

El presente libro forma parte de las diversas actividades académicas y científicas que viene desarrollando la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Heidelberg (HGGS, siglas en alemán), la cual impulsa, apoya y dirige estudios postgraduales, especialmente el programa de doctorado en diversas áreas intra- e interdisciplinarias correspondientes a las facultades de Lenguas Modernas, Filosofía, Teología, Derecho, Estudios Culturales Empíricos y del Comportamiento y Ciencias Económicas y Sociales. Una de las prioridades de la HGGS consiste en impulsar los procesos de internacionalización científica, fortalecer el intercambio y la movilidad académica entre países y universidades, así como contribuir a la cooperación institucional Sur-Sur-Norte. En el marco de dicha colaboración internacional se ha implementado en el 2018 el programa de becas postgraduales, apoyado por la Fundación Baden-Württemberg y la Universidad de Heidelberg, dirigidas a estudiantes de doctorado de diversos continentes, habiendo participado, hasta el presente, cuatro doctorantes de Cuba y cuatro de Venezuela. En esta publicación, los ocho trabajos y proyectos de investigación doctoral han sido complementados con dos aportes de los editores del presente libro, cuyo objetivo consiste en generar un debate en torno a la internacionalización de estudios postgraduales e innovación y calidad de los estudios de postgrado. Los ocho artículos de los/as doctorantes corresponden a Vivian Vera Vergara, Lisandra Esquivel Cabezas, Gloria Guilarte, José del Carmen Azuaje Camperos, Rovimar Serrano Gómez, Chirley Calderón García, David Rubio Mendez y Juan Linares Chacón.



HGGS

Cástor David Mora y Astrid Wind (Eds.)

Estudios de Doctorado

ESTUDIOS de DOCTORADO

Proyectos de investigación en la cooperación Sur-Sur-Norte de la HGGS

Cástor David Mora y Astrid Wind (Eds.)



HGGS

HEIDELBERGER
GRADUIERTENSCHULE
FÜR GEISTES- UND
SOZIALWISSENSCHAFTEN

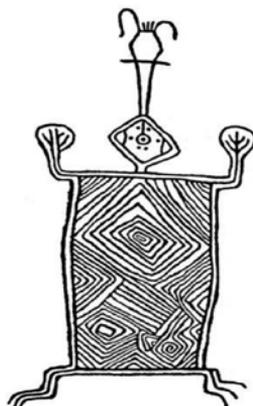


UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386



ESTUDIOS de DOCTORADO

**Proyectos de investigación en la
cooperación Sur-Sur-Norte de la HGGS**



**Cástor David Mora y
Astrid Wind (Editores)**

**A quienes se preocupan por la
investigación crítica y socialmente pertinente**

**A todos/as los/as participantes de
la HGGG-Heidelberg**



Estudios de Doctorado

**Proyectos de investigación en la
cooperación Sur-Sur-Norte de la HGGS**

**Cástor David Mora y
Astrid Wind (Editores)**



Estudios de Doctorado

Proyectos de investigación en la cooperación Sur-Sur-Norte de la HGGG

**Cástor David Mora y
Astrid Wind (Editores)**

Edición e imágenes: Cástor David Mora, Astrid Wind y Juan Linares

Revisión: Responsabilidad de cada autor/a

Lectura final: Gloria Guilarte

Diagramación, montaje y diseño de texto e imágenes:

Cástor David Mora, Astrid Wind y Juan Linares

Diagramación de tapas: Cástor David Mora y Astrid Wind

© **Cástor David Mora y Astrid Wind**

Primera Edición: 2020

ISBN: 978-3-9822196-0-8

Impreso en Heidelberg

Índice

Prólogo	15
Internacionalización de estudios postgraduales Internationalization of postgraduate studies	23
<i>Cástor David Mora</i> <i>Astrid Wind</i>	
Introducción	24
1. Presentación de los Programas de Estudios Postgraduales desarrollados y evaluados	27
2. Breve contextualización teórica de la internacionalización de los PEP	29
3. Situación actual de la internacionalización de los PEP	33
Bibliografía	34
Innovación y calidad de los estudios de postgrado Innovation and quality of postgraduate studies	37
<i>Astrid Wind</i> <i>Cástor David Mora</i>	
Introducción	38
1. Experiencias innovadoras de nueve universidades en ocho países europeos	39
2. Aseguramiento de la calidad de los estudios postgraduales	41
3. Aspectos fundamentales de la supervisión y asesoramiento postgradual	44
3.1. Fortalecimiento de la responsabilidad colectiva e individual	44

3.2. Acuerdos de asesoramiento y tutorías	45
3.3. Conformación de una cultura innovadora de asesoramiento y supervisión	46
Bibliografía	48
Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba	51
<i>Vivian Vera Vergara</i>	
1. La familia en la sociedad posmoderna	52
2. Función educativa en la familia posmoderna	58
3. La familia cubana actual	63
Conclusiones	71
Bibliografía	72
Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático. Breve acercamiento a su desarrollo en Cuba	75
<i>Lisandra Esquivel Cabezas</i>	
Introducción	76
1. La democracia y su esencia participativa	76
2. El referéndum: evolución de sus principales debates teóricos en torno a la participación popular en la toma de decisiones público políticas	79
3. El referéndum en Cuba	87
4. Principales limitaciones de su configuración	89
Algunas ideas finales	91

Referencias	92
--------------------	----

Mito cruce de fronteras	95
--------------------------------	----

Gloria Guilarte

Introducción	96
---------------------	----

1. Mito, cruce de fronteras	97
------------------------------------	----

1.1. Narrar narrándonos	98
--------------------------------	----

1.2. Universos míticos: ¿espacios de acceso restringido a primitivos?	100
--	-----

2. Mythos – Logos: ¿Oxímoron o Pleonasma?	105
--	-----

3. Seres mito-lógicos o logo-míticos	109
---	-----

4. Mito, estímulo del logos que lo fecunda y enriquece	111
---	-----

A manera de conclusión	113
-------------------------------	-----

Referencias y fuentes consultadas	114
--	-----

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora: una aproximación desde la formación docente en ciencias naturales	119
---	-----

