e incluye un componente que incidirá en la formación de los docentes dominicanos.

Ley General de Educación 66-97. (1007). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de www.educando.edu.do

Ley No. 1-12 sobre Estrategia Nacional de Desarrollo. (2012). Ley No. 1 de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 de República Dominicana. Recuperado de <http://economia.gob.do/mepyd/publicacion/ley-1-12-estrategianacional-de-desarrollo-2030>.

Ministerio de Administración Pública (MAP) (2008). Ley de función Pública 41-08. Santo Domingo. Recuperado de <https://map.gob.do/transparencia/base-legal-institucional/ley41-08-y-sus-reglamentos/>.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Santo Domingo: MINERD

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014a). Pacto Nacional por la Reforma Educativa 2014-2030. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/218587669/Pacto-Nacional-para-la-Reforma-Educativa-pdf>.

CONCLUSIONES

Esta primera aproximación a un análisis y a la elaboración de un diagnóstico a profundidad acopia la exposición de los aspectos que constituyen el mismo y a los soportes teórico investigativos y Biblio-hemerográficos que pretenden fundamentarlo. Se entienden entonces como la exposición de intenciones, límites y soportes que lo estructuran de manera que su desarrollo y ejecución generen los datos y las proyecciones que los mismos produzcan. Constituye en buena medida una propuesta investigativa utilizando el caso específico de una herramienta para redimensionar la capacitación del docente de matemática en el segundo ciclo del nivel preuniversitario, modalidad académica de la Regional 14 de la Republica Dominicana. Recoge por otro lado las intenciones, programas y políticas que el Estado Dominicano pretende y ha comenzado a ejecutar a fin de mejorar la calidad docente en matemáticas de la educación pública dominicana en el área ya indicada. Un ulterior desarrollo exigirá evaluar hasta qué punto esos propósitos y esas mejoras se han conseguido y en qué medida. Tarea que escapa de esta primera aproximación y nos muestra la rueda incesante de la investigación.

REFERENCIAS

Pochulu, M. D. (2020). Un diálogo abierto entre la Didáctica General y la Didáctica de la Matemática para la génesis de un proyecto de tesis doctoral. La enseñanza en la educación superior: Investigaciones, experiencias y desafíos, 16, 89.

Gallart, C. (2021). La modelización matemática desde el punto de vista de una profesora novel. *Modelling in Science Education and Learning*, 14(1), 67-80.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes. (p. 9)

Latorre, A. (2007). *Investigación acción*. Barcelona: Graó. (p.25)

Muñoz Catalán, M.C., Contreras, L.C., Carrillo, J., Rojas, N., Montes, M.Á. y Climent, N. (2015). Conocimiento especializado del profesor de matemáticas (MTSK): un modelo analítico para el estudio del conocimiento del profesor de matemáticas. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 18 (3), 1801-1817.

Carrillo, J., Montes, M., Contreras, L. C., & Climent, N. (2017). El conocimiento del profesor desde una perspectiva basada en su especialización: MTSK. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 22, 185-206.

Courant, R., & Robbins, H. (1979). *¿Qué es la matemática? Una exposición elemental de sus ideas y métodos*. España: Aguilar.

Dreyfus, T., Artigue, M., Potari, D., Prediger, S., & Ruthven, K. (2018). *Developing Research in Mathematics Education. Twenty years of Communication, Cooperation and Collaboration in Europe*.

England: Routledge-ERME. Flores-Medrano, E. (2015). Una profundización en la conceptualización de elementos del modelo de Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK). Huelva: Tesis doctoral.

Leticia Sesento García (2018): “La evaluación diagnóstica y su importancia en la docencia universitaria”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (septiembre 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/evaluacion-diagnostica-docencia.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1809evaluacion-diagnostica-docencia](https://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1809evaluacion-diagnostica-docencia).

Mariana Porta (2018). La importancia de la evaluación diagnóstica en el proceso de 8 Universidad Católica del Cibao enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación NºXXXV

Peña Ramírez, Y., Gamboa Graus, M. E., Díaz Castillo, R., & Parra Rodríguez, J. F. (2017). El diagnóstico de la función orientadora en la formación inicial del profesional de la educación. Revista Boletín Redipe, 6(3), 147– 171. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/216> Thompson Wint, Héctor Constantino, & Rodríguez Moll, Susana Caridad (2011).

Diagnóstico pedagógico y educación en valores. EduSol, 11(35),75-88. [fecha de Consulta 31 de octubre de 2021]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748>

González, S., Machado, Y., Ramírez, I., Santiesteban, D. & Méndez, M. (2017). Pertinencia del diagnóstico educativo y la estrategia de intervención para potenciar el desarrollo del grupo. EDUMECENTRO, 9(3), 89-106. <http://scielo.sld.cu/scielo.php>

Loncem (2016) Gestión de Calidad en las Instituciones Educativas. Editores Unidos. Colombia.

Martínez, A. (2016). Gestión Educativa Descentralizada. Escuela De Directores. Santo Domingo, R: D MinerD, (2017). Morillo, E. (2016). Guía para la Elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Andalucía, España. Consejería de Educación y Ciencia.

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Sacristán, J. (2018). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Anaya. Madrid.

Tejedor, S. (2019). Diagnóstico de la percepción de los estudiantes universitarios de Comunicación de República Dominicana sobre las plataformas online y el uso del lenguaje transmedia. Universitat Autònoma de Barcelona

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. Atenas Vol. 3 Nro. 31 2015 (julio - septiembre) ISSN: 1682 - 2749 Página 74 Didáctica y Curriculum. Madrid-España: Editorial Pearson. Prentice Hall.

Marí Mollá, Ricard (2001), Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica, Barcelona: Edit. Arie

Luis Rodrigo, M. T. (1997). Diagnóstico enfermero. ROL. Revista Española de Enfermería, 1997, vol. XX, núm. 222, p. 27-31.

Universidad de Colima, México, El Portal de la Tesis. Acerca de la Investigación Acción https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

**LA CIUDAD PENSADA.
UNA PROPUESTA DESDE DIVERSAS APROXIMACIONES A LA CIUDAD
DE MÉRIDA, EN LOS ÚLTIMOS 40 AÑOS, A UNA CONCEPTUALIZACIÓN
DESDE LA COMPLEJIDAD (EDGAR MORAN) Y LA SOCIEDAD RED
(MANUEL CASTELLS)**

**THE CITY THOUGHT.
A PROPOSAL FROM VARIOUS APPROACHES TO THE CITY OF MÉRIDA,
IN THE LAST 40 YEARS, TO A CONCEPTUALIZATION FROM
COMPLEXITY (EDGAR MORAN) AND THE NETWORK SOCIETY (MANUEL
CASTELLS)**

Oscar Aguilera¹

<https://orcid.org/0000-0001-8575-3754>

RESUMEN

El presente artículo propone considerar el proyecto de analizar nueve intentos diferentes a lo largo de los últimos 40 años de pensar la ciudad de Mérida, desde representaciones diversas, para realizar una integración de estas representaciones desde el paradigma de la complejidad (como lo entiende Edgar Moran) y desde del paradigma de la sociedad red (como lo propone Manuel Castells).

Palabras Clave: La Ciudad de Mérida, Venezuela. La Ciudad pensada. La Ciudad representada. La Ciudad integrada.

ABSTRACT

This article proposes to consider analyzing nine different attempts over the last 40 years to think about the city of Mérida, from diverse representations, to carry out an integration of these representations from the paradigm of complexity (as Edgar Moran understands it) and from of the network society paradigm (as proposed by Manuel Castells).

Keywords: The City of Mérida, Venezuela. The City thought. The City represented. The Integrated City.

¹ Sociólogo, Magister en Ciencias Políticas y Doctorando en Ciencias Humanas, Profesor Titular e Investigador Activo adscrito al Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela del cual es su actual Coordinador, autor de numerosas publicaciones en Venezuela y América Latina en Sociología Urbana, Sociología Política y Sociología de la Ciencia y de la Educación Superior. Dirección de contacto: odagui@gmail.com

La ciudad pensada, a manera de introducción.

Pensar la ciudad constituye un sostenido esfuerzo desde el que se ha pretendido pensar la modernidad. Uno de sus atributos más significativos es este precisamente. La sociedad moderna es urbana como ninguna otra. No solo porque ya más de la mitad de la población mundial es urbana y en lo que resta de la primera mitad del siglo en el que nos encontramos, se proyecta hasta más allá de sus dos terceras partes. No solo porque la mundialización económica, y comunicacional es hegemónica y se impone como modo de organización y de vida sino porque la sociedad en red ha terminado descentrándose e irradiándose de manera viral. El modelo de la ciudad moderna se repite y se reproduce de modo infinito. En las grandes megalópolis, en las metrópolis, en las ciudades intermedias y hasta en las poblaciones más pequeñas pues todas quedan inmersas como parte indisoluble de un sistema, de una red que se reproduce a sí misma y se integra y se reintegra sin que se escapen sus especificidades, pero alineándose como partes de un solo todo. Ese todo que confunde, iguala y homogeniza: ciudad, sociedad y modernidad.

Es así desde cualquiera de sus partes y pretenderemos mostrarlo dedicando el presente proyecto a una ciudad intermedia venezolana que ha tenido la particularidad de ser pensada desde muchos ángulos y desde muchas perspectivas, en buena medida, desde la pretensión cognoscitiva que caracteriza el ethos científico, académico y universitario, pero, también desde la pretensión política y ciudadana de proponer su desarrollo, su funcionamiento y/o su transformación.

Este ejercicio quiere mostrar de modo inequívoco distintas maneras como se ha pensado la ciudad de Mérida a lo largo de los últimos 40 años, desde el pensamiento sistémico, desde la ciencia del espacio, desde las ciencias sociales y en particular el socio-antropológico, desde la arquitectura, desde la planificación y el desarrollo, desde la ciencia, la educación y la tecnología; desde el paradigma de la sostenibilidad y de un primer e inacabado intento de integración denominado Mérida 2030. A posteriori desarrollará y propondrá de

hecho un esfuerzo de integración desde los paradigmas de la complejidad y de la red para pretender sugerir un curso de acción y una idea fuerza orientadora.

Pretendemos desde el ejemplo de esta ciudad intermedia venezolana dar parcial cuenta del estado del arte sobre el tema de la ciudad en general, de sus potencialidades y quizás de sus limitaciones. De sus posibilidades y quizás de sus imposibilidades. De lo que es, ha sido y quizás puede ser, de nosotros, quizás.

El objeto de nuestros desvelos: La ciudad de Mérida. El objeto de esta investigación.

A principios de los años 90 fundamos un grupo de investigaciones que se hizo llamar el GISAC. Grupo de Investigaciones en Socio-antropología de la Ciudad. Jóvenes sociólogos y antropólogos que deseaban desarrollar la comprensión de nuestra ciudad desde la explicación, al mismo tiempo, de su dimensión social y de su dimensión antropológica. La ciudad de las relaciones sociales y de una cierta cultura. En ese entonces nos interesó la aparición de una pobreza que no tenía antecedentes en Mérida, Desarrollamos aproximaciones cualitativas y cuantitativas y hasta nos atrevimos a construir una cierta teoría sobre el significado de la pobreza en la Venezuela de la crisis de la deuda, del Programa acusado de neoliberal en el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez, la Venezuela del Caracazo, de los golpes de Estado del 92, de la Agenda Venezuela del segundo Gobierno de Rafael Caldera. Una perspectiva teórica que se conjugo con la de los movimientos sociales urbanos. En ese entonces fuimos autores de unas de las maneras de pensar la ciudad de Mérida que será explicada en esta investigación. La ciudad pensada desde la sociología urbana. No apreciamos sino hasta una década después que antes de nosotros, junto a nosotros y después con nosotros. Otros colegas habían emprendido intentos similares, desde perspectivas disímiles. En los ochenta un grupo interdisciplinario dirigido por el Físico y Matemático Carlos Domingo propusieron un Modelo de Mérida, en el sentido sistémico y hasta informático del término. Entre finales de los ochenta y comienzo de los 90 Carlos Andrés Amaya nos propone una perspectiva histórica espacial del desarrollo de la ciudad que a

principio de la primera década del actual siglo remata con su idea de la “urbe extendida”, se trata de la Mérida pensada desde la geografía urbana. A finales de los 90 otro grupo interdisciplinario construyó una propuesta de desarrollo para el Estado y para la Ciudad, solicitada por la gobernación, financiada por PDVSA y desarrollada por la ULA, se trató de la Mérida 2020. Una propuesta autodenominada plan estratégico a largo plazo Mérida Estado Competitivo 2020. Usando las dimensiones económicas, sociales, culturales e institucionales se proyecta para 20 años. E inevitablemente se vuelve a pensar la ciudad y ahora la región. Desde finales de los 90 y a lo largo de la primera década, otro grupo coordinado por la Arquitecta Maritza Rangel piensan la ciudad desde la perspectiva de los Espacios Públicos, en la que se une Arquitectura, Planificación Urbana y Urbanismo en su sentido físico, funcional y formal. Otros, desde por lo menos tres iniciativas institucionales diferentes pero convergentes lo hacen desde la perspectiva científica y tecnológica; que anida Ciencia, Tecnología e Informática y alientan otra ciudad pensada. Finalmente, otro, especialmente la Academia de Mérida y entre ellos el desaparecido Dr. William Lobo alientan el paradigma de la sostenibilidad y sugieren aplicárselo a Mérida. Finalmente, todos juntos se embarcan en la construcción de una ciudad pensada desde la complejidad y la combinación de todos los arquetipos, buscando uno que los condense y proyecte. Sobre estas experiencias, estas ciudades pensadas y el intento de conciliarlas tratarán la presente investigación.

Metodología

La presente investigación constituye un estudio de casos; 9 en total. Que pretendemos tratar, analizar y construir sobre la base de las evidencias escritas de cada propuesta (es decir, el análisis documental), la identificación de sus autores principales y de los actores significativos a su alrededor; la entrevista a detalle de los mismos (metodología cualitativa). Eso incluirá a los autores de los escritos, pero también a los autores de las iniciativas directos e indirectos. Cada caso producirá seguramente publicaciones específicas y la propuesta integradora una suerte de capítulo de cierre; es más que evidente el proyecto de un libro sobre Mérida, la ciudad pensada; que agrupe y resuma las publicaciones que se van a generar a lo largo del proyecto.

Las Representaciones y/o elaboraciones sobre Mérida la Ciudad que constituirán el análisis propuesto.