José del Carmen Azuaje Camperos

Introducción	120
---------------------	-----

1. El Enfoque Dialéctico en la Investigación Social	121
--	-----

2. Unidades de análisis como una Crítica al Positivismo en las Ciencias Sociales	124
---	-----

3. Categorías de Análisis como Síntesis Dialéctica de los Factores Objetivos y Subjetivos de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales	127
3.1. Factores Condicionantes: Carácter de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales	128
3.2. Factores Determinantes: Fuerza Motriz de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales	130
3.2.1. Conservadores Neoliberales	132
3.2.2. Reformistas Tecnócratas	133
3.2.3. Reformistas Burócratas	135
3.2.4. Insurgencia Popular	136
3.3. Factores Decisivos: Dirección de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales	138
4. Dialéctica Cultura - Ideología	139
5. Dialéctica Contracultura - Plusvalía Ideológica	141
Conclusiones	145
Referencias	146
El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión	149
<i>Rovimar Serrano Gómez</i>	
1. Quiénes son los jugueteros de artesanales de Venezuela	150
2. Descubriendo al juguetero	153
3. Europa como el epicentro del juguete	157
4. En nosotros todo es creación	161

5. Preocupación social del juguetero y juguetera	168
6. Nuestras responsabilidades como creadores	174
7. En procura de una ley	177
8. La resistencia en el colectivo de jugueteros y jugueteras artesanales	181

A modo de conclusión	183
-----------------------------	-----

Referencias	184
--------------------	-----

Los argumentos refutativos; caracterización de su desarrollo heteroglósico en un entorno cultural múltiple	187
---	-----

Chirley Calderón García

Introducción	188
---------------------	-----

1.1. La argumentación desde la retórica antigua	189
--	-----

1.2. Las nuevas teorías de la argumentación	190
--	-----

1.3. La argumentación en la Pragmática	193
---	-----

1.3.1. La argumentación en la lengua	195
---	-----

1.4. Primeros pasos argumentativos	196
---	-----

1.4.1. Interacción argumentativa	198
---	-----

1.4.2. Los múltiples planos dialógicos de la argumentación (Bajtin)	199
--	-----

1.4.3. La multiplicidad de voces en la argumentación	200
---	-----

1.5. La argumentación como un acto de habla doblemente intencional	203
---	-----

1.5.1. Los argumentos refutativos	204
1.5.1.1. Clasificaciones y marcadores argumentativos	206
1.5.2. Argumentación. Atenuación	209
1.5.3. Argumentación. La intensificación	210
1.5.4. Argumentación. Ironía	212
Conclusiones	212
Referencias	213

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis	217
--	-----

David Rubio Mendez

Introducción	218
1. La perspectiva sociológica de la identidad. Tradición y actualidad en la teoría sociológica	221
2. La identidad como cuestión sociológica	227
Conclusiones.	237
Bibliografía	239

Propuesta de una unidad didáctica como estrategia en el proceso de modificación de concepciones alternativas sobre respiración en docentes en formación de biología del Instituto Pedagógico de Caracas	243
--	-----

Juan Linares

Introducción	244
--------------	-----

Procedimiento	246
Resultados	247
Parte I: Ítems de selección	247
Parte II: Propuesta de una unidad didáctica sobre respiración	248
Conclusiones	251
Referencias	252
Anexos	255

Prólogo

La Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de Heidelberg (HGGG) está dirigida a graduados altamente cualificados en todas las áreas de ciencias humanas, ciencias sociales y ciencias jurídicas que consideran que el intercambio con otras disciplinas forma parte importante de su propio campo de trabajo científico. Ella ofrece un programa enriquecedor para los estudiantes de doctorado de la Universidad de Heidelberg, apoyándolos en sus propias actividades de investigación y preguntas críticas con una gama exclusiva de seminarios, charlas, talleres y conferencias anuales.

En la HGGG participan las siguientes seis facultades: Facultad de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía, Facultad de Teología, Facultad de Derecho, Facultad de Estudios Culturales Empíricos y del Comportamiento y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

El diálogo interdisciplinario entre los estudiantes de doctorado y los profesores participantes está a la vanguardia de la HGGG, que ofrece a los jóvenes académicos un foro para la cooperación interdisciplinaria e integra a sus miembros en su red académica internacional a través de la Universidad de Heidelberg como una de las principales instituciones de investigación y educación de Europa.

Entre 2017 y 2020 la HGGG ha desarrollado un proyecto de investigación con ocho universidades europeas. El Erasmus+ proyecto *Graduate SPIRIT*, financiado por el prestigioso esquema HORIZON 2020 de la Unión Europea, tiene por objeto mejorar la calidad de los programas europeos de doctorado en ciencias sociales y humanidades en respuesta a las necesidades y los retos a los que se enfrentan los candidatos a doctorado, los supervisores y otros agentes de la educación doctoral.

En el año 2018/19 la HGGG inicio el proyecto de la cooperación Sur-Sur-Norte, en estrecha relación con la Fundación Baden-Württemberg (FBW) del Estado Federal de BW y la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Heidelberg (HD). Como uno de los resultados de esta cooperación compartida está la publicación del presente libro, el cual se enmarca en el ámbito de las necesidades y problemáticas de interés científico tanto de la HGGG como del grupo de participantes de doctorado provenientes de Cuba y Venezuela, becados por la FBW y la UD. Cada una de los trabajos que aparecen en la presente publicación toca directa o indirectamente los cambios, las transformaciones y los retos internacionales actuales con respecto a la formación académica e investigación científica.

No podemos negar que el mundo ha cambiado vertiginosamente durante los últimos cincuenta años y seguirá transformándose aceleradamente en las

Prólogo

próximas décadas. Las universidades, con menor o mayor rapidez, también deberían responder ante tales cambios. Ellas, por lo tanto, no pueden quedarse rezagadas ni mucho menos aisladas en medio de muros cerrados, en campos universitarios desprendidos de las dinámicas sociales, humanas y naturales mundiales. No se trata simplemente de dar una respuesta a los procesos de globalización, en su mayoría impuestos por el capital nacional e internacional, sino más bien suministrara respuestas, mediante las diversas actividades formativas, educativas, científicas e investigativas a los grandes problemas locales, regionales y transcontinentales. La gran mayoría de ellos afectan directa e indirectamente a toda la población de nuestro planeta Tierra. Cada día observamos un creciente aumento de necesidades sociales, naturales y humanas que ameritan respuestas urgentes y contundentes tanto de la política como de la investigación científica y la academia en general.

A pesar de estas obvias y naturales exigencias, no podemos negar que las universidades también tienen la alta responsabilidad de contribuir con el cultivo y sostenimiento de la cultura de todos los pueblos del mundo, sin distinción de etnias, lenguas, regiones, costumbres y tradiciones, evitando a toda costa el surgimiento y propagación de posicionamientos y prácticas inhumanas que afectan la libertad, seguridad, debate de ideas, producción de saberes y conocimientos, así como el fortalecimiento de la conciencia sociocrítica y política de toda la población que hace vida dentro y fuera de las respectivas universidades. Estos principios fundamentales de las universidades actuales, de cualquier país del mundo, deben ser la guía que ilumine tanto a sus actividades internas como a sus relacionamientos con las demás universidades dentro y fuera del respectivo país. Por ello, el trabajo de las actuales universidades del mundo no puede pensarse ni concebirse de manera egocéntrica, cerrada y separada de los diversos acontecimientos que afectan actualmente a la humanidad. La vieja cooperación vertical y la tradicional relación norte-sur entre las universidades debe dar paso inmediato a la colaboración horizontal y la relación sur-sur-norte, tal como se viene proponiendo últimamente en el marco del desarrollo de diversos proyectos de trabajo conjunto entre diferentes universidades transcontinentales. Todo ello afecta positivamente al desarrollo de los procesos de aprendizaje, enseñanza e investigación, trayendo consecuencias directas tanto para las propias instituciones universitarias como para la totalidad de los integrantes de las mismas, así como para la población que directa e indirectamente está relacionada con ellas.

La cooperación y colaboración internacional en el ámbito de la ciencia, academia e investigación deberían tomar en cuenta fundamentalmente los contextos, las características de las instituciones universitarias, las experiencias de aprendizaje, enseñanza e investigación, las realidades propias de las respectivas culturas de estudio e interacción científica, el desarrollo de modelos estratégicos de intercambio educativo, formativo e investigativo transnacional, el tratamiento de problemáticas de indagación

compartidas y comúnmente pertinentes, las particularidades de los equipos e individualidades participantes en los procesos educativos, formativos e investigativos, entre muchos otros aspectos.

La cooperación y colaboración universitaria entre los países del sur, del norte, pero también entre los países sur-sur y norte-norte, requieren el apoyo de todas las instancias gubernamentales e institucionales, por una parte, y organizacionales, económicas y financieras, por la otra, puesto que el tratamiento compartido interdisciplinario de problemas comunes necesitan, sin lugar a dudas, de apoyo financiero e institucional, lo cual repercutirá en el éxito de la realización de las actividades previstas en cada uno de los respectivos proyectos de acción e investigación local, nacional, regional e internacional. La sostenibilidad a mediano y largo plazo dependerá, además de los recursos económicos, de las personalidades e instituciones que dediquen tiempo y esfuerzos para la continuidad de los programas de estudio y formación, tal como viene sucediendo con el programa de intercambio internacional financiado por la FBW y desarrollado por la UH, a través de la HGGS.

Es importante resaltar que buena parte de las iniciativas de cooperación y colaboración académica y científica internacional, especialmente entre los países sur-sur-norte, deben tomar en cuenta las condiciones reales contextuales donde tienen lugar los procesos formativos e investigativos, puesto que son muy evidentes las diferencias socioculturales, económicas, técnicas y financieras, lo cual incide obviamente en el aseguramiento de la calidad de tales procesos, particularmente en el aspecto científico-tecnológico. Por ello, es necesario e indispensable cuidar los métodos de comparación académica y científica, lo cual exige mucha prudencia, habilidad metodológica, comprensión y conocimiento de las realidades concretas, entre muchas otras consideraciones.

En vista de que existe, cada vez más, una mayor cooperación, una mejor colaboración y un significativo intercambio académico, educativo, formativo, científico e investigativo en el orden mundial, esencialmente en la relación entre los países sur-sur-norte, requerimos un conglomerado de reglas claras, prácticas y transparentes que permitan la viabilidad del conjunto de actividades de trabajo conjunto. La HGGS se ha venido preocupando, desde hace aproximadamente siete años, por la conformación de un conjunto de criterios caracterizadores de dichos intercambios académicos e investigativos. Para su concreción, no sólo es importante la teorización abstracta de tales aspectos, sino esencialmente observar cuidadosamente el desarrollo, desenvolvimiento y producción científica de los participantes internacionales en estos procesos de interacción transcontinental. Tales experiencias compartidas nos convocan a reflexionar sobre formas de organizar y administrar actividades comunes de intercambio académico-científico, desarrollar actividades de aprendizaje-enseñanza compartidas, implementar proyectos de investigación cuya pertinencia tenga altos elementos

Prólogo

convergentes o comunes, la realización y experimentación de medios de intercambio cooperativo locales, regionales, nacionales e internacionales, la implementación de redes de comunicación e información fluidas, amplias y compartidas, el establecimiento de formas presenciales, semipresenciales y virtuales de trabajo científico y académico conjunto, entre muchas otras orientaciones.

El trabajo de internacionalización de los estudios postgraduales, especialmente de doctorado, que viene impulsando la HGGS, han sido pensados desde el principio básico de la continuidad en el tiempo, y la horizontalidad en cuanto a la cobertura; ello significa que esta Escuela de Graduados intenta encontrar apoyo académico y financiero nacional e internacional con la finalidad de que, por una parte, se mantengan a mediano y largo plazo los intercambios transnacionales, pero también que la cooperación sea realmente transcontinental, lo cual obviamente requiere mucho esfuerzo, dedicación, paciencia, acción y reflexión.

Si bien, las actividades están centradas en los intereses de los participantes, como países o individualidades científicas, también se pretende la conformación de temáticas académicas y científicas de pertinencia e interés compartido. Ello trae como consecuencia inmediata que exista un respeto mutuo compartido, una amplia libertad de pensamiento e investigación, para lo cual hay que tomar en cuenta, fundamentalmente, los antecedentes geohistóricos, contextuales, culturales, científicos, tecnológicos y ambientales de cada país, colectividad e individualidad participante. Eso significa que los participantes en las actividades conjuntas e interactivas se esfuerzan considerablemente por desarrollar y sostener, a mediano y largo plazo, procesos comunicativos productivos, para lo cual el dominio de uno o más idiomas extranjeros se convierte en una necesidad imperiosa. Sobre el particular la HGGS, la fundación BW y, esencialmente, la Universidad Heidelberg, intentan desarrollar e impulsar diversas acciones e iniciativas concretas, como, por ejemplo, ofrecer una cantidad amplia y variada de cursos de idiomas para los estudiantes extranjeros, pero también para los estudiantes alemanes que deseen realizar pasantías, estadías científicas u otras actividades académicas en los respectivos países participantes.