1- EL MODELO DE MÉRIDA. La Mérida pensada desde el pensamiento sistémico y los modelos de simulación.

A) Autor(es): Grupo Interdisciplinario Estudio Económico y Social del Área de Mérida. Coordinador: Físico y matemático Carlos Domingo, integrantes: Soc. Andrade, Raizabel, Facultad de Arquitectura; Lic. Bastidas, Mérida, Facultad de Economía; Abg. Cartay, Belkis, Facultad de Arquitectura; Lic. Díaz, Magaly, Facultad de Economía; Arq. Fargier, María Eugenia, Facultad de Economía; Ing. Hernández, Marisela, Facultad de Economía; Soc. Hernández de Padrón, María Inés, Facultad de Economía; Arq. Hidalgo, Beatriz, Facultad de Arquitectura; Geog. Méndez, Arnaldo, Facultad de Arquitectura; Ec. Moreno, Nelly, Facultad de Economía; Ec. Orlandoni, Giampaolo, Facultad de Economía; Ec. Szinetar, Miguel, Facultad de Economía; Ec. Vargas, Genry, Facultad de Economía.

B) Año de presentación: 1982.

C) Base institucional: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes. Centro de Simulación y Modelos.

D) Objetivos explícitos: El objetivo general del Modelo de Mérida es ayudar a prever los cambios a mediano plazo (5 a 10 años) que se producirían en la ciudad por variación de ciertas actividades, económicas. Las actividades que piensan tomarse en cuenta como independientes en las predicciones son: a) La actividad de la Universidad de Los Andes. b) La actividad de los demás sectores del gobierno y c) La actividad económica privada.

Las variables a prever, que serían la respuesta a cambios en esas actividades son esencialmente: Empleo, Población, Ingreso y Expansión física de la ciudad. En los primeros intentos estas serán variables globales. Más adelante, en modelos más detallados, se desagregarán los sectores económicos y los grupos sociales. Entonces será posible calcular con más detalle los cambios en: La configuración urbana, La expansión requerida en transporte, La expansión

requerida en servicios básicos (agua, electricidad, teléfonos, aseo urbano, etc.), La evolución de los grupos sociales y relaciones de conflicto y alianzas entre ellos.

E) Fundamentación teórica: El pensamiento sistémico y la construcción de modelos de base matemática e informática. Se debe destacar la impronta del Físico –matemático Carlos Domingo, nacido y formado inicialmente en Argentina, pero de un amplio recorrido por diversas universidades latinoamericanas (fue uno de los fundadores de la Escuela de Computación de la UCV en Caracas) hasta aterrizar en la ULA de Mérida y dedicar sus últimos más de 30 años a desarrollar entre otras cosas el Centro de Simulación y Modelos (CESIMO) de la ULA y producir una obra escrita de notable diversidad y originalidad. La ULA le otorgó en el 2003 un Doctorado de honor en Economía. Es Carlos Domingo y su particular y muy reconocida perspectiva la que define teórica y prácticamente este Modelo de Mérida.

F) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma: El Modelo sistémico de simulación de Mérida fue construido y desarrollado tras una dedicada jornada de más de tres años por un equipo multidisciplinario que desarrollo una extensa labor de recopilación y de integración de variables y de conocimiento producido sobre Mérida, hasta ese momento. Si bien el modelo se compone de un elevado número de ecuaciones, formulas y desarrollos de carácter formal y técnico tiene una extraordinaria base contextual en historia, economía, sociedad y política. Constituye un notable esfuerzo de integración multidisciplinaria para su época de desarrollo que, a pesar de su originalidad y utilidad no fue publicado (materiales a cargo de la arquitecta Maruja Fargier hicieron posible revisar el modelo en toda su extensión, lo que incluyó parte de los ensayos y experimentos explicativos desarrollados) y termino arrumado entre una gran cantidad de modelos y ensayos de este tipo que se acumulan en el Centro de Simulación y Modelos de la ULA, que fueron base de tesis de pre y postgrado y motivación para otras investigaciones con mejor suerte desde el punto de vista académico. Aun así, inició un camino que se conecta con muchos otros y con este que se desarrolla en esta tesis y que resultó premonitorio sobre

la intensa inclinación a pensar la ciudad de Mérida, desde muchas perspectivas que tuvo lugar en la ULA entre finales del XX y comienzos del XXI.

2- DE LA CIUDAD COMPACTA A LA URBE EXTENDIDA. La Mérida pensada desde la Geografía Urbana y los esfuerzos por explicar su evolución espacial.

A) Autor: Geógrafo Carlos Andrés Amaya.

B) Año de presentación: 2001

C) Base Institucional: Departamento de Geografía Humana de la Escuela de Geografía; el Instituto de Investigaciones Geográficas y de los RRNN renovables y la Revista Geográfica Venezolana, todos adscritos a la Universidad de Los Andes.

D) Objetivos explícitos: Describir y explicar el proceso de expansión de la ciudad sobre la base de una periodización coherente que resuma los cambios, las transformaciones más significativas o sus huellas visibles. Caracterizar las etapas del crecimiento de Mérida, haciendo hincapié en los elementos esenciales de la forma urbana: el plano, los edificios, los usos del suelo. En el caso de Mérida, en su espacio interno, han ocurrido importantes transformaciones en periodos históricos sucesivos. En cada uno de ellos el tejido, o la morfología urbana, responden a diversos principios organizativos de tipo social, económico y técnico, asociados a cambios que ocurren en el modelo de desarrollo del país. El primer período corresponde a la etapa colonial, el de la ciudad compacta, que perdura hasta los años 20 del siglo XX. El segundo ocurre entre los años treinta y cincuenta, y se corresponde con una primera etapa de dispersión física de la ciudad; el tercero se asocia con un intenso proceso de sub-urbanización, que en los años sesenta y setenta produjo la coalescencia con centros urbanos vecinos; y el cuarto que se inicia a partir de los años ochenta, en un período de crecimiento que ha dado origen a la actual urbe extendida y difusa.

E) Fundamentación teórica. Ya Amaya 1989 nos había adelantado un muy completo panorama al “pensar” a Mérida desde la perspectiva de la Geografía

Urbana con su reconocido texto “Geografía Urbana de una Ciudad. El caso de Mérida” Del cual en buena medida se recapitula y sintetiza su “Etapas del crecimiento de Mérida-Venezuela: de la ciudad compacta a la urbe extendida”, publicado en el número 1, volumen 42, año 2001 de la Revista Geográfica Venezolana. Mérida es analizada así desde la perspectiva histórico-espacial para dar cuenta de su transformación y localización, en el espacio y en el tiempo, con los instrumentos y las bases conceptuales de las ciencias del espacio.

F) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma: Amaya constituye con sus trabajos una referencia obligada a la aproximación histórica y espacial de Mérida no solo porque analiza y organiza un modelo de explicación sino porque lo estructura abierto y reconociendo las muchas otras implicaciones y variables a lo físico y a lo espacial; de hecho Amaya destaca y usa alguna de ellas, como la económica, la social, la tecnológica entre otras y apela de hecho a los modelos de desarrollo como marco referencial más amplio. Muestra claramente un camino que si bien se inicia y privilegia una perspectiva disciplinaria, la de la Geografía, reconoce y se abre a las muchas variables que completan y exigen una perspectiva compleja multi y transdisciplinarias de la ciudad que, está siendo pensada desde la Geografía pero, que se reconoce disponible y requerida de muchas otras perspectivas. Amaya publica en 2013 La Organización del Espacio en la Área Metropolitana de Mérida donde actualiza y especializa aún más su propuesta.

3- EL PROBLEMA DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS. La Mérida pensada desde la Arquitectura y la Planificación Urbana.

A) Autor(es): Arquitecto Maritza Rangel como líder y cabeza visible de un nutrido grupo de investigadores dedicados al tema.

B) Años de presentación, a lo largo de toda la primera y lo que va de la segunda década del siglo XXI.

C) Base académico institucional: Grupo de Investigación de los Espacios Públicos (GISEP), Facultad de Arquitectura y Diseño y el Postgrado de

Desarrollo Urbano Local. Igualmente: PAMALBA, Proyecto ULA Parque Metropolitano Albarregas.

D) Objetivos explícitos y fundamentación teórica: El Grupo de Investigaciones sobre el Espacio Público (Gisep) de la Universidad de Los Andes, fue creado dentro del marco de cooperación con el Proyecto Unesco "Ciudades intermedias. Urbanización y Desarrollo" que se viene adelantando desde julio del año 2008 bajo la coordinación de la Universidad de Lleida (España), con la participación de otras 8 universidades de Europa, América Latina y África. El tema compromiso a investigar fue el del espacio público, desarrollado a través de 18 investigaciones, adelantadas por un conjunto de especialistas en el área urbana.

La condición de ciudad intermedia de Mérida inspiró la escogencia de los temas de trabajo, utilizándola como caso de estudio para reconocer valores o buscar alternativas a los conflictos presentes en su realidad de ciudad de montaña, transportables hacia otras ciudades de condiciones similares. El espacio público originalmente fue considerado como el espacio urbano abierto, con funciones de recreación, conectividad, sociabilidad, expresión cultural, pervivencia de los sistemas naturales en lo urbano y complementariedad con el espacio arquitectónico en la ciudad.

Posteriormente se ha considerado también como espacio público a las edificaciones o espacios privados que satisfacen necesidades colectivas. Hoy, el espacio público debe entenderse como aquella esfera urbana de carácter espacial, organizacional, ambiental que, observada y tratada en forma sistémica, impulsa el logro y la integración ciudadana para el beneficio colectivo. Además de las plazas, los parques, los frentes de agua, las calles, los hospitales y las iglesias, entre otros, hoy debemos incorporar, por ejemplo, como niveles inmateriales del espacio público a los medios de comunicación y a la organización social para la participación ciudadana, al cumplir con la organización y la integración para el beneficio colectivo. Para el abordaje fue necesario concebir un marco conceptual y metodológico general de trabajo, que generó la agrupación de los proyectos por dimensiones. A través de la dimensión espacio funcional se desarrollaron los temas: intermediación urbano - rural a los

finés de su mejoramiento; construcción de un orden físico - social urbano, para favorecer la conectividad, el encuentro, la vitalidad e identidad de la ciudad; formulación de políticas locales para la revitalización de los espacios públicos, mejorando sus condiciones socio espaciales y ambientales, para garantizar el acceso democrático de los mismos. La dimensión social, cultural y económica fue abordada con el estudio del valor funcional del casco histórico en relación con un modelo de ciudad, para elaborar propuestas de rehabilitación o renovación funcional; presentándose también proyectos de diseño urbano considerando al tema cultural, y de participación social buscando a través de los espacios públicos oportunidades físicas de convivencia con los asentamientos espontáneos, al reconocerlos como elementos integradores y enriquecedores de ambos sectores, como consecuencia del rol que tales espacios juegan en los desarrollos residenciales populares de cualquier ciudad.

También se propicia el estudio de la ciudadanía para la re-creación de la misma, persiguiendo el logro de Derechos Humanos y haciendo particular hincapié en las oportunidades que presenta el manejo de la información mediática para la participación ciudadana en la gestión de riesgos naturales y en el desarrollo de espacios públicos. La investigación de esta dimensión se enriquece con los requerimientos y las disposiciones constitucionales y legales nacionales que definen el régimen de los espacios públicos, haciendo particular acepción para la ciudad de Mérida. La valoración de la estructura y funcionamiento de las áreas verdes urbanas es el primer tema a abordar en la dimensión ambiental, buscando estrategias para su planificación y establecimiento en las ciudades, como elementos determinantes de su sustentabilidad.

En ese sentido, el estudio del metabolismo urbano ha permitido generar una base conceptual y metodológica de referencia para abordar propuestas de planificación y diseño urbano, cuyo logro sea el hábitat sostenible en ciudades intermedias. Otra meta alcanzada por este proyecto fue el ahondar sobre la necesidad de apreciación y establecimiento de hechos culturales identitarios urbanos; proponiendo el mantenimiento de los existentes y la incorporación de nuevos lugares de intermediación y enriquecimiento, que fomenten el diálogo espacial, valoricen espacios urbanos, le generen identidad e inviten a practicar

vida colectiva. También se investigó sobre el riesgo sísmico, utilizando escenarios de daño en Mérida, para proponer la prevención y mitigación de situaciones de desastre, basadas en el reforzamiento de las edificaciones y en el establecimiento de espacios públicos o "áreas remanso - u oasis urbanos" que sirvan para la atención de emergencias. La última investigación de esta dimensión trata sobre la generación de un proyecto integrador entre la naturaleza, el campo y la ciudad, con la visión de las reservas de biosfera urbana, llamado 'Parque Agro Urbano Los Cerros Guardianes.

E) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma: La perspectiva arquitectónica y de la planificación urbana clásica se había preocupado sobre todo por la dimensión físico construida o por las variables urbanas que en términos formales implican el ordenamiento oficial de la ciudad construida por el Estado o por la iniciativa privada formal organizada. La ciudad informal se escapaba siempre o era objeto de apreciaciones marginales. La ciudad latinoamericana y el tamaño de su informalidad obligó a la arquitectura y a la planificación urbana clásica a repensarse y se impone así una apertura que expresa muy bien el interés por el tema de los espacios públicos, perspectiva que sin abandonar la visión propia se abre a considerar el vínculo con las otras dimensiones constitutivas de la ciudad. Ese es nuestro caso y de nuevo sin abandonar su objeto la ciudad construida o por construir se estructuran aproximaciones donde lo público, lo social, lo económico, lo político, lo ambiental o ecológico adquieren plena relevancia. En ese sentido hay absoluta correspondencia y amplias posibilidades de pensar la ciudad en clave de la complejidad que exige integrar y ampliar, diversificar y reestructurar.

4- MÉRIDA 2020. Pensar a Mérida desde la planificación estratégica y una propuesta de desarrollo.

A) Autores: Economista Adelis Graterol quien coordino un amplio equipo interdisciplinario que desarrollo una propuesta de desarrollo para Mérida, solicitada por la Gobernación del Estado Mérida y financiada por PDVSA.

B) Año de presentación: 1999.

C) Base académico institucional: Grupo Redes del Instituto de Investigaciones Económico Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la ULA y la participación de investigadores y especialistas de otras instancias de la Universidad de Los Andes.

D) Objetivos explícitos y fundamentación teórica: Si bien la propuesta original suponía una propuesta de desarrollo del Estado Mérida para 20 años, la misma implícita una para la ciudad capital del Estado que legítima una ciudad pensada desde la perspectiva aludida.

5- LA CIUDAD DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES URBANOS, LA CIUDAD DESDE LA POBREZA URBANA Y LA CIUDAD DESDE UN OBSERVATORIO PERMANENTE DE ELLA. Mérida pensada desde la Socio-antropología.

A) Autores: Oscar Aguilera como líder de las unidades de investigación involucradas que contienen un notable grupo de especialistas y de investigadores.

B) Años de presentación: Entre finales del s. XX y a lo largo de lo transcurrido del s. XXI

C) Base académico institucional: Grupo de Investigaciones en Socio-antropología de la Ciudad, Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, Doctorado en Ciencias Humanas y FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología.

D) Objetivos explícitos y fundamentación teórica:

E) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma:

6- MÉRIDA RESERVA DE BIOSFERA URBANA Y LA CIUDAD PARQUE. Mérida pensada desde lo ambiental.

A) Autores: Ing. Tomás Bandes. Consejo de Estudios de Postgrado.; Arq. Morella Briceño Ávila. Arq. Luz Gómez. Arq. Beatriz Gil. Arq. Maritza Rangel. Dra. Nancy Freitez de Sardi. Arq. Alfonso Rondón. Otras Instituciones: Geog. Alberto Pérez M. Lic. Alfredo Lascoutx. Abog. Elizabeth Hernández. Asesor Arq. Rubén Pesci

por el Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales (FLACAM) – Centro de Estudios y Proyectos Ambientales (CEPA).

B) Años de presentación; a lo largo de la última década.

C) Base académico Institucional: Se trata de al menos tres iniciativas institucionales diferentes: lo de la Reserva de Biosfera Urbana; lo del Parque Metropolitano Albarregas de Mérida y la idea de una Ciudad Parque que privilegia sus cuencas como proyecto de desarrollo. Esto responde a iniciativas que involucran a las Facultades de Arquitectura y Diseño; de Ciencias Forestales y Ambientales y la de Ciencias. Así como el Vicerrectorado Académico, entre otras instancias.

D) Objetivos explícitos y fundamentación teórica:

E) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma:

7- MÉRIDA COGNOPOLIS, MERIDA TÉCNOPOLIS Y MÉRIDA EDUTRÓPOLIS Mérida pensada desde la Ciencia, la Tecnología y la Educación.

A) Autores. En este caso resulta más fácil privilegiar instituciones que personas; pero desde el CDCHTA de la ULA; La Corporación Parque Tecnológico de Mérida; FUNDACITE Mérida y la Zona Libre Cultural y Científica de Mérida se puede identificar una perspectiva de la Ciudad de Mérida donde la Ciencia, la Tecnología y la Educación serían dimensiones consustanciales al desarrollo de la Ciudad.

B) Años de presentación, los últimos 40 años.

C) Base institucional: la ULA y la Gobernación básicamente.

D) Objetivos explícitos y fundamentación teórica:

E) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma:

8- MÉRIDA SOSTENIBLE. Mérida pensada desde el paradigma de la sostenibilidad

A) Autores: William Lobo Quintero

B) Año de presentación: 2005 en adelante.

C) Base académico Institucional: La Academia de Mérida

D) Objetivos explícitos y fundamentación teórica

E) Propuesta desarrollada y comentarios a manera de evaluación de la misma

9- LA AGENDA CIUDAD DEL CDCHTA Y LA MERIDA 2030. Mérida pensada desde una posibilidad de integración, de una aproximación apenas en ciernes.

En los últimos 8 años se intentó desde la perspectiva institucional, de política pública y de propuesta académica una síntesis e integración que esbozó algunas posibilidades. No queremos dejar por fuera este esfuerzo y su principal propuesta la Mérida 2030.

Del análisis de estas nueve ciudades pensadas desde perspectivas disciplinarias, teóricas y de prácticas diversas arribaremos a una: PROPUESTA DE INTEGRACIÓN Y FUSIÓN DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD Y DE LA RED

Referencias

Cada uno de los casos constituye en sí mismos una fuente de referencias bibliohemerográficas por lo que optamos por mencionar muy pocas referencias de cada uno. De hecho, un aporte de la investigación va a ser precisamente organizar y proponer el comienzo una bibliohemerografía sobre Mérida a partir del modo como ella ha sido objeto de innumerables representaciones.

Aun así, referiremos esta mínima:

Aguilera Oscar (et al)

La construcción del Sistema de Transporte Masivo /Parque Metropolitano Albarregas de Mérida y sus posibles efectos sociales como potenciadores de la Calidad de Vida Urbana de la Ciudad de Mérida, capítulo en el Libro “La Gestión Local y la Calidad de Vida”, Talleres Gráficos de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, ULA, Mérida, noviembre de 1996.

Un estudio cualitativo de la Pobreza en Mérida, en co-autoría, capítulo en el Libro: “Sociología y Política, enfoque latinoamericano”, editado por el Vicerrectorado Académico de la ULA, el Consejo de Publicaciones de la ULA y la Seccional Venezolana de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), julio de 1997.

Socio análisis de la Pobreza en una Ciudad intermedia Latinoamericana, en coautoría, capítulo del libro “Ciudades Latinoamericanas. Modernización y Pobreza”, publicado por el Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad (PUEC), de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), Ciudad de México, 1998.

Movimientos Sociales Urbanos en Mérida, Venezuela. Un Estudio de Casos. Capítulo del Libro “En búsqueda de la Historia”, publicado por el Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela, 1998.

Pensar lo Urbano, Teorías, Mitos y Movimientos, Libro en coautoría, co-edición del Fondo Editorial CRÁTERA y del Consejo de Publicaciones de la ULA, agosto del 2000, 465p.
http://books.google.co.ve/books/about/Pensar_lo_urbano.html?id=xhLMzzUOZdkC&redir_esc=y

La Pobreza en Mérida la ciudad y en Mérida el estado, capítulo en el libro Ciudad, Memoria y Recorrido, coeditado por el HUMANIC de la ULA, el CDCHT de la ULA, el FONACIT y el Consejo de Publicaciones de la ULA, septiembre de 2002.
<http://books.google.co.ve/books?id=rdywAAAAIAAJ&q=Ciudad,+Memoria+y+R>

ecorrido&dq=Ciudad,+Memoria+y+Recorrido&hl=es&sa=X&ei=hBLKT7eDOLaW8gTiptDpDg&ved=0CDUQ6AEwAA

La contribución del HUMANIC a la Mérida sostenible en co-autoría con María Inés Hernández, capítulo en el libro “Mérida sostenible. Una Ciudad para la gente” editado por la Academia de Ciencias de Mérida y el Vicerrectorado Académico de la ULA, 2007. <http://books.google.co.ve/books?id=3f4UAQAIAAJ&q=M%C3%A9rida+sostenible.+Una+Ciudad+para+la+gente&dq=M%C3%A9rida+sostenible.+Una+Ciudad+para+la+gente&hl=es&sa=X&ei=>

La construcción de una identidad ciudadana en Venezuela desde la dinámica urbana en la segunda mitad del siglo XX, capítulo del libro “Uno y diverso. Diálogos desde la diferencia” editado por el Vicerrectorado Académico de la ULA, 2008.

<http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/Uno%20y%20diverso.%20Dialogos%20desde%20la%20diferencia.pdf>

La construcción social de la ciudad, una propuesta de análisis, capítulo del Libro electrónico De la ciudad problematizada a la ciudad posible editado por el HUMANIC de la ULA de la selección de las mejores ponencias presentadas en el SIMPOSIO CIUDAD 2005. Disponible en la red desde 2007. www.saber.ula.ve/humanic y www.humanic.tk

Mérida, varias ciudades en una. En FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Año 1, número 1. Mayo-agosto, 1991. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35110/1/articulo1.pdf>

Una aproximación cuantitativa y una discusión necesaria sobre la pobreza en Venezuela con referencia a Mérida. En co-autoría, en FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Año 2, número 3; enero-abril de 1992. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35076/1/articulo1.pdf>

Imágenes de la Ciudad, la violencia en Mérida, en co-autoría, en FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Año 4, número 11, septiembre-diciembre de 1994.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34962/3/Art9.pdf>

Movimientos Sociales y Crecimiento Urbano en Mérida. El caso de los Comités de Viviendas, 1985-1995, en FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, número 16/17, 1997.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34832/1/articulo9.pdf>

Movimiento vecinal y grupos de electores en Mérida, Venezuela. ¿Nuevos actores, nuevas identidades? Ponencia presentada en el 49 Congreso Internacional de Americanistas, realizado en Quito en junio de 1997, publicada como artículo en FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Número 28, mayo -agosto del 2000.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33559/1/articulo3.pdf>

Crecimiento Urbano y Movimientos Sociales en la Venezuela de la segunda mitad del siglo XX, artículo en co-autoría, traducido al italiano y publicado en la Revista Storia Urbana del Instituto Tecnológico de Torino, Italia; en el número 90, año XXIV, enero-marzo del 2000.
<http://www.francoangeli.it/riviste/sommario.asp?IDRivista=58&lingua=it>

Lo Urbano, un mito entre la vida y la muerte, ponencia ante el Congreso “La Antropología del Siglo XXI”, realizado en Mérida en 1998. Aceptado y publicado en el Número 2, Nueva Época, del Anuario “ENTRECIENCIAS” de la Facultad de Humanidades de la ULA, mayo del 2001.

LOS CHINOS EN MÉRIDA, en co-autoría, en FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Volumen 18, número 52, mayo-agosto 2008. Págs. 433-463.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28484/1/articulo9.pdf>

Carlos Domingo EL MODELO DE MERIDA, inédito.

Amaya H. Carlos A. La Organización del espacio en el Área Metropolitana de Mérida, Consejo de Publicaciones de la ULA, Mérida 2013

Lobo William “Mérida sostenible. Una Ciudad para la gente” editado por la Academia de Ciencias de Mérida y el Vicerrectorado Académico de la ULA, Mérida, 2007.

Graterol Adelis Mérida 2020. Plan Estratégico de Desarrollo de Mérida 1996 – 1999 (1996, 2 doc.) IIES ULA, PDVSA, Gobernación del Estado Mérida, 2000

Rangel Maritza LOS CIEN DEL ESPACIO PÚBLICO PARA LA VIDA SOCIOCULTURAL URBANA. Talleres Gráficos de la Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la ULA - Consejo de Estudios de Postgrado. Mérida, junio del 2.003

ESPACIOS PÚBLICOS. CALIDAD Y MEDIACIÓN (2.012). Cátedra UNESCO Ciudades Intermedias – Universidad de Los Andes –Grupo de Investigaciones sobre el Espacio Público (GISEP). Publicaciones del Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes, Mérida – Venezuela.

EL PARQUE METROPOLITANO ALBARREGAS: ESPACIO PÚBLICO ALTERNATIVO Y PROPULSOR DE LA HABILITACIÓN URBANA DE MÉRIDA (2.011). Cuadernos de Vivienda y Urbanismo. Instituto Javeriano de la Vivienda y el Urbanismo, Facultad de Arquitectura y Diseño. Pontificia Universidad javeriana. Bogotá D.C.

MÉRIDA, DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA A LA EDUTRÓPOLIS (2007). En la revista EDUCERE, Nº 39. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Universidad de Los Andes. Mérida.

EL PLAN DE DESARROLLO URBANO DE MÉRIDA. PROPUESTA DE BASES PARA SU FORMULACIÓN (2.011). En revista ACTUAL INVESTIGACIÓN; Nº 3, año 43. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.

Ciudad Parque. ¿Paradigma al urbanismo y la planificación del siglo XXI? El Caso del Área Metropolitana de Mérida, como prototipo.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16790/1/ciudad-parque.pdf>

Ciudad educativa, ciudad parque: Mérida y el Río Albarregas
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16790/1/ciudad-parque.pdf>

Morella Briceño, Beatriz Gil, Luz Gómez Mérida: Reserva de Biosfera Urbana
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23490/2/articulo2.pdf>

**Desempeño Docente y Rendimiento Académico
de 5to. Nivel Secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa, Moca,
República Dominicana.**

**Teaching Performance and Academic Performance
of 5th Secondary Level of the Liceo Eladio Peña de la Rosa, Moca,
Dominican Republic.**

Carmen Dolores Rosario Herrera¹

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito medir el desempeño docente con relación al rendimiento académico en los alumnos 5to. del nivel secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa de Moca, provincia Espaillat, República Dominicana. Con la finalidad de determinar la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico en 5to. de secundaria del nivel secundario de la R.D. El estudio fue de tipo no experimental, con un diseño correlacional transversal, la muestra estuvo conformada por 63 estudiantes del 5to. del nivel secundario. La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, asimismo, el instrumento utilizado fue el cuestionario de preguntas; para el análisis de los datos, se utilizaron tablas de porcentaje y promedios y gráficas estadísticas. El análisis del desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos del 5to. año del nivel secundario de la institución educativa Eladio Peña de la Rosa, Moca, Provincia Espaillat en la República Dominicana, cuyos resultados están en proceso de validación, observando que existe un buen desempeño docente y el rendimiento académico de la mayoría de los alumnos es de 56.6% siendo considerado como un logro positivo. Los resultados que se obtendrán serán interpretados por medio de cuadros y gráficos estadísticos. Por lo que se concluye: existe una relación significativa del desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes del 5to. del nivel secundario del centro educativo Eladio Peña de la Rosa de Moca, Provincia Espaillat en la República Dominicana.

Palabras Claves: Desempeño docente, rendimiento académico, nivel secundario.

¹ Sub-directora Nivel Secundario-Licda. en Educación Magister en Educacion-Gestión Centros Educativos-Lic.en Derecho-Magister en Derecho Civil Contemporáneo-Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Santiago, República Dominicana. Dirección de contacto: carmendolorescarmen803@gmail.com

Abstract.