Una de las tareas más significativas exigentes del mantenimiento y sostenimiento, además del aspecto financiero, tiene que ver con la administración de tales programas, ya que ello implica no sólo la conformación de los contactos iniciales indispensables, sino el constante proceso de comunicación con las personas e instituciones de cada uno de los países interesados en el intercambio científico-académico internacional, la búsqueda de condiciones adecuadas de movilidad y permanencia temporal de quienes se desplazan de un país al otro, la distribución de actividades y responsabilidades de trabajo, seguimiento y consolidación, la transparencia en los procesos científicos formativos, el cuidado del aseguramiento de la calidad

de todos los participantes, la planificación de las diversas acciones desde el primer momento de llegada al país de recepción, la toma de decisiones de manera compartida o individual; en fin, el éxito de estos programas depende de muchos factores que deben tomarse en cuenta desde el primer momento de la selección de los becados, hasta la culminación de las respectivas estancias académicas-científicas, sin descuidar obviamente el relacionamiento e intercambio continuo de los participantes, tal como se ha intentado durante los últimos siete años. Es muy importante destacar que los procesos de cooperación y colaboración sur-sur-norte exitosos, son aquéllos que no sólo asumen un respeto mutuo en el ámbito académico y científico, sino que además reconocen la existencia de realidades contextuales específicas que caracterizan a cada país, lo cual forma parte de los mismos procesos complejos de aprendizaje y enculturación.

Uno de los objetivos fundamentales, entre muchos otros, del intercambio académico-científico transcontinental, consiste en el desarrollo de dinámicas fluidas que garantice, en cierta forma, la comprensión de culturas científicas diversas, contextualmente originarias, geohistóricamente diferentes y, especialmente, convergentes en cuanto a la mayor parte de sus objetivos. Aquí entran a jugar un papel muy importante los conceptos y prácticas de la interculturalidad, la internacionalización del saber y el conocimiento, el intercambio de tecnología, la adopción de procedimientos favorables para la vida comunitaria, las formas más apropiadas de divulgación y difusión de proyectos científicos, trabajos de investigación y resultados parciales y finales de la actividad académica individual, colectiva y transcontinental. Para lograr este objetivo trascendental se requiere, en primer lugar, reconocimiento mutuo, comprensión de las otras praxis culturales, de los demás espacios de aprendizaje, enseñanza e investigación, pasando claramente por el conocimiento de las realidades específicas de los contextos ajenos.

Esta es precisamente la idea fundamental de la publicación del presente libro. Éste constituye la segunda publicación realizada por la HGSS en el marco de los procesos de internacionalización y cooperación sur-sur-norte puestos en práctica desde hace siete años aproximadamente. Es la primera publicación del subprograma internacional de cooperación y colaboración que viene impulsando la Universidad Heidelberg con las Universidades de La Habana, República de Cuba, y la UPEL (Universidad Pedagógica Experimental Libertador) de la República Bolivariana de Venezuela, iniciado en octubre de 2018, pero que es enlazado con los trabajos y proyectos de internacionalización que tuvieron lugar desde la primavera de 2013.

Hasta el presente han participado activamente, durante estos últimos dieciséis meses, ocho estudiantes de doctorado, cuatro de cada uno de los dos países mencionados, como becarios del Programa de Doctorado, bajo la Dirección General de la Dra. Astrid Wind. El programa ha tenido, hasta el momento, mucho éxito, no sólo por la cantidad, calidad y características personales,

Prólogo

académicas y científicas, de los primeros ocho participantes, sino también por la acogida e interés que ha mostrado la Universidad de Heidelberg y la FBW en cuanto a su atención, apoyo financiero, ofertas académicas, cursos de idiomas, actividades culturales, etc. Todo ello ha permitido que los ocho participantes, independientemente de algunas dificultades propias de las características particulares de cada país, costumbres, idiomas, etc., hayan vivido intensamente la cultura alemana, especialmente aquella relacionada con el Estado Federal de Baden-Württemberg y, muy específicamente de la ciudad de Heidelberg y sus alrededores. La oferta suministrada a los ocho participantes, por parte del país y la universidad receptora, ha sido muy variada, basada en el respeto compartido, el apoyo, la colaboración y la comprensión recíproca de necesidades e intereses. Este apoyo ha estado presente antes, durante y después de la estadía como becarios doctorales en el Programa de la Escuela de Graduados en Ciencias Sociales, Humanidades y Derecho de la Universidad de Heidelberg.

El presente libro constituye realmente un ejemplo de la cooperación y colaboración académica, científica e investigativa internacional. El mismo está concebido de manera intra e interdisciplinaria, en el cual participan diez investigadores e investigadoras, cuyos trabajos están enmarcados en proyectos individuales o colectivos de investigación. En el libro participan cuatro personas de nacionalidad cubana, cinco de nacionalidad venezolana y una alemana, todos/as ellos/as participantes directa e indirectamente de la HGGG. Las diez contribuciones científicas consisten en: i) Internacionalización de estudios postgraduales (Astrid Wind y Cástor David Mora), ii) Innovación y calidad de los estudios de postgrado (Astrid Wind y Cástor David Mora) iii) Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba (Vivian Vera Vergara), iv) Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático. Breve acercamiento a su desarrollo en Cuba (Lisandra Esquivel Cabezas), v) Mito cruce de fronteras (Gloria Guilarte), vi) Dialéctica de la praxis cultural emancipadora: una aproximación desde la formación docente en ciencias naturales (José del Carmen Azuaje Camperos), vii) El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión (Rovimar Serrano Gómez), viii) Los argumentos refutativos; caracterización de su desarrollo heteroglósico en un entorno cultural múltiple (Chirley Calderón García) ix) Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis (David Rubio Mendez), y x) Unidad didáctica para la formación de docentes de biología del IPC. Propuesta para la modificación de concepciones alternativas referidas al proceso de respiración de seres vivos (Juan Linares).

Con la presente publicación, esperamos que buena parte de la población latinoamericana y caribeña, pero también de otros países, se entere del trabajo de cooperación internacional (sur-sur-norte) que viene desarrollando e impulsando la HGGG, especialmente durante los últimos dos años, en particular en el marco del trabajo conjunto con las Repúblicas de Cuba y Venezuela. Al mismo tiempo, consideramos que cada uno de los aportes

científicos que aparecen en este libro pueden contribuir al desarrollo y fortalecimiento de investigaciones similares o afines, tanto en los países que participan directamente la Escuela de Graduados como en otros países que deseen formar parte de este significativo proyecto académico, formativo e investigativo.