The purpose of this study is to measure teaching performance in relation to academic performance in 5th grade students. of the secondary level of the Liceo Eladio Peña de la Rosa de Moca, Espaillat province, Dominican Republic, In order to determine the relationship between teaching performance and academic performance in 5th. secondary school of the secondary level of the R.D. The study was of a non-experimental type, with a cross-sectional correlational design, the sample consisted of 63 students from the 5th. of the secondary level. The technique used for data collection was the survey, likewise, the instrument used was the questionnaire of questions; For data analysis, tables of percentages and averages and statistical graphs were used. The analysis of the teaching performance and the academic performance of the students of the 5th. year of the secondary level of the educational institution Eladio Peña de la Rosa, Moca, Espaillat Province in the Dominican Republic, whose results are in the process of validation, observing that there is a good teaching performance and the academic performance of the majority of the students is of 56.6%, being considered as a positive achievement. The results that will be obtained will be interpreted by means of statistical charts and graphs. Therefore, it is concluded: there is a significant relationship between the teaching performance and the academic performance of the students of the 5th. from the secondary level of the educational center Eladio Peña de la Rosa de Moca, Espaillat Province in the Dominican Republic.

Keywords: Teaching performance, academic performance, secondary level.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo, es motivado por la problemática de la educación que viene atravesando el país en los últimos años, uno de los temas con mayor énfasis es la labor cumplida por el docente, considerada como factor prioritario para el avance y mejora del sistema educativo. Es por ello motivo de especial atención la capacitación y permanente evaluación de un desempeño profesional. El rol del docente como facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo el pilar de este.

Por lo que este artículo está orientado a conocer ¿Cuál es la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico en los estudiantes de 5to. de secundaria en el centro educativo Eladio Peña de la Rosa, Moca, Provincia Espaillat en la República Dominicana?

En el mundo globalizado de hoy, la educación secundaria tiene un propósito: Preparar y lograr en los alumnos destrezas, habilidades y conocimientos en esta modalidad académica inconvenientes que presentan estos en el aprendizaje son de sumo interés y preocupación para quienes se dedican a la enseñanza y están directamente comprometidos con el mejoramiento de la calidad educativa, Rodríguez, (2016).

Aun así, la República Dominicana presenta una paradoja, según lo explica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), porque a pesar de ser uno de los países de América Latina y el Caribe con mayor número de profesores titulados en aula, los estudiantes dominicanos, registran en promedio, los más bajos niveles en el rendimiento académico.

Basto, (2017), sostiene la validez de las afirmaciones hechas por Gaspari, Mancini y Paredes, (2015). En la actualidad permanece la idea de lo importante que es mirar al educando como un centro total, no sólo en su preparación profesional, pues en el aula, es necesario el desarrollo de habilidades, donde aparezcan aspectos de personalidad y liderazgo, así como el

dominio de la psicología de los alumnos para comprender y manejar situaciones colectivas.

En otros aspectos los países hispanohablantes han recibido transformación para la educación, así lo comprueban los grandes avances en la aplicación de las políticas educativas. Al mismo tiempo hay que tener pendiente que esa transformación envuelve a todos los actores educativos tales como: la escuela, la comunidad y el docente. El éxito de la calidad educativa debe tomar en consideración, como eje número uno, el cambio de paradigma sobre el papel que juega el docente en la escuela. Galvez y Mill (2018).

Producto de los avances tan veloces de la sociedad actual, es de gran importancia la visión de las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación (MINERD), pero, esas que son de grandes necesidades para que haya un cambio profundo en la práctica docente. El desempeño pedagógico realizado por el docente y la revalorización de estos, son de gran envergadura para estructurar el cambio en cualquier política educativa.

Ahora bien, implementar políticas públicas en el Sistema Educativo para el bienestar del aprendizaje de los alumnos en los centros educativos, son lineamientos pertinentes para la educación, mejor aún establecer criterios claros en los procesos de la preparación del aprendizaje de los alumnos y llevarlos a la valoración del desempeño docente son considerados como los nuevos desafíos.

Benítez et al (2017). Consideran que el desempeño es una práctica pedagógica observable, manifestada cuando el docente expresa su competencia, teniendo relación con el logro de los aprendizajes esperados; en otras palabras, la intencionalidad de la educación y la ejecución de tareas asignadas al mismo tiempo depende de diversos factores relacionados con la calidad y formación inicial de los docentes, con el propósito de alcanzar niveles de excelencia en la educación.

Por otro lado, la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas. Así mismo, el desempeño docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones como educador, el cual se halla determinado por factores asociados al docente, al estudiante y al entorno.

Guzmán, (2016) afirma en su artículo ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente?, seis aspectos muy interesantes ligados a la calidad educativa docente. PRIMERO: Los maestros son una de las influencias más poderosas para lograr el aprendizaje. SEGUNDO: Ellos necesitan ser directivos, influyentes, cuidadosos y apasionados por las enseñanzas y el aprendizaje. TERCERO: Los docentes requieren estar conscientes de la manera cómo cada alumno piensa y conoce para diseñar experiencias significativas y dar una retroalimentación adecuada para ayudar a cada uno a avanzar en los diferentes niveles de la Malla Curricular. CUARTO: Precisar o especificar los propósitos de enseñanza y los criterios de logro, para que todos estén claros si en verdad, fueron logrados, o no por los alumnos. QUINTO: Es necesario identificar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento de sus alumnos para que dominen los principios de aprendizaje involucrados en los contenidos enseñados, teniendo presente que lo prioritario no es la adquisición del contenido tal cual, sino los procesos cognitivos (razonamiento, solución de problemas, creatividad, pensamiento crítico), entre otras, desarrollados al adquirir tal contenido. SEXTO: El equipo de gestión y los docentes necesitan crear ambientes de aprendizajes, donde el error y las concepciones erróneas sean recibidas y vistas como oportunidades para el aprendizaje, y de esa misma forma el aprendiz se siente seguro para aprender, reaprender y explorar el conocimiento.

¿Qué se entiende como desempeño docente y rendimiento académico según lo afirman algunos autores?

Es definido como la realización de un conjunto de actividades en cumplimiento de una profesión u oficio. Cada profesional se desempeña en algo, es decir, realiza una serie de acciones orientadas a cumplir una función social específica, asimismo, desempeño docente está constituido por un conjunto de acciones concretas que el educador realiza para llevar a cabo su función, siendo éste el proceso de formación de niños, adolescentes y jóvenes bajo su responsabilidad.

El docente desempeña su labor en distintos ámbitos y niveles relacionados con su formación profesional y la organización de su vida personal, es el aula, donde el docente ejerce en mayor medida su acción dirigida al aprendizaje de sus alumnos, y por tal razón, es el que reviste mayor importancia en el entorno institucional, donde el docente, interactuando a diario con el resto de la comunidad educativa, puede influir de manera positiva en la calidad de las relaciones humanas y aportar al desarrollo del proyecto educativo a través del dominio de su campo de trabajo, en el contexto socio- cultural, al cual debe proyectarse la acción educativa mediante las relaciones con otras instituciones académicas , artísticas, deportivas y asistenciales con el objetivo de contribuir con sus aportes y al mismo tiempo, producir conocimiento que influya en el bien de los propios alumnos.

El desempeño docente, está determinado por factores interdependientes relacionados con:

1- Docente: su formación profesional, que le provee el conocimiento necesario para enfrentar con éxito su labor educativa respecto a su notabilidad de su quehacer educativo, su compromiso manifestado en forma cotidiana a través de actitudes o acciones.

2- El alumno: para quien se manifiesta el docente.

3- El contexto: factor que podemos agrupar en institucionales, sociocultural evaluación del desempeño profesional docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la

naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

Principales características del desempeño docente.

Palomino y Carvajal, (2017) sostienen las siguientes características avaladas por Hansel, (1999, P.33).

- 1- Posee una naturaleza consciente.
- 2- Su revelación se realiza a través de determinadas funciones, tareas y responsabilidades, los cuales son inherentes al trabajo.
- 3- Se presenta por medio de una determinada calidad, en consonancia con el estado de los factores asociados a él.

Dimensiones Del Desempeño Docente.

- Estrategias Metodológicas

De acuerdo con Quintero, (2011) las estrategias metodológicas son una secuencia ordenada de técnicas, procedimientos de enseñanza y actividades que utilizan los profesores en su práctica educativa con el claro objetivo de que los estudiantes puedan aprender. Es por eso que los docentes tienen que estar conscientes que las estrategias metodológicas que van a utilizar deben de estar acorde con el contenido que van a desarrollar, a la edad y nivel escolar de los estudiantes.

Según Sichique Pielacela, (2018), señalan que las estrategias de enseñanza-aprendizaje están enmarcadas a hacer uso de una serie de procedimientos y técnicas para potenciar diversas habilidades en los estudiantes siguiendo una serie de etapas en su aplicación, y en cumplimiento de una serie de objetivos planteadas. A través de estas, el estudiante adquiere una serie de aptitudes individuales, y un dominio de destrezas poseídas en principio.

En ese mismo orden Pimienta (2012) afirma que, a la hora de idear estrategias metodológicas, es de gran importancia relacionar adecuadamente conocimientos ya adquiridos con el que se enseña como nuevo, así como priorizar la capacidad del estudiante de hacer uso de esas aptitudes fuera del contexto de aula, y no en la capacidad de memorizar contenido de forma literal.

Según Seco y Latorre (2013), señalan que las estrategias metodológicas están constituidas por cuatro aspectos fundamentales: destrezas, contenidos, métodos y actitud. De esa manera el docente para que su práctica sea efectiva debe entender y comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, asumir posesión crítica frente a las teorías de la ciencia y la tecnología, la cual no podría llevarse a cabo sin contar como punto de partida, con la investigación educativa como medio para estudiar y conocer los fenómenos propios de acto educativo, permitiendo al maestro acceder al conocimiento de fondo de su práctica para poder descifrar e interpretar los múltiples significados que en ella se presentan. Asimismo, Flaborea (2017) enumera una serie de aspectos a tomar en cuenta a la hora de generar estrategias, siendo estas:

1. Dar tiempo al tiempo: a las distintas estrategias educativas, tomando en consideración el nivel de dificultad empleado y las etapas de aplicación.
2. Conocer las dificultades de los estudiantes para determinar el grado de dificultad con que se enfocara la metodología en curso, para darle respuesta a las necesidades del estudiante.
3. Fortalecer los procesos de lectoescritura, considerando que son la base de todo aprendizaje significativo.
4. Aprendizaje significativo contextual, situando al estudiante en distintos escenarios, donde deba poner en práctica las distintas herramientas adquiridas.
5. Los estudiantes aprenden con los propios estudiantes, siendo la comunicación interpersonal un factor que permite potenciar las habilidades sociales y sitúan contextos donde haga uso de sus conocimientos adquiridos previo.
6. La interdisciplinariedad el aprendizaje no se limita a una sola área, pues están entrelazadas entre sí.

Pablo Freire, expresó de la Estrategia metodológica: “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige respeto a la autonomía

del ser educando. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad. Enseñar exige saber escuchar”.

Elementos de las estrategias metodológicas.

Las estrategias metodológicas están compuestas por: Métodos, técnicas y procedimientos. Los métodos son formas de organizar las ideas pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y desarrollen capacidades o habilidades cognitivas. Comes & Delors, (2004, p.99). Los métodos son muy importantes en el proceso de planificación, diseño, evaluación y sistematización de los procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica y que den por resultado una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió; por esa razón son muy importantes en el proceso educativo, por cuanto permiten trazar un rumbo en busca de una finalidad.

Los docentes, a través de estos métodos y técnicas, hacen que los estudiantes sean partícipes y protagonistas de su propio aprendizaje; que vivan lo que están haciendo. Torres & Girón, (2009, pp.50-51,57). Las técnicas son herramientas que el método utiliza como recursos para el logro de los objetivos. Son consideradas como las estrategias alternativas o razonables tendentes a conseguir un mayor rendimiento en el proceso de aprendizaje. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica (...) siendo necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; al igual que las estrategias son siempre conscientes e intencionales. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son elementos susceptibles de formar parte de una estrategia, es decir las estrategias se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir.

Importancia de las Estrategias Metodológicas.

Actualmente la humanidad vive en constantes cambios, donde el sistema educativo está llamado a ejercer un papel preponderante a fin de contribuir a resolver las crisis generadas por las transformaciones del ámbito educativo

,especialmente el nuevo educador quien es uno de los autores responsables de la calidad de la educación , por lo tanto es muy importante su formación académica para aplicar nuevos métodos, técnicas y estrategias que ayuden a incrementar el nivel de competencia de sus estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Quintero, (2011). Es importante considerar que los estudiantes tienen el compromiso de aprender a aprender, al respecto Torres y Girón. Señalan que aprender a aprender es un proceso intencionado de desarrollo y uso de herramientas intelectuales que poseemos, con el fin de que nos sean más útiles en el trabajo de adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y en la formación de actitudes y valores. Para ello el docente debe de ayudar a los estudiantes a desarrollar su potencial intelectual y creativo, a través del empleo de estrategias, de acuerdo con los intereses de los estudiantes y demandas de la actual sociedad, para promover un aprendizaje significativo.

El educador en ese proceso de cambio permanente y en un ejercicio de sus modos de actuación pedagógicos – profesionales, debe de seleccionar las estrategias a implementar en proceso de mediación del aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades técnicas para el desarrollo de conocimientos a la solución de problemas cotidianos que se le presentan al aprendiz; es decir, el aprendizaje ha de ser significativo para los estudiantes. Quintero, (2011). Según el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED, 2009). Las estrategias metodológicas son importantes para generar aprendizajes, a través de procedimientos, pasos o habilidades que los estudiantes adquieran y utilicen ante diversas situaciones que se les presenten. Debemos potenciar en las y los estudiantes conocimientos diversos a través del uso de estrategias metodológicas con el fin de despertar en ellos el interés de aprender mediante ejemplos.

Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Es la función del desempeño docente, el cual consiste en un conjunto de decisiones conscientes y con dominio de su causa acerca de las necesidades académicas de sus alumnos, los propósitos y los objetivos mas apropiados para ayudarlos a satisfacer las necesidades que ellos poseen son ejecutadas por los

docentes antes de iniciar el proceso educativo. Los docentes planifican estrategias variadas para atender la evolución de los aprendizajes, mecanismos de autoevaluación y desarrollo de habilidades y capacidades que el alumno debe alcanzar.

Liderazgo Pedagógico:

Es el punto de llegada del liderazgo instruccional. Es planteado como una visión de mayor desarrollo del aprendizaje con una perspectiva en la que se incluye a más sujetos que los estudiantes y más aciertos que los resultados del alumno y de la enseñanza.

El aprendizaje está relacionado con la organización, profesionalidad y liderazgo. El liderazgo pedagógico, es una denominación con la que se intenta señalar que las directivas, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los actores del centro educativo con mayor énfasis en los docentes, evaluándose de manera directa en las tareas necesarias para el perfeccionamiento.