Por último, es importante resaltar que los trabajos de difusión e investigación científica que aparecen en el presente libro fueron revisados, evaluados y valorados por el Comité Científico Internacional que apoya directa e indirectamente tanto a la HGGS como al GIDEM (Grupo de Investigación y Difusión de la Educación Matemática). De igual forma, agradecemos profundamente a la Universidad de Heidelberg, a la Fundación Baden-Württemberg, al Programa de Doctorado en Cultura de la UPEL, al GIDEM y a la Universidad de La Habana por su apoyo y desinteresada colaboración.

Heidelberg, julio del 2020
Astrid Wind
Cástor David Mora

Internacionalización de estudios postgraduales Internationalization of postgraduate studies

Cástor David Mora

davidmora2005@yahoo.de

Asesor e investigador internacional en educación y metodología
República Bolivariana de Venezuela

Astrid Wind

astrid.wind@hggs.uni-heidelberg.de

Directora general de la Escuela de Graduados en Humanidades y
Ciencias Sociales (HGGS), Universidad de Heidelberg
República de Alemania

Resumen

Una de las consecuencias fundamentales de los procesos de integración regional e intercontinental consiste en la internacionalización de la educación universitaria entre gobiernos, universidades públicas y privadas, centros e instituciones de investigación en diversos campos de las ciencias humanas, sociales, naturales y formales. Aunque el intercambio de saberes y los conocimientos ha estado, históricamente, vinculado a los movimientos migratorios, a la expansión de algunos países, especialmente europeos, y al movimiento económico global e internacional, es a partir de la segunda guerra mundial cuando empieza a adquirir cierta formalidad la internacionalización de la educación universitaria, la investigación científica y, por supuesto, los estudios postgraduales. Ello ha contribuido a la conformación, constitución y consolidación de sistemas de educación universitaria con altos niveles de pertinencia social, económica y calidad académica y científica. Muchos países han desarrollado actividades bilaterales y multilaterales de intercambio académico e investigativo, comprendiendo otras culturas científicas, fomentado la movilidad internacional de estudiantes, docentes y científicos, motivando a universidades y gobiernos a establecer convenios horizontales para el impulso de proyectos científicos conjuntos. En América Latina y el Caribe existen muchos ejemplos, particularmente los acuerdos suscritos por el CAB y el ALBA-TCP, los cuales se enmarcan en la cooperación horizontal sur-sur-norte. Este trabajo muestra experiencias de internacionalización de estudios postgraduales desarrollados y evaluados durante más de dos décadas en *Venezuela, Nicaragua y Bolivia*, con la colaboración de *Alemania y Cuba*, así como el papel internacional de la escuela de graduados en humanidades y ciencias sociales de la Universidad de Heidelberg.

Palabras claves: Estudios postgraduales, doctorados, maestrías, metodología de la investigación, internacionalización, educación universitaria y democratización.

Internacionalización de estudios postgraduales

Abstract

One of the fundamental consequences of regional and intercontinental integration processes is the internationalization of university education driven by governments, public and private universities, research centers and institutions in various fields of the human, social, natural and formal sciences. Although the exchange of knowledge and knowledge itself have been linked historically to migratory movements, to the expansion of some countries, especially Europeans, and to the global and international economic movement, it is from the Second World War on that the internationalization of university education, scientific research and, of course, postgraduate studies, begins to acquire certain formality. This has contributed to the conformation, constitution and consolidation of university education systems with high levels of socio-economic relevance as well as academic and scientific quality. Many countries have developed bilateral and multilateral academic and research exchange activities, including other scientific cultures, fostered the international mobility of students, teachers and scientists, and motivating universities and governments to establish horizontal agreements for the promotion of joint scientific projects. In Latin America and the Caribbean there are many examples, particularly the agreements signed by the CAB and the ALBA-TCP, which are part of horizontal South-South-North cooperation. This work shows experiences of internationalization of postgraduate studies developed and evaluated for more than two decades in Venezuela, Nicaragua and Bolivia, with the collaboration of Germany and Cuba, as well as the international role of the Graduate School for the Humanities and Social Sciences of Heidelberg University.

Keywords: Postgraduate studies, doctorates, masters, research methodology, internationalization, university education and democratization.

Introducción

El presente trabajo pretende mostrar a la opinión pública y a la comunidad científica internacional una variedad de aportes que hemos realizado durante más de veinticinco años en países como la República Bolivariana de Venezuela, la República de Nicaragua y el Estado Plurinacional de Bolivia en el marco de la creación, desarrollo, acompañamiento y evaluación de programas de formación e investigación, especialmente de carácter postgradual, sin olvidar obviamente el apoyo recibido por países hermanos como la República de Cuba y la República de Alemania (Mora y Oberliesen, 2013; Roncal, 2014a y 2014b; Mora, 2017b). En este último país se desarrolla actualmente un significativo e importante programa postgradual concretamente de doctorado, bajo la dirección de la Dra. Astrid Wind, quien ha logrado exitosamente internacionalizar aún más la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales Universidad de Heidelberg (Wind, 2011 y 2017). Este programa postgradual ha logrado incorporar en dicha universidad

a varios estudiantes de doctorado de países latinoamericanos, caribeños, asiáticos y africanos, para lo cual se ha tomado también como referencia las experiencias adquiridas por la Directora General del mencionado programa en otros países como Bolivia, Venezuela, Cuba e Inglaterra.

Uno de los propósitos fundamentales del presente trabajo tiene que ver, entre otros aspectos, con el fortalecimiento y la difusión de actividades educativas, formativas, científicas e investigativas de carácter postgradual con la intención de democratizar tanto la educación universitaria, en todos sus sentidos, como la praxis investigativa multi, intra, inter y transdisciplinaria, tal como lo hemos concebido y desarrollado en la mayoría de los Programas Postgraduales que hemos creado, implementando y evaluado durante más de dos décadas (Mora, 2017b y Wind, 2011 y 2017) en algunos países de América Latina y el Caribe.

Tal como lo podemos ver en las diversas publicaciones e informes elaborados a partir del desarrollo compartido, participativo, cooperativo y colaborativo, cada uno de los Programas Postgraduales de *diplomado, especialización, maestría y doctorado* ha estado siempre acompañado por una concepción sociocrítica, productiva, liberadora, emancipadora de la ciencia, la tecnología e investigación científica, sin olvidar obviamente la idea del aseguramiento de la pertinencia sociopolítica, cultural y personal de cada uno de tales programas, así como el fortalecimiento de los respectivos criterios de calidad académica, científica y práctica de los mismos.

En la elaboración, diseño o desarrollo de buena parte de tales Programas Postgraduales participaron personas especializadas, conocedoras y comprometidas con la formación e investigación postgradual en nuestros países suramericanos, pero también de otras latitudes, como el caso concreto de las universidades de Hamburgo, Berlín, Bremen y Heidelberg, quienes directa e indirectamente han participado, cooperado y colaborado con el éxito de tales iniciativas académicas e investigativas.

Tanto las instituciones cooperantes como los docentes e investigadores relacionados con estos programas postgraduales estuvieron comprometidos tanto en su desarrollo como en la evaluación y valoración de los mismos, en la mayoría de los casos sin establecer condiciones de ninguna naturaleza, salvo las buenas intenciones de apoyar y contribuir al éxito del desarrollo socioeconómico, intercultural, productivo, científico, formativo, tecnológico e investigativo de la población normalmente excluida de la educación, la ciencia y la tecnología en buena parte de los países de nuestro continente suramericano. Dicha exclusión, discriminación y marginalización se acentúa aún más debido a los altos costos que deben cancelar quienes desean inscribirse y culminar exitosamente algún programa postgradual, desde el diplomado hasta el postdoctorado. Este aspecto ha sido tomado en cuenta muy seriamente en la creación, desarrollo y evaluación de los diversos

Internacionalización de estudios postgraduales

estudios postgraduales en los cuales hemos tenido la gran oportunidad de participar directa, indirecta y activamente (Mora, 2017b y Wind. 2017).

Una de las falencias que adolece la creación e implementación de programas de estudio e investigación internacionales en muchos de nuestros países tiene que ver con la falta de seguimiento, acompañamiento y evaluación de los mismos en cada una de sus respectivas fases. En nuestro caso particular siempre hemos pensado, desde nuestros primeros pasos en actividades de cooperación científica internacional (Mora, 1998), en la valoración, validación y evaluación continua de tales programas, aplicando las metodologías relacionadas con la investigación práctica, investigación evaluativa e investigación acción participativa (Mora, 2017a; Becerra y Moya, 2008; Escudero, 2003 y 2013; Moser, 1995 y 2008; Altrichter y Posch, 2007; Smith, 2010; Flick, 2006).

El trabajo de investigación que deseamos presentar resumidamente en este documento tiene que ver esencialmente con una mirada científica de la creación, desarrollo, sostenimiento y evaluación de programas de estudios postgraduales en el marco de la cooperación sur-sur y norte-sur, en torno a los cuales hemos estado directamente involucrados. La investigación en cuestión ha pretendido alcanzar los siguientes objetivos fundamentales:

- 1) *Describir minuciosamente las características de cada uno de los programas de estudios postgraduales (PEP) desarrollados internacionalmente;*
- 2) *Analizar cualitativamente los factores básicos determinantes en la implementación, desarrollo y continuidad de dichos programas;*
- 3) *Estudiar cuidadosamente problemáticas fundamentales relacionadas con la creación y sostenimiento de programas académicos y de investigación en el marco de la cooperación científica internacional;*
- 4) *Contribuir al desarrollo teórico sobre la implementación y evaluación de PEP;*
- 5) *Establecer las ventajas y desventajas de la participación, cooperación y colaboración entre estudiantes, docentes e investigadores participantes en los PEP;*
- 6) *Mostrar que el éxito de los PEP desarrollados está directamente relacionado con el trabajo interdisciplinario y la relación estrecha entre teoría y practica investigativa; y*
- 7) *Conformar una teoría sociocrítica interdisciplinaria, producto del seguimiento de los PEP, que nos permita superar la dependencia externa científica y académica.*

1. Presentación de los PEP desarrollados y evaluados

A continuación mostramos una breve descripción de los principales programas de estudios postgraduales que hemos creado, implementado, desarrollado y evaluado, especialmente en el Estado Plurinacional de Bolivia y en la República Bolivariana de Venezuela, lo cual ha sido posible gracias a la participación, cooperación y colaboración de instituciones, docentes e investigadores de otros países como Alemania y Cuba.

1. La Escuela de Altos Estudios Nacionales del Estado Plurinacional de Bolivia ha desarrollado un programa de postgrado con énfasis en el doctorado en *Desarrollo y Seguridad Estratégica* (DSE), postdoctorado en Seguridad y Maestría en Desarrollo y Defensa Nacional y Tecnología Integral, maestría en Administración y Gestión Pública con Mención en Defensa Nacional y maestría en Desarrollo y Defensa Nacional. El equipo académico e investigativo del IIICAB, bajo la coordinación del Dr. Mora, apoyó durante cierto tiempo a la EAEN en la consolidación de tales programas. Como parte del trabajo conjunto, el debate participativo y la investigación evaluativa se construyó un *marco conceptual para la elaboración de programas y líneas de formación e investigación científica*, el cual forma parte de algunos PEP en el EPB. En este trabajo participaron Orlando Rincones, Jaime Canfux, Francisco Ferreira, Astrid Wind, Rolf Oberliesen Sagrario De Lorza, Marcelo Sarzuri, Javier Paredes, Sandra Unzueta y Franz Coronel.
2. El *Programa de formación docente postgradual de especialización, maestría y doctorado en la República Bolivariana de Venezuela*. El inicio de este programa lo podemos encontrar en el encuentro internacional que tuvo lugar en la ciudad de Cumaná en el mes de agosto del año 2008. Inmediatamente el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de la República Bolivariana de Venezuela asumió a través de la Dra. Belkis Bigott la tarea de impulsar dicho compromiso con la colaboración, entre otros, de algunos docentes pertenecientes al GIDEM, tales como Rosa Becerra, Andrés Moya, Cástor David Mora, Wladimir Serrano. Posteriormente este proyecto fue asumido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación de la RBV a través del Viceministerio de Educación Media con el entonces Viceministro Humberto González, así como José Azuaje, Mirtha Andrade, los integrantes del GIDEM.
3. *Conformación y desarrollo del doctorado internacional en ciencias y humanidades* en el IIICAB y la UNSXX en el Estado Plurinacional de Bolivia. Este programa postgradual fue impulsado, de manera coordinada, participativa, cooperativa y colaborativamente, IIICAB y la Universidad Nacional Siglo Veinte, en el EPB. Inicialmente se desarrolló un conjunto de cursos postgraduales entre los cuales se destacan algunos diplomados,

Internacionalización de estudios postgraduales

especializaciones y maestrías, habiéndose acumulado suficiente experiencia para empezar el PDICH entre ambas instituciones para lo cual el Dr. Cástor David Mora, la Dra. Astrid Wind y el Dr. Roberto Diez conformaron, primeramente, un proyecto fundacional, así como el conjunto de líneas de formación e investigación que constituyen dicho Programa.