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos de la comunidad escolar y se insiste en que primero tienen que compartir liderazgo con los docentes planteando no dejar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el trabajo individual de los docentes, motivados por las mejoras educativas, aunque lo correcto a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa una meta y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. Luque, R. (2018).

El líder provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar de manera eficaz la enseñanza y así lograr un buen aprendizaje. En la defensa del liderazgo pedagógico, el docente es un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y al mismo tiempo participar de ellas. Valdivia, J. (2020).

Relaciones Interpersonales.

Son consideradas como un conjunto de interacciones eficientes que se establecen entre dos o más sujetos que estructuran un medio favorable para la

comunicación, expresión de emociones e ideas. Se considera como el origen de oportunidades de esparcimiento y distracción de las personas, también es el origen del aprendizaje, ya que constituye un medio extraordinario de crecimiento personal, relaciones humanas, formas de conducta social.

Materiales y Métodos

La investigación en proceso está siendo realizada de naturaleza descriptiva, hay que elaborar un diseño que este fundamentada en un diseño no experimental de tipo transversal analítico, siguiendo un enfoque cuantitativo.

Es descriptiva- correlacional, según lo explican, Hernández, Fernández y Baptista (2014), ya que buscamos describir la presencia de variables en la realidad en estudio, de igual forma, establecer los índices de correlación entre los mismos: desempeño docente y el rendimiento académico.

La población a quien se le aplicarán los instrumentos los docentes, estudiantes y los coordinadores del nivel secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa de Moca, Provincia Espaillat, R.D.

La muestra seleccionada para los grados de 5to. de secundaria, está representada por tres (3) secciones A, B, y C. Uno de los instrumentos a utilizar, es el cuestionario para obtener información sobre los participantes en la investigación.

Diseño de Investigación

El diseño seleccionado para el estudio es no experimental, correlacional transversal, ya que no serán manipuladas las variables objeto de estudio y los datos serán tomados en un solo momento.

Las variables en estudio son:

Variable independiente (x) = Desempeño docente

Variable dependiente (y) = Rendimiento académico

Distribución de los alumnos por sexo:

SECCI ONES	HE MBRAS	VAR ONES	TO TAL
5to. A	13	9	22
5to. B	10	8	18
5to. C	10	13	23
	TOT AL		63

Muestra:

La muestra estuvo representada por el 100% de la población, siendo un total de 63 alumnos del grado de 5to. de secundaria, de la institución en estudio.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.

Técnicas

La técnica utilizada para la recolección de información fue la encuesta, dirigida a los alumnos de 5to. de secundaria, los cuales asisten de manera semipresencial al centro, los lunes y miércoles, por razón del Covid-19. El análisis documental, corresponde a la variable dependiente.

Técnica	Instrumentos
A. Encuesta	Cuestionario
B. Análisis documental	Registro de evaluación de los alumnos de 5to. de

	Secundaria para observar el rendimiento académico
--	--

Instrumentos:

Métodos y Análisis de Datos:

En el presente estudio se utilizará la técnica de análisis e interpretación de la información, el análisis descriptivo, frecuencia promedio, porcentajes, el análisis inferencial, para la prueba de hipótesis, será utilizada la prueba estadística inferencial.

Resultados

En esta sección del cuestionario de preguntas, con relación a la capacidad pedagógica (tabla 1), debe implicar una aproximación conceptual al enfoque de capacidades y argumentar que el trabajo en pos de desarrollarlas implica una integración de saberes que no renuncia a los contenidos escolares, sino que los inscribe en una lógica de mayores posibilidades para los/las estudiantes. Por tal motivo, en este aspecto, los encuestados, respondieron lo siguiente: para el **ítem 1**, con relación a si realizan actividades tomando en cuenta las características y necesidades individuales y del grupo para el 25.40% respondieron siempre; mientras que la opción casi siempre arrojó un puntaje de 26.98%; además, algunas veces dijeron el 36.51% y nunca obtuvo el 11.11%.

En el **ítem 2**: Dan a conocer a los estudiantes la programación y competencias de las áreas, en esta pregunta, el 39.65% de los estudiantes respondió que siempre lo hacen, el 33.33% lo da a conocer algunas veces; mientras que, casi siempre obtuvo el puntaje de 19.05% y nunca el 7.94%.

Con relación al **ítem 3**, preparan las clases en función de las necesidades de los estudiantes, el 39.68% respondió la opción algunas veces, mientras que siempre, obtuvo el 28.57%; para casi siempre, respondió el 22.23% y el resto, el 9.52% dijo que nunca.

El **ítem 4**, Explica las relaciones que existen entre diversos temas o conocimientos, reflejo los puntajes siguientes: la alternativa siempre obtuvo el 39.68%; algunas veces, el 30.16%; 23.81% respondió casi siempre, mientras que el resto para el 6.35% expresaron que nunca.

Con relación a si se utiliza el lenguaje adecuado en las clases para que los estudiantes comprendan, correspondiente al **ítem 5**, los estudiantes del 5to. grado de secundaria de este centro educativo en estudio, respondió el 55.55% que siempre; mientras que la alternativa algunas veces obtuvo el 23.81%; además, la opción casi siempre obtuvo el puntaje de 19.05% y el resto para el 1.59% expresó que nunca.

Los encuestados en el **ítem 6**, con respecto a cómo utiliza tecnologías de comunicación e información para sus clases, se obtuvo un puntaje de 36.51% para la alternativa casi siempre; mientras que siempre consiguió un porcentaje de 26.98%; algunas veces obtuvo un puntaje de 25.40%; y el resto, el 11.11% respondió nunca.

Con relación al **ítem 7** pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes de la clase anterior; se obtuvo el puntaje de 46.02% para la alternativa siempre; el 25.40% respondió casi siempre; mientras algunas veces obtuvo el 22.23% y el resto, expresaron que nunca con el puntaje de 6.35%.

El **ítem 8**, proponen estrategias y actividades en el desarrollo del proceso de aprendizaje; con relación a este aspecto, los encuestados respondieron con el 31.75% la alternativa siempre; algunas veces con un 30.16%; casi siempre con un 28.57%; y, por último, nunca con el puntaje de 9.52%.

Los estudiantes socializan los aprendizajes esperados de la unidad desarrollada, que corresponde al **ítem 9**; se obtuvo el 38.09% con casi siempre; también el puntaje de 34.92% con la opción siempre; el 22.23% respondió que algunas veces; mientras que el resto, 4.76% expresó nunca.

En este **ítem 10**, que reza así: realizan resúmenes de los temas tratados al final de clase, por lo que el 36.50% de los estudiantes respondió que siempre lo realizan para el 36.50%; mientras que algunas veces y casi siempre obtuvieron igual puntaje del 26.98%, y, por último, la alternativa nunca para el 9.53%.

Con relación a la pregunta que si toman en cuenta los tres momentos de sesión de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre, correspondiente al **ítem 11**: del grupo de encuestados respondió el 34.92% que siempre y con igual puntaje del 34.92% la alternativa casi siempre; el 23.81% lo obtuvo la opción algunas veces; el resto, el 6.35% respondió que nunca.

El **ítem 12**: Realizan evaluaciones individuales al finalizar la clase, para la alternativa siempre respondieron un 33.34%; casi siempre con el 33.33%; algunas veces, obtuvo el puntaje de 30.16%; mientras que el 3.16% respondió que nunca. (ver gráfico 1)

Las responsabilidades son, como su nombre lo indica, los compromisos y obligaciones a las que usted debe dar respuesta por la función que ocupa (tabla 2). Marca los ámbitos en los cuales usted es responsable de tomar decisiones, y generar las acciones necesarias para que los resultados del trabajo o tarea se den, en tiempo y forma.

En este renglón del cuestionario de preguntas, que constan de 9 ítems, se recabaron los diferentes porcentajes, según las cuatro (4) alternativas, los cuales, arrojaron los siguientes datos:

El **ítem 1**: asisten puntualmente y con regularidad al cumplimiento de sus labores, que arrojó el puntaje del 47.61% siempre; mientras que casi siempre un porcentaje de 36.51%; el 14.29% respondió que algunas veces, entre los encuestados y el resto, 1.59% expresó que nunca.

Los estudiantes, en el **ítem 2**: Muestran presencia personal acorde con el rol, en este aspecto, respondieron con la alternativa siempre y casi siempre igual porcentaje del 36.51% ambas; para algunas veces respondió el 19.05%; mientras que el resto, el 7.93% expresó que nunca.

Con relación si planifican su sesión de aprendizaje que corresponde al **ítem 3**, los encuestados respondieron que siempre con el 42.86%; casi siempre con el porcentaje de 38.10%; mientras que algunas veces obtuvo el 11.11% y el puntaje de 7.93% respondió que nunca.

El **ítem 4**: Asumen el rol de guía, mediador, facilitador, líder, evaluador e investigador, el 39.68% de los estudiantes respondió siempre, con el mayor

puntaje.; la alternativa algunas veces obtuvo el 30.16%; además, el 23.81% expresó que casi siempre realizan estos atributos y, por último, para el 7.93% dijeron que nunca.

En el aspecto: muestran tener compromiso con su labor en el aula, que corresponde al **ítem 5**, en su gran mayoría con la alternativa siempre respondió el 53.97%, lo cual denota que a los estudiantes le gusta el centro educativo; también, se obtuvo con un 26.98% casi siempre; mientras que algunas veces obtuvo un porcentaje de 17.46% y el resto, el 1.59% expresaron que nunca.

Con respecto al **ítem 6**: Cumplen con la jornada pedagógica, los encuestados respondieron que siempre lo efectúan para el 47.62% que así respondió; para la alternativa casi siempre se obtuvo el 30.16%; mientras que para la opción algunas veces se obtuvo el puntaje de 17.46%; por último, el 4.76% eligió la alternativa nunca.

Con relación a la pregunta: Cumplen con las actividades programadas por la institución educativa, la cual corresponde al **ítem 7**; se obtuvo que el 52.38% siempre las cumplen, denotando que los estudiantes de este grado se esmeran en cumplir con las actividades programadas por el centro educativo; el 38.10% respondió casi siempre; mientras que el 7.93% expresó que algunas veces y el resto, el 1.59% dijo que nunca.

En el **ítem 8**: Entregan de documentos técnicos pedagógicos y de gestión personal a la dirección de la institución oportunamente; algunas veces obtuvo el 36.51%, arrojando debilidades en este aspecto; casi siempre obtuvo el puntaje de 28.57%; mientras que el 22.22% expresó que siempre, y, por último, el 12.79% respondió la alternativa nunca.

En la pregunta: Se preocupan por los estudiantes que faltan y llama la atención a los padres de familia, que corresponde al **ítem 9**, los encuestados respondieron que algunas veces con porcentaje del 44.45%; mientras que las alternativas nunca y casi siempre obtuvieron igual puntaje del 20.63% y el resto, el 14.29% expresó que siempre. (ver gráfico 2)

Los seres humanos son seres sociales que tienen la necesidad de estar en contacto a lo largo de su vida. Las relaciones interpersonales permiten a los

individuos practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en toda su vida, y les permitirán establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otros, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los demás (tabla 3).

Por lo que, indagar sobre los conflictos que surgen a partir de las relaciones interpersonales entre los estudiantes en el aula de clase; se ha demostrado, que logra establecer un mejoramiento en las relaciones interpersonales en el aula de clases diseñando ambientes de aprendizaje.

Esta parte del cuestionario consta de 7 ítems, para desglosar la interpretación de los datos que se recogieron de la encuesta.

En el **ítem 1**: Enseñan a respetar a diferentes personas; lo que se obtuvo con el 52.38% respondieron la alternativa siempre; para el puntaje de 28.57% se expresaron que casi siempre; mientras que algunas veces, respetan a las personas con un porcentaje de 14.29% y, por último, se expresaron que nunca con el 4.76%.

Con relación, al **ítem 2**: Enseñan a no discriminar a sus compañeros por ningún motivo; los encuestados respondieron que siempre con el 55.56%; luego le sigue, la alternativa casi siempre con el puntaje del 23.81%; mientras que algunas veces expresaron que algunas veces con el porcentaje del 15.87%, y el resto, con el 4.76% respondió que nunca.

La pregunta: Enseñan a mantener buenas relaciones entre estudiantes y docente, correspondiente al **ítem 3**; donde respondieron que siempre con el 61.91%, también la alternativa casi siempre obtuvo porcentaje del 23.81%; algunas veces expresaron con el puntaje de 9.52% y, por último, nunca con el 4.76% de los encuestados.

En el aspecto: Toman en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes, que corresponde al **ítem 4**; la alternativa siempre obtuvo el mayor puntaje con 42.86%; siguiéndole casi siempre que obtuvo el 28.57%; algunas veces con 19.05% y nunca para el 9.52%.

El **ítem 5**: Resuelven los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física; el 39.65% de los encuestados respondió que siempre;

mientras que casi siempre respondieron para un 28.57%; también se obtuvo el puntaje de 20.64% la alternativa algunas veces; y, por último, para un porcentaje de 11.11% expresaron que nunca.

En la pregunta: Tratan a los estudiantes con cortesía y respeto, que corresponde al **ítem 6**, los entrevistados respondieron siempre para el 63.49%; mientras que casi siempre obtuvo el 19.05% y la alternativa algunas veces arrojó el porcentaje del 17.46%.

Con relación al **ítem 7**: Fomentan relaciones democráticas, solidarias y de cooperación entre los estudiantes, los encuestados respondieron que siempre con el puntaje del 42.86%; casi siempre para el porcentaje del 33.33%; la alternativa algunas veces obtuvo el 22.22% y, por último, para el 1.59% respondieron que nunca. (ver gráfico 3)

Los resultados en educación deben procurarse a través del crecimiento tanto como persona, como estudiante o profesional (tabla 4). La medida del crecimiento del docente es la medida del crecimiento de los estudiantes. Crecer implica abrirse a la realidad y circunstancias del grupo y de cada cual: los estudiantes son como son y no como nos gustaría que fueran, en todo caso pueden ser mejores si las estrategias didácticas y las actividades se ajustan a sus necesidades y características.

Esta categoría del cuestionario de preguntas contiene 6 ítems, donde se enfoca la recolección de los datos para el análisis e interpretación del desempeño docente y rendimiento académico.