4. *Génesis, características y desarrollo del Programa Doctoral Semiescolarizado e Interdisciplinario del CEPIES-UMSA.* El primer borrador de este trabajo ha sido elaborado, en el mes de mayo del año 2004 por el Prof. Dr. Cástor David Mora. Posteriormente hubo la participación de otras personas de Bolivia, Alemania y Venezuela, quienes decidieron apoyar mediante acuerdos, convenios, visitas, cursos, seminarios, asesorías, tutorías, investigaciones conjuntas, conferencias, charlas, etc. a este importante programa doctoral, siendo el Prof. Dr. Rolf Oberliesen una de las personas más comprometidas en el desarrollo y consolidación del programa.
5. *Doctorado en educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinaria.* Tanto la propuesta como el documento base fue elaborado a principios del año 2009 por el Prof. Dr. Cástor David Mora, Dr. Juan Miguel González y la Dra. Astrid Wind, en el IICAB, en el marco de un Convenio de Cooperación Científica firmado por las máximas autoridades de la Escuela Militar de Ingeniería y el IICAB.
6. *Línea de formación e investigación en educación matemática,* la cual fue creada especialmente para apoyar e impulsar los estudios doctorales en el campo de la educación matemática en la República Bolivariana de Venezuela a través del doctorado en educación desarrollado en esa época por la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Esta línea de formación e investigación ha permitido el desarrollo de otras actividades académicas, científicas e investigativas desde su nacimiento a principios del siglo XXI en la RBV. El trabajo que conforma este capítulo fue publicado por el Prof. Dr. Cástor David Mora en la Revista de Pedagogía Nº 63, volumen XXII en enero-abril de 2001, de la Escuela de Educación de la UCV.
7. La *maestría en educación en procesos de transformación social* ha sido una significativa e importante iniciativa por parte del IICAB, la cual estuvo constituida por dos grandes versiones. En el diseño, elaboración y gestión académica-administrativa de las mismas participó el equipo de acción e investigación del IICAB, constituido entre otras personas por Pedro Quirós Calle, Carlos Barral, Sandra Unzueta, Jaime Canfux, Sagrario De Lorza, Orlando Rincones, Rosa Becerra, Andrés Moya, Verónica Velasco, Astrid Wind, etc. bajo la coordinación de Cástor David Mora. Este programa de maestría estuvo dirigido a docentes nacionales y extranjeros,

especialmente a quienes se dedicaban a labores pedagógicas y didácticas en sus respectivos centros educativos.

8. La *maestría en educación sociocomunitaria y productiva* constituye realmente uno de los proyectos más grandes, ambiciosos e importantes de acción, formación e investigación postgradual internacional en los cuales hemos intervenido activamente a lo largo de nuestra experiencia docente e investigativa. La misma fue pensada, diseñada, desarrollada, gestionada, administrada y evaluada por el Magíster Javier Paredes Mallea y el Prof. Dr. Cástor David Mora durante más de cuatro años consecutivos, desde marzo de 2011 hasta mayo de 2015, siempre con la participación, cooperación, colaboración y coordinación tanto de docentes bolivianos, cubanos, alemanes y venezolanos como de tres importantes instituciones: a) El Ministerio de Educación del EPB, b) El IICAB y c) La Universidad Pedagógica "Mariscal. Antonio José de Sucre". Esta maestría fue altamente significativa tanto para la consolidación del IICAB como Centro de Formación e Investigación postgradual como para las demás instituciones participantes, haciendo un gran aporte a la formación continua y permanente de docentes en ejercicio de educación inicial, primaria y media del EPB.
9. La *maestría en educación matemática* fue una de nuestras primeras actividades académicas y científicas que tuvimos la oportunidad de desarrollar e impulsar en la entonces República de Bolivia, hoy Estado Plurinacional de Bolivia. A inicios del año 2001 empezamos un proceso de colaboración institucional entre la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela, la Facultad de Ciencias Puras de la Universidad Mayor de San Andrés y el entonces Instituto Normal Superior "Simón Bolívar". Los documentos oficiales y formales donde se plasma el proyecto de maestría fueron elaborados por el Prof. Dr. Cástor David Mora con la colaboración de los profesores Santiago Conde, Humberto Giacomán, Luis Tordoya, entre otros. Este proyecto de maestría en educación matemática tuvo sus repercusiones seis años después cuando el Consejo Universitario de la UMSA aprobó por Resolución 499/06 la "Maestría en Educación de la Matemática Superior".

2. Breve contextualización teórica de la internacionalización de PEP

Partimos de la propuesta de Wilhelm von Humboldt realizada en torno a la reforma universitaria alemana, la cual tuvo importantes repercusiones en otros países europeos; ella consistía en la realización de intercambios interculturales con otras universidades de otros continentes con la finalidad de aprovechar los conocimientos alcanzados en algunas disciplinas en particular,

Internacionalización de estudios postgraduales

pero también con la intención de conocer ampliamente el desarrollo psicolingüístico de otras culturas. Por ello, este filósofo de la educación universitaria se interesó por el estudio comparativo del desarrollo de las lenguas, la influencia de las formas gramaticales sobre la conformación de ideas y el pensamiento, entre otras relaciones entre lenguaje, pensamiento, acción y el desarrollo cognitivo de la persona, señalando que la parte activa de la acción del sujeto está expresada de múltiples formas en la lengua, lo cual vino a corroborar, cien años después, el gran psicólogo y pedagogo Lev Semjonowitsch Wygotsky (1896-1934) en obras tales como Psicología Pedagógica (1926/2001) y Pensamiento y Lenguaje (1934/1995).

Nuestra concepción sobre la educación universitaria, tomada en cuenta para la conformación de los diversos estudios postgraduales, tiene que ver con el desarrollo del pensamiento científico crítico en términos generales, complejos transdisciplinarios e interdisciplinarios, sin olvidar obviamente la especificidad de la gran variedad de disciplinas científicas particulares (la intradisciplinariedad). Es necesario ver la globalidad de las cosas, la totalidad, pero también las particularidades, las profundidades que conforman el todo, la realidad multifactorial.

La ciencia e investigación, unida al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de los recintos universitarios nos permiten ver la universalidad del saber y el conocimiento, la trascendencia del saber, los momentos retrospectivos, presentes y prospectivos del conocimiento general y específico en todas sus dimensiones, sin olvidar sus connotaciones sociales, políticas, económicas, culturales y personales. Esta orientación de la universidad constituye uno de los soportes para el intercambio y comunicación sociocultural crítica entre universidades, países, comunidades científicas, difusores del saber y el conocimiento, pero sobre todo la movilidad horizontal intercultural local y global como esencia de la interconectividad sociocognitiva, lingüística e interdisciplinaria. Más allá de un simple pluralismo cultural se trata de un proceso complejo de comunicación crítica e intercambio intercultural para el cambio.

Los programas de estudio postgraduales, especialmente de maestría y doctorado, están enmarcados en procesos comunicativos críticos interculturales internos y externos, ya que en ellos han participado personas provenientes de diversas corrientes político-ideológicas, edades, culturas y tendencias paradigmáticas en cuanto a los saberes, conocimientos, lo cual ha de contribuir considerablemente en la educación, formación y preparación personal como colectiva, garantizando la presencia de consideraciones sociolingüísticas, permitiendo de esta manera la comprensión de otras formas de ver el mundo, pensar la ciencia, la tecnología y la investigación, así como innovar diversas formas de transformar en términos paradigmáticos, metódicos y metodológicos propiamente dichos. El trabajo científico propuesto en estos programas debe tomar en serio el método; por ello hemos tratado

este aspecto con mucha frecuencia en la discusión metodológica tanto en los diversos cursos como en los coloquios de investigación científica que han tenido lugar en la conformación de tales programas postgraduales, la mayoría de ellos creados, desarrollados y evaluados durante más de cinco lustros de comunicación e intercambio científico internacional e intercultural.

Las actividades de investigación puestas en marcha en el marco de los diversos Programas Postgraduales presentados obedecen a un eje articulador integrador entre teoría y práctica, por una parte, y la relación estrecha entre estudiantes, investigadores noveles, investigadores experimentados, manteniendo una permanente interacción, apoyo mutuo, participación, cooperación y colaboración entre todos los actores que intervienen en el proceso científico-investigativo. De esta manera se estaría garantizando la relación entre cuatro grandes componentes que caracterizan a toda universidad en la actualidad; es decir, se propone la combinación de la investigación, la docencia en cuanto al desarrollo crítico del proceso de aprendizaje y enseñanza, la acción transformadora sociocomunitaria y productiva, así como la formación e intervención sociopolítica de la institución y sus actores fundamentales.

Con frecuencia todo Programa de Formación Postgradual debe ser pensado, ideado, diseñado, implementado, desarrollado, evaluado y valorado tomando en cuenta su papel esencial con respecto al tratamiento y solución de problemas relevantes, socialmente pertinentes, contextualizados e interesantes para la colectividad en general, sin descuidar obviamente el interés individual científico, su importancia intradisciplinaria, su reflexión puramente teórica, práctica, empírica o sus potenciales combinaciones.

En la actualidad se habla mucho de la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad, pero muy pocos programas de formación e investigación postgradual asumen una concepción que trascienda el mundo puramente intradisciplinario o focalizado sólo en las especializaciones, al interior de las disciplinas parciales que conforman el gran espectro de la ciencia y la tecnología. Éste ha sido uno de los aspectos que más hemos cuidado en la conformación e implementación de los estudios postgraduales expuestos; hemos considerado que es necesario trabajar en las dos direcciones, en la globalidad y unidad de los saberes y conocimientos, pero también en la profundidad de los mismos, con lo cual obviamente avanza la ciencia, la técnica y las disciplinas científicas creadas a lo largo de la historia mediante la relación compleja entre el mundo socionatural y el ser humano. Por ello hemos insistido en la cooperación multi e interdisciplinaria y, en lo posible, en el tratamiento de trabajos de investigación transdisciplinarios.

Para que estos programas postgraduales, especialmente de maestría y doctorado, llegaran a tener éxito en poco tiempo y bajo condiciones problemáticas adversas, tales como carencia de personal especializado, falta

Internacionalización de estudios postgraduales

de talleres, espacios cómodos y laboratorios, poca disponibilidad de libros, revistas y documentos especializados en diversas temáticas, escasa experiencia en el campo de la investigación con metodologías alternativas a las implementadas tradicionalmente por el paradigma de investigación positivista, la inexperiencia discursiva, analítica y deliberativa, la poca inversión en ciencia, tecnología e investigación, los bajos sueldos que ganan los docentes e investigadores en nuestros países suramericanos, etc. tuvimos que recurrir al apoyo voluntario nacional e internacional, el cual sólo se manifestó de manera personal, sin que tuviésemos recursos económicos de ninguna naturaleza para llevar adelante tales programas postgraduales. A pesar de tales situaciones reales contrapuestas, se contó con el apoyo desinteresado de colegas bolivianos, alemanes, cubanos y venezolanos, quienes haciendo un gran esfuerzo y ganando honorarios profesionales muy bajos contribuyeron considerablemente al éxito de tales estudios de postgrado. Este apoyo personal y colectivo nacional e internacional nos ayudó considerablemente para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje-enseñanza en el ámbito de los estudios de maestría y doctorado, la práctica científica transformadora, las investigaciones puntuales, el debate e implementación de métodos de investigación diversos y, por supuesto, la realización de encuentros permanentes de diálogo, debate y discusión basada en la comunicación e interacción intercultural sociocrítica.

La relación estrecha entre ciencia, tecnología y formación sociopolítica e ideológica de la comunidad de docentes e investigadores ha sido otra de las grandes premisas que hemos tomado en cuenta para la conformación de cada Programa Postgradual. Esta idea central básica supera en buena medida las connotaciones positivistas tradicionales y convencionales predominantes en el mundo de la ciencia, la técnica e investigación, las cuales insisten puramente en la neutralidad, objetividad, rigurosidad, cantidad, generalización, eficacia, eficiencia y validez.

Si bien la ciencia tiene que responder ante ciertos criterios de confiabilidad y rigurosidad, nosotros hemos pensado que programas de estudio postgraduales deben responder a criterios también alternativos, diferentes a los convencionales de carácter positivista. Esta percepción nos ayudó en la comprensión de que sí es posible impulsar estudios postgraduales basados en la heterogeneidad del método, pero también del pensamiento y la acción científica, con lo cual se podrá lograr la anhelada comunicación intercultural, compartiendo objetivos y horizontes comunes, las miradas múltiples del mundo, sin olvidar la trascendencia y necesidad de solventar en forma compartida los grandes problemas que nos afectan y, por supuesto, la necesidad