El **ítem 1**: Proponen actividades de retroalimentación; los encuestados respondieron siempre y casi siempre para un igual puntaje del 38.10%; mientras que la alternativa algunas veces obtuvo el 20.63%; el resto el 3.17% expresó que nunca.

Con la relación a la pregunta: Promueve a los estudiantes para que reflexionen sobre sus aprendizajes, que corresponde al **ítem 2**; los estudiantes respondieron que siempre con un porcentaje del 39.68%; la alternativa casi siempre obtuvo el puntaje de 31.75%; mientras que algunas veces se expresó con el 20.63% y, por último, el 7.94% dijo que nunca.

El **ítem 3**: Identifican necesidades de apoyo en mis alumnos; para la alternativa casi siempre respondieron con un 47.62%; los encuestados expresaron con un 25.40% que siempre identifican las necesidades; mientras que el 15.87% algunas veces y el resto, el 11.11% nunca lo identifica.

Con respecto a la pregunta: Deciden acciones de apoyo con los padres de familia de manera conjunta, que corresponde al **ítem 4**; el 34.925 de los encuestados expresó que siempre; en la opción casi siempre se obtuvo el 33.33%; mientras que para el 25.40% optó por algunas veces; el resto, 6.35% expresó que nunca.

En el **ítem 5**: Informan a los estudiantes sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar; en este aspecto, los encuestados expresaron que siempre para el 44.44%; casi siempre obtuvo 36.51%; mientras que algunas veces lo hicieron con el puntaje de 14.29% y el resto, dijeron que nunca con el porcentaje de 4.76%.

Con relación a la pregunta: Informa a los padres de familia los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar, que corresponde al **ítem 6**; los encuestados expresaron que siempre en el 42.86%; casi siempre obtuvo el puntaje de 36.51%; mientras que algunas veces respondieron con el 11.11% y el resto para el 9.52% expresó que nunca. (ver gráfico 4)

La formación en valores es una necesidad humana de trascender de el comportamiento animal a un comportamiento humano. Esto es debido a que los valores éticos son concebidos como objetivos y universales, y por ello, la formación se da a través de la construcción de la personalidad moral de cada persona. En el caso de la educación secundaria, esta formación es posible cuando la institución educativa asume verdaderamente su misión de formar individuos para el progreso de la sociedad y esto incluye la apropiación de valores éticos.

Esta sección del cuestionario consta de 6 ítems (tabla 5), para determinar la formación de valores éticos de este centro educativo objeto de estudio.

El **ítem 1**: Propician la práctica de valores en la Institución Educativa y fuera de ella; en este aspecto, los encuestados respondieron lo siguiente: la alternativa casi siempre, el 44.44%; se obtuvo un puntaje de 34.92% para la opción siempre;

mientras que algunas veces se expresaron el 12.70%; y el resto, con el 7.94% dijeron que nunca.

Con respecto a la pregunta: Promueve la interacción armónica con otras personas conservando la autonomía, practicando la cooperación y desarrollo de lazos de afecto, que corresponde al **ítem 2**; los encuestados expresaron que casi siempre para el 38.10%; mientras que la alternativa siempre obtuvo el puntaje de 28.57%; el 26.98% dijo algunas veces; y el resto, el 6.35% expresó que nunca.

El **ítem 3**: Aceptan la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica; los encuestados respondieron que siempre para el 49.21%; mientras que casi siempre obtuvo el puntaje de 28.57%; la alternativa algunas veces obtuvo el porcentaje del 20.63%; y el resto, expresó para el 1.59% que nunca.

Con relación a la pregunta: Promueve los valores (verdad, honestidad, integridad, responsabilidad, compromiso, servicio, profesionalismo, sentido de pertenencia, dedicación y esfuerzo, transparencia, respeto concertación, solidaridad y manejo del conflicto), que corresponde al **ítem 4**; la alternativa siempre obtuvo el puntaje de 58.73% según los encuestados; mientras que la opción casi siempre obtuvo el 23.81%; y el resto expresó que algunas veces con el 17.46%.

El **ítem 5**: Satisface a los estudiantes la forma de enseñanza del docente; la alternativa casi siempre obtuvo un puntaje de 42.86%; mientras los encuestados expresaron que siempre con el 36.51%; algunas veces obtuvo el puntaje de 15.87% y, por último, nunca con el 4.76%.

Con respecto a la pregunta: Nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes, que corresponde al ítem 6; las alternativas casi siempre y siempre, ambas obtuvieron el mismo porcentaje de 38.10%; mientras que algunas veces, obtuvo el puntaje de 14.28% y el resto, el 9.52% expresaron que nunca. (ver gráfico 5) De la tabla, que antecede de este cuestionario, se extrajeron los siguientes datos (tabla 6). En el **ítem 1**: Realizan actividades indicadas por el docente en áreas

específicas, donde los encuestados respondieron para el 75.00% la alternativa siempre; mientras que casi siempre, se obtuvieron el puntaje obtuvo 25.00%.

Con relación a la pregunta: Dan a conocer a sus compañeros las competencias adquiridas en las áreas, que corresponde al **ítem 2** de esta tabla; donde los encuestados respondieron que casi siempre con el 75.00% y el resto, respondió con 25.00% para algunas veces.

El **ítem 3**: Preparan sus asignaciones en función de lo exigido por los docentes, los entrevistados respondieron que casi siempre con el porcentaje de 50.00%; mientras que las 2 alternativas algunas veces y igual de 25.00%.

Con respecto a la interrogante: Utiliza el lenguaje adecuado en el salón de clase ante todos sus compañeros, que corresponde al **ítem 4**; esta pregunta arrojó el siguiente resultado: la alternativa casi siempre con el puntaje de 75.00%; mientras que para el 25.00% respondieron siempre.

El **ítem 5**: Socializan los aprendizajes en el aula de las unidades desarrolladas; los encuestados respondieron que siempre para el 50%; mientras que las 2 alternativas nunca y algunas veces, tienen igual puntaje de 25.00%.

Con relación a la interrogante: Realizan resúmenes de los temas tratados y lo expone en clase, que corresponde al **ítem 6**; se obtuvo una respuesta de 75.00% con la alternativa siempre; mientras, que el resto el 25.00% respondieron que algunas veces.

En el **ítem 7**: Asisten puntualmente al centro a cumplir con su deber; los encuestados han respondido que casi siempre para el 75.00%; mientras que el 25.00% con la alternativa siempre.

Con respecto a la pregunta: Asumen su rol como estudiante, que corresponde al **ítem 8**; los entrevistado, respondieron la alternativa siempre con el puntaje de 50.00%; mientras que las 2 opciones algunas veces y casi siempre con igual porcentaje de 25.00%.

El **ítem 9**: Entregan los trabajos asignados a tiempo y con su debida presentación; los encuestados respondieron con las 2 alternativas con igual puntaje de 50.00%, que suma la totalidad de la población analizada.

Con relación a la pregunta: Se preocupan cuando falta de ponerse al día con sus clases, que corresponde al **ítem 10**; en esta parte se obtuvo el puntaje de 75.00% para la alternativa casi siempre; mientras que el resto, el 25.00% respondieron algunas veces.

El **ítem 11**: Respetan a los docentes, compañeros, equipo de apoyo, administrativo y de gestión; los encuestados respondieron con igual puntaje de 50.00% las 2 alternativas casi siempre y siempre; el resto, las demás opciones nunca y algunas veces no fueron seleccionadas.

Con respecto a la interrogante: No discriminan a sus compañeros de aula y del centro educativo, que corresponde al **ítem 12**; donde los encuestados respondieron con las 2 alternativas algunas veces y casi siempre con igual puntaje de 50.00%.

Con relación al **ítem 13**: Toman en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios hecho por sus compañeros; las 2 alternativas algunas veces y casi siempre tienen igual puntaje de 50.00%, y las demás opciones no obtuvieron ningún porcentaje.

El **ítem 14**: Resuelven los actos indisciplinados de sus compañeros, sin agredirles en forma verbal y física; los encuestados respondieron con el 50.00% la alternativa siempre; mientras que el 25.00% respondió algunas veces, y de igual puntaje la opción casi siempre.

Con respecto a la interrogante: Tratan a los compañeros con cortesía y respeto, que corresponde al **ítem 15**; los entrevistados con el 50.00% respondieron la alternativa algunas veces; mientras que la opción siempre obtuvo igual puntaje.

El **ítem 16**: Fomentan relaciones democráticas, solidarias y de cooperación entre sus compañeros; los encuestados respondieron con el 75.00% con la alternativa algunas veces; mientras que casi siempre obtuvo el puntaje 25.00%.

Con relación a la pregunta: Informan a los docentes sus avances, progresos y aspectos en los que deben mejorar, que corresponde al **ítem 17**; los

entrevistados respondieron con la alternativa algunas veces para el 75.00%; mientras que la opción siempre obtuvo puntaje de 25.00%. (Ver gráfico 6)

TABLAS Y GRAFICOS

TABLA NO. 1
CAPACIDADES PEDAGÓGICAS

Items	Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre		Total	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Realiza actividades tomando en cuenta las características y necesidades individuales y del grupo.	7	11.11	23	36.51	17	26.98	16	25.40	3	100
Da a conocer a los estudiantes la programación y competencias de las áreas.	5	7.94	21	33.33	12	19.05	25	39.68	3	00
Prepara las clases en función de las necesidades de los estudiantes.	6	9.52	25	39.68	14	22.23	18	28.57	3	00
Explica las relaciones que existen entre diversos temas o conocimientos.	4	6.35	19	30.16	15	23.81	25	39.68	3	00
Utiliza el lenguaje adecuado en las clases para que los estudiantes comprendan.	1	1.59	15	23.81	12	19.05	35	55.55	3	00
Utiliza tecnologías de comunicación e información para sus clases.	7	11.11	16	25.40	23	36.51	17	26.98	3	00

Pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes de la clase anterior.	4	6.35	14	22.23	16	25.40	29	46.02	3	00
Propone estrategias y actividades en el desarrollo del proceso de aprendizaje.	6	9.52	19	30.16	18	28.57	20	31.75	3	00
Socializa los aprendizajes esperados de la unidad desarrollada.	3	4.76	14	22.23	24	38.09	22	34.92	3	00
Realiza resúmenes de los temas tratados al final de clase.	6	9.53	17	26.98	17	26.98	23	36.50	3	00
Toma en cuenta los tres momentos de sesión de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre.	4	6.35	15	23.81	22	34.92	22	34.92	3	00
Realiza evaluaciones individuales al finalizar la clase.	2	3.16	19	30.16	21	33.33	21	33.34	3	00

Gráfico 1

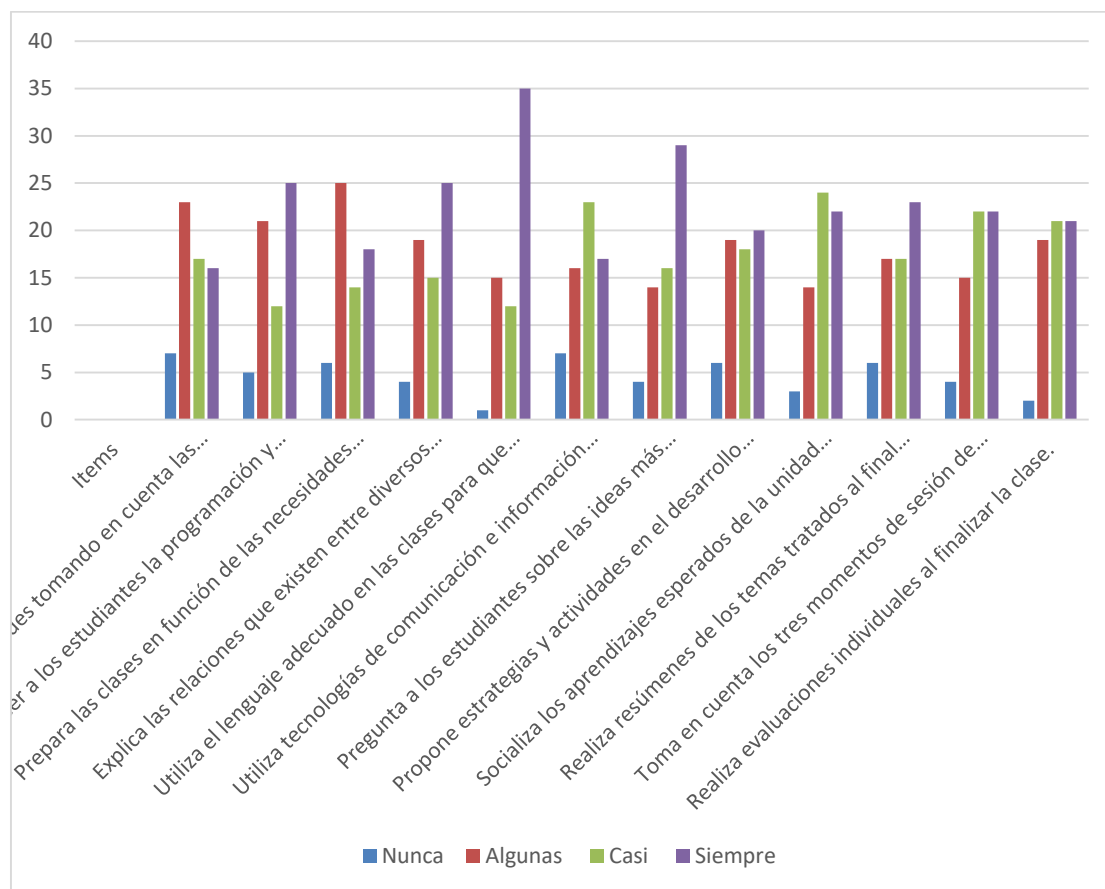


TABLA NO. 2
RESPONSABILIDAD EN EL DESEMPEÑO DE SUS FUNCIONES

Items	Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre		Total	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Asiste puntualmente y con regularidad al cumplimiento de sus labores.	1	1.59	9	14.29	23	36.51	30	47.61	3	100
Muestra presencia personal acorde con el rol.		7.93	12	19.05	23	36.51	23	36.51	3	00
Planifica su sesión de aprendizaje.		7.93	7	11.11	24	38.10	27	42.86	3	00
Asume el rol de guía, mediador, facilitador, líder, evaluador e investigador		6.35	19	30.16	15	23.81	25	39.68	3	00
Muestra tener compromiso con su labor en el aula.		1.59	11	17.46	17	26.98	34	53.97	3	00
Cumple con la jornada pedagógica.		4.76	11	17.46	19	30.16	30	47.62	3	00
Cumple con las actividades programadas por la institución educativa.		1.59	5	7.93	24	38.10	33	52.38	3	00
Entrega de documentos técnicos pedagógicos y de gestión personal a la dirección de la institución oportunamente.		12.70	23	36.51	18	28.57	14	22.22	3	00
Se preocupa por los estudiantes que faltan y llama la atención a los padres de familia	3	20.63	28	44.45	13	20.63	9	14.29	3	00

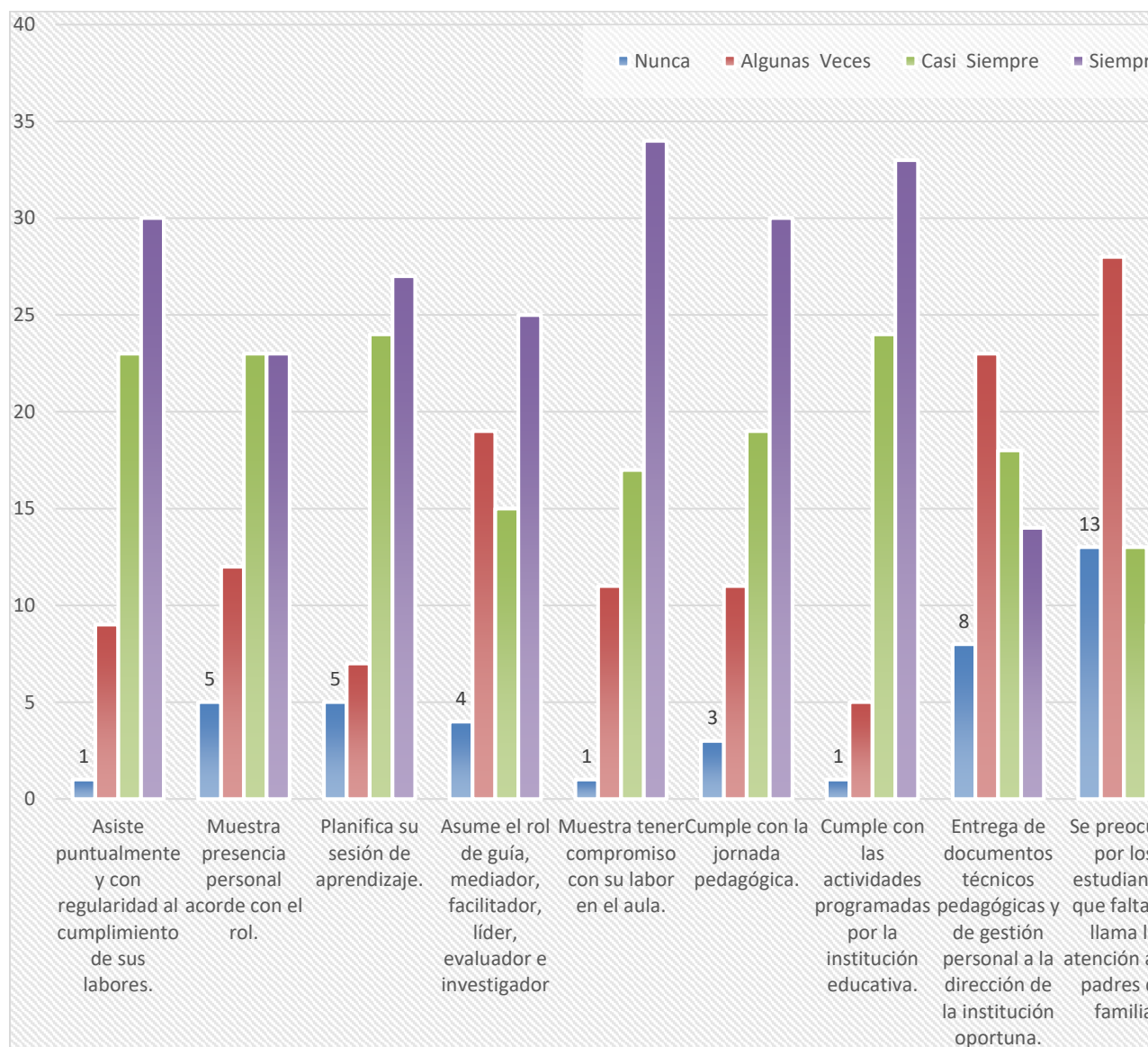


TABLA NO. 3
RELACIONES INTERPERSONALES

Items	Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre		Total	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Enseña a respetar a diferentes personas	3	4.76	9	14.29	18	28.57	33	52.38	3	100
Enseña a no discriminar a sus compañeros por ningún motivo		4.76	10	15.87	15	23.81	35	55.56	3	00
Enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes y docente		4.76	6	9.52	15	23.81	39	61.91	3	00
Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes		9.52	12	19.05	18	28.57	27	42.86	3	00
Resuelve los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física		11.11	13	20.64	18	28.57	25	39.68	3	00
Trata a los estudiantes con cortesía y respeto		0	11	17.46	12	19.05	40	63.49	3	00
Fomenta relaciones democráticas, solidarias y de cooperación entre los estudiantes		1.59	14	22.22	21	33.33	27	42.86	3	00

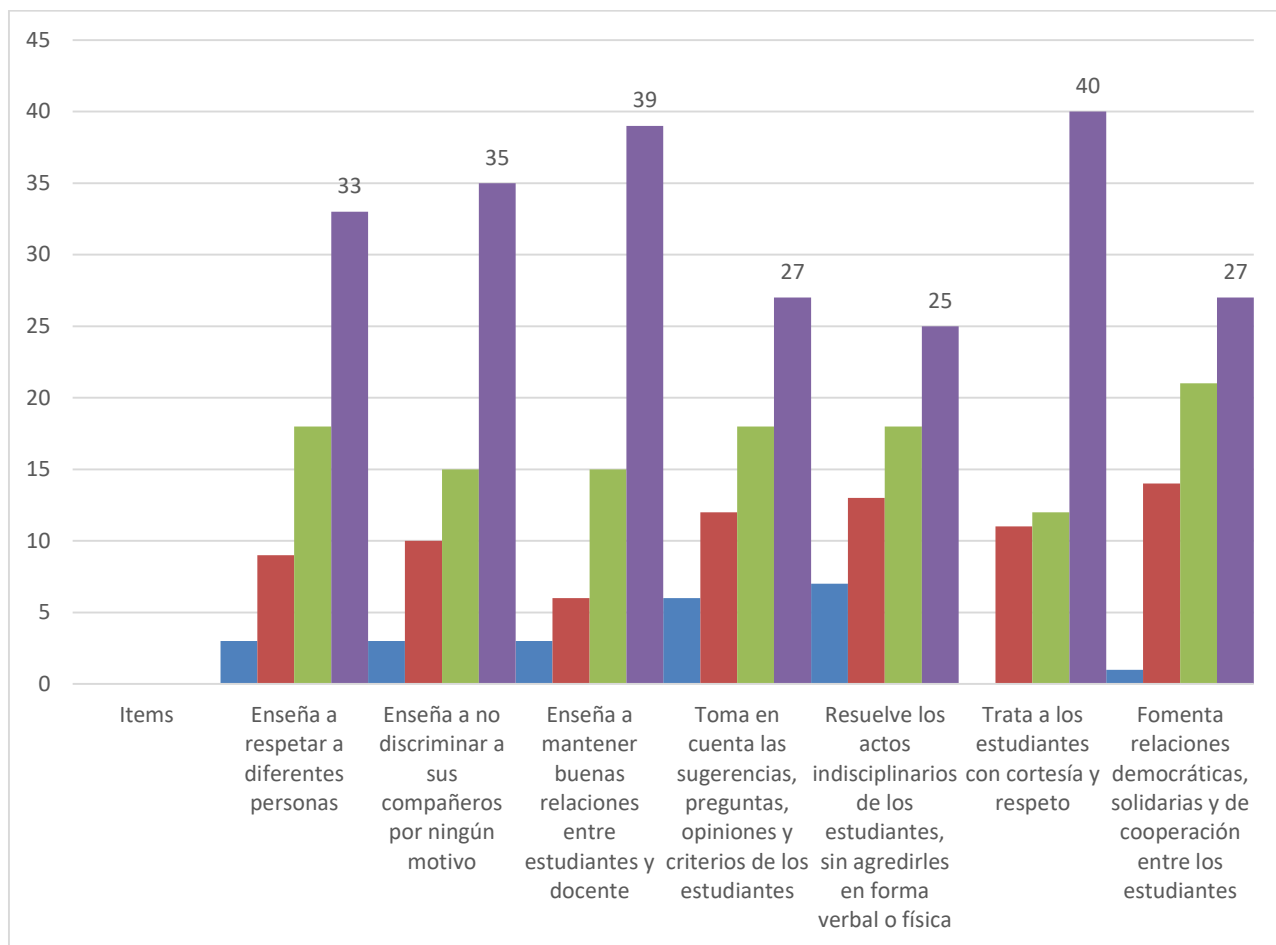
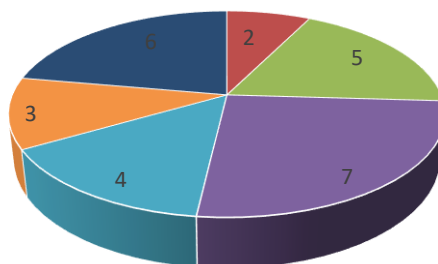


TABLA NO. 4
RESULTADOS DE SU LABOR EDUCATIVO

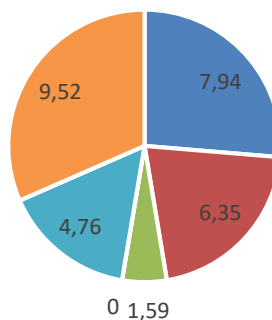
Items	Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre		Total	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Propone actividades de retroalimentación	2	3.17	13	20.63	24	38.10	24	38.10	3	100
Promueve a los estudiantes para que reflexionen sobre sus aprendizajes		7.94	13	20.63	20	31.75	25	39.68	3	00
Identifica necesidades de apoyo en los alumnos		11.11	10	15.87	30	47.62	16	25.40	3	00
Decide acciones de apoyo con los padres de familia de manera conjunta		6.35	16	25.40	21	33.33	22	34.92	3	00
Informa a los estudiantes sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar		4.76	9	14.29	23	36.51	28	44.44	3	00
Informa a los padres de familia los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar		9.52	7	11.11	23	36.51	27	42.86	3	00



- Items
- Propone actividades de retroalimentación
- Promueve a los estudiantes para que reflexionen sobre sus aprendizajes
- Identifica necesidades de apoyo en mis alumnos
- Decide acciones de apoyo con los padres de familia de manera conjunta

TABLA NO. 5
FORMACION DE VALORES ETICOS

Items	Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre		Total	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Propicia la práctica de valores en la Institución Educativa y fuera de ella	5	7.94	8	12.70	28	44.44	22	34.92	3	100
Promueve la interacción armónica con otras personas conservando la autonomía, practicando la cooperación y desarrollo de lazos de afecto		6.35	17	26.98	24	38.10	18	28.57	3	00
Acepta la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica		1.59	13	20.63	18	28.57	31	49.21	3	00
Promueve los valores (verdad, honestidad, integridad, responsabilidad, compromiso, servicio, profesionalismo, sentido de pertenencia, dedicación y esfuerzo, transparencia, respeto concertación, solidaridad y manejo del conflicto)		0	11	17.46	15	23.81	37	58.73	3	00
Satisface a los estudiantes la forma de enseñanza del docente		4.76	10	15.87	27	42.86	23	36.51	3	00
Nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes		9.52	9	14.28	24	38.10	24	38.10	3	00

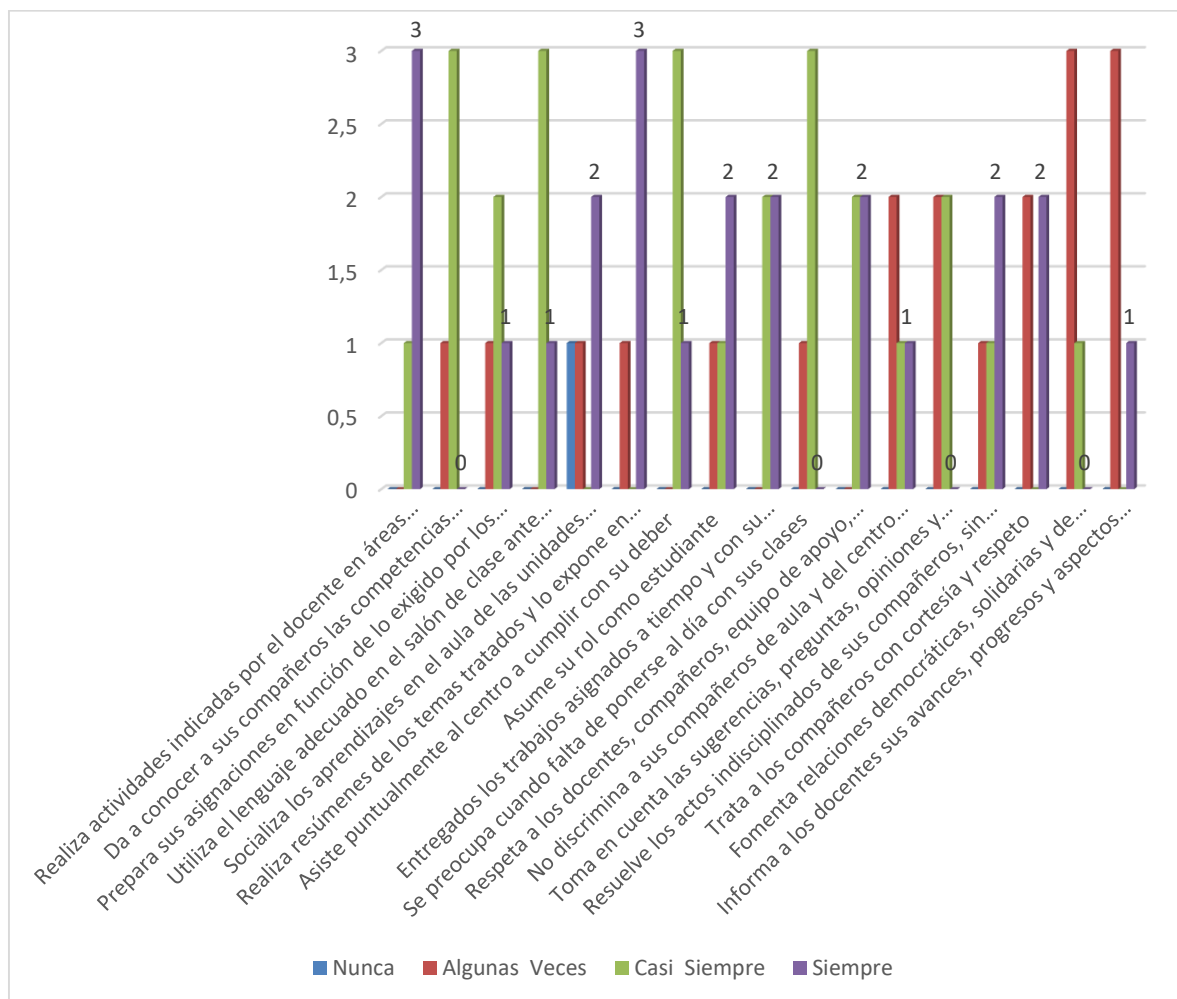


- Propicia la práctica de valores en la Institución Educativa y fuera de ella
- Promueve la interacción armónica con otras personas conservando la autonomía, practicando la cooperación y desarrollo de lazos de afecto
- Acepta la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica
- Promueve los valores (verdad, honestidad, integridad, responsabilidad, compromiso, servicio, profesionalismo, sentido de pertenencia, dedicación y esfuerzo, transparencia, respeto concertación, solidaridad y manejo del conflicto)
- Satisface a los estudiantes la forma de enseñanza del docente

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS PARA LA VARIABLE
INDEPENDIENTE: RENDIMIENTO ACADEMICO

Items	Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre		Total	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Realiza actividades indicadas por el docente en áreas específicas.	0	0	0	0	1	25.00	3	75.00		100
Da a conocer a sus compañeros las competencias adquiridas en las áreas		0	1	25.00	3	75.00	0	0		00
Prepara sus asignaciones en función de lo exigido por los docentes		0	1	25.00	2	50.00	1	25.00		00
Utiliza el lenguaje adecuado en el salón de clases ante todos sus compañeros		0	0	0	3	75.00	1	25.00		00
Socializa los aprendizajes en el aula de las unidades desarrolladas		25.00	1	25.00	0	0	2	50.00		00
Realiza resúmenes de los temas tratados y los expone en clase		0	1	25.00	0	0	3	75.00		00
Asiste puntualmente al centro a cumplir con su deber		0	0	0	3	75.00	1	25.00		00
Asume su rol como estudiante		0	1	25.00	1	25.00	2	50.00		00
Entrega los trabajos asignados a tiempo y con su debida presentación		0	0	0	2	50.00	2	50.00		00
Debe ser “Se preocupa en ponerse al día cuando falta a clases”		0	1	25.00	3	75.00	0	0		00
Respeto a los docentes, compañeros, equipo de apoyo, administrativo y de gestión	0	0	0	0	2	50.00	2	50.00		00

No discrimina a sus compañeros de aula y del centro educativo	0	0	2	50.00	1	25.00	1	25.00		00
Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios hechos por sus compañeros	0	0	2	50.00	2	50.00	0	0		00
Resuelve los actos indisciplinados de sus compañeros, sin agredirles en forma verbal y física	0	0	1	25.00	1	25.00	2	50.00		00
Trata a los compañeros con cortesía y respeto	0	0	2	50.00	0	0	2	50.00		00
Fomenta relaciones democráticas, solidarias y de cooperación entre sus compañeros	0	0	3	75.00	1	25.00	0	0		00
Informa a los docentes sus avances, progresos y aspectos en los que deben mejorar	0	0	3	75.00	0	0	1	25.00		00



Conclusiones

Esta investigación llevada a cabo, con el propósito de medir el desempeño de los docentes relacionado a su rendimiento académico en los alumnos de 5to. del nivel secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa de Moca, Provincia Espaillat, República Dominicana, 2022, y con la finalidad de determinar la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico en 5to. del nivel secundario, mediante el desarrollo de la investigación, se evaluaron aspectos como Relaciones Interpersonales, Indicadores del desempeño docente, Capacidades pedagógicas, Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, entre otros, analizando los datos obtenidos en las tablas de los ítems de investigación se ha obtenido lo siguiente:

Como se ha podido observar en los resultados obtenidos en los ítems de Capacidades Pedagógicas, en la Tabla No. 1, compuesta de 12 ítems, con relación a las capacidades pedagógicas, la opción **siempre** fue la de mayor elección en los ítems, haciendo referencia a lo planteado en el análisis, es decir, implica presentar una aproximación conceptual al enfoque de capacidades y argumentar que el trabajo implica una integración de saberes que no renuncia a los contenidos escolares, sino que los inscribe en una lógica de mayores posibilidades para los/las estudiantes, en cuanto a lo presentado en la Tabla No. 2 bajo el tema Responsabilidad en el Desempeño de sus Funciones, al igual que en la primera tabla, predomina el lado positivo donde la opción **Siempre** fue la de mayor selección en donde se asegura que el máximo del 53.97% (de cotejos o selección realizada) al ítems “Muestra tener compromiso con su labor en el aula”, siendo un resultado muy positivo y favorable con relación al desempeño de sus funciones; asimismo, de acuerdo a la Tabla No. 3 Relaciones Interpersonales, analizando esta sesión el ítem con la selección positiva de mayor fue Trato a los Estudiantes con cortesía y respeto, con un total de 63% de los votos, mostrando el empeño de los docentes en mantener un entorno motivado dentro del aula creando buenas relaciones interpersonales.

En cuanto a los Resultados de su Labor Educativa, la mayor concentración de votos con mayor porcentaje es del 47.62% a favor de Identificar las necesidades de apoyo en mis alumnos, los docentes coinciden en que casi siempre, se interesan en conocer las necesidades que presentan sus alumnos. La Tabla No. 5 Formación de Valores Éticos, compuestas de 6 ítems de los cuales el 58.73% con una mayor totalidad de votos a favor, en donde el ítem de mayor selección favorable es el No. 4 Promueve los Valores (verdad, honestidad, integridad, responsabilidad, compromiso, servicio, profesionalismo, sentido de pertenencia, dedicación y esfuerzo, transparencia, respeto concertación, solidaridad y manejo del conflicto), confirmando el llevar siempre a cabo, el promover los valores que forman como buen ciudadano en la sociedad, en cuanto al último tópico en donde las opciones algunas veces, casi siempre y siempre, obtuvieron la gran mayoría

de los votos con una máxima de 50% a 75% a favor, indicado como los docentes realizan sus actividades arduamente para el desarrollo con eficacia y calidad.

Los resultados obtenidos durante la recolección de información, ha arrojado información favorable para la investigación en donde se comprende el buen desempeño de los docentes y la buena calidad dentro de su labor como educadores, los datos presentados son la prueba del compromiso manteniendo una excelencia para no equivocarse con las generaciones futuras, permite desarrollar habilidades superiores que tiene características de innovación y creatividad, en donde al interactuar con sus docentes se perfecciona día a día y obliga a estar en busca del bien común, a pesar de las dificultades sociales, económicas, culturales o ambientales.

Bibliografía

- Acevedo, C. y Rocha (2011) "Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico". <http://hdl.handle.net/11162/91940>
- Barrera, J., Gonzalo, K., Zenteno, E. (2019). Desempeño docente y rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Filial Tarma 2018. Tesis de grado, Escuela de Postgrado, Universidad Continental, Huancayo, Perú. Tesis de Maestría, Universidad Continental].
<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/7219>
- Barrios Gaxiola, M. (2015). "Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes desde una perspectiva interdisciplinar" [Tesis de grado Universidad de Sonora]".

<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Barrios-G.-Tesis-Maestria.pdf>

- Basto, R. (2017). La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento.
<https://comic.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.paf>.
- Comes, P; & Quinquer, D. (2004). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria (4ª ed.). Barcelona, España: Horson
- Cano, F., Castejón, J., Concha, C., Delprato, M., Ferró, M., Fuentes, R., Hernández, M., Lastra, E., López, M., Mizala, A., Muñoz, M., Murillo F., Piñeros, L., Romaguera, P., Reinaga, T., Cuéllar, G., Sancho, A. (2016), "Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica"
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/21/14.%20Estudios%20sobre%20eficacia%20escolar%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>
- Cuevas D. (2018). Desempeño docente en maestros egresados de educación y docentes provenientes de carreras no pedagógicas. Revie-Revista, vol.5, num.1, DOI: <https://doi.org/10.47554/revie2018.5.36>
- Fajardo Bullón, F. (2017) Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares Educación XX1, vol. 20, núm. 1, 2017, pp. 209-232.
- Gálvez, E. y Mella, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente, Revista de Psicología Educativa. Vol. 6, núm. 2 (2018).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>.

- Gómez, E. (2020) Incidencia del desempeño Docente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Universidad Nacional José María Arguedas. Revista Multidisciplinar. Vol. 4. Núm., 2 (2020). Doi <https://doi.org/10.37811/elrcin.v4i2.157>
- González, C. y Caso, Joaquín (2015) "Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantes en secundaria". REDIE vol.18 no.1 Ensenada ene. 2016
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100004
- Gutiérrez Cabrera, E (2010). Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos. Congreso Iberoamericano de Educación [Congreso] 13,14,15 de septiembre.
[https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICA
NO/EVALUACION/RLE3221Gutierrez.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICA%20NO/EVALUACION/RLE3221Gutierrez.pdf)
- Guzmán, J. (2016) ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. Propósitos y Representaciones, 4(2), 285-358. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Hernández, R. y Fernández C. (2014). Decisiones de los Enfoques Cuantitativo y Cualitativo, sus Similitudes y Diferencias en Metodología de la Investigación, Sexta Edición, Mc. Graw-Hill Educación, México, 2014. Pp.2-21
- Hervis, E. (2016). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Revista Educación, vol. 42, núm. 2, pp. 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>

- Jacques, D. (2017). La Educación encierra un tesoro informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana.
- La educación dominicana al 2021, Reflexiones, planteamientos y experiencias.
- Loret, John (2011) "Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de Mola Garay" <http://hdl.handle.net/11162/91946>
- Luque Ramos, R. (2018) "Liderazgo directo y desempeño docente", Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2009). Antología para Docentes de Educación Secundaria. Managua, Nicaragua: Autor.
- Medina, L. (2017). El Desempeño Profesional Pedagógico del Tutor en la Carrera Licenciatura en Educación Pedagógicas-Psicológicas de la Universidad de Matanzas (Tesis Doctoral).
- Miner, D. (2014). Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Pacheco, P. y Fernández, P (2017) "¿Es la inteligencia emocional un adecuado productor del rendimiento académico en los estudiantes?"
- Quintero, Y. (2011). Estrategias Metodológicas. Extraído en septiembre 20, 2015. Recuperado de <http://goo.gl/2J0Xbe>.
- Pimienta, J. (2011). Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Extraído el 13 de agosto 2015. Recuperado de <http://goo.gl/yAgMQ0>

- Rodríguez, I. (2016). Rendimiento Académico y Estrategia de Aprendizaje. Revista de Docencia e Investigación Educativa. Diciembre 2016, Vo. 2. No. 626-34
- Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015, UNESCO.
- Suarez E. Pérez, C. (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento académico, estudiantes de un curso de informática. Revista de pedagogía, Vol. 38, No. 103, 2017, pp. 176-192. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Torrez, M; & Girón, D. (2009). Didáctica General: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centro americanos de Educación Básica. (vol.9.). San José, Costa Rica: Editoram, S.A.
- UNESCO, (2014). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valdivia Goycochea, J. (2020). *Modelo de gestión para mejorar el desempeño docente en una Institución Educativa Privada de Lambayeque*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46802/Valdivia_GJM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vallet-Bellmundo, T., Vallet-Bellmundo, I. y Torres, Pilar (2017) "Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing". <http://hdl.handle.net/10234/166182>
- Velasco López, G. (2015). *El Rendimiento Académico En La Etapa De Educación Secundaria En Chiapas, México*. [Tesis doctoral, Universidad

FERMENTUM. VOLUMEN 32, NÚMERO 94, mayo-agosto 2022. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. Desempeño Docente y Rendimiento Académico de 5to. Nivel Secundario del Liceo Eladio Peña de la Rosa, Moca, República Dominicana. Por: Carmen Dolores Rosario Herrera.

Autónoma de Barcelona].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399337/gsvl1de1.pdf?seque>

FERMENTUM

REVISTA DIGITAL VENEZOLANA DE SOCIOLOGIA.

ANTROPOLOGIA Y CIENCIAS HUMANAS

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, número 1, mayo-junio de 1991), 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.

Los artículos son reseñados en los siguientes índices:

LATINDEX- México, **SCIELO-Brasil**, **REDALYC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal). México. **SOCIOLOGICAL ABSTRACT-** USA, **FOBAL-Fondo Bibliográfico de América Latina**, Argentina **REVENCYT** (Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología) **SERBIULA**, Mérida, Venezuela, **HAPI-** (Hispanic American Periodical Index) USA, **IRESE-** Base de datos sobre Educación – **IISUE**, UNAM (México), **LATAM- Studies-** (Estudios Latinoamericanos). USA

FERMENTUM forma parte del registro venezolano de publicaciones científicas del FONACIT.

FERMENTUM cuenta con los avales institucionales y el reconocimiento de: **La Asociación Internacional de Sociología, ISA (International Sociological, Association)** **La Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)**, **La Asociación Venezolana de Sociología (AVS)**.

ISSN: 0798-3069 Depósito Legal: pp1991102ME302

Director/Editor: Oscar V. Aguilera D. Sociólogo, Doctorando en Urbanismo; Profesor Titular e Investigador adscrito al **HUMANIC** de la Universidad de Los Andes.

Comité Editorial: Nelson Morales, Malena Andrade, Pedro Alzuru y Oscar Aguilera.

Diseño y Diagramación: Malena Andrade.

Dirección postal: **HUMANIC- FERMENTUM** Av. Universidad, Res. Los Caciques, Edif. Terepaima, P.B. Apto. B1.- Mérida 5101, Venezuela, Telefax +58-0274-2403960 Teléfono directo: +58-424- 7319659. E-mail: revistafermentum@gmail.com

Dirección Web: **www.saber.ula.ve/fermentum**

Los artículos y trabajos publicados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la posición de la revista. Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización del Comité Editor de Fermentum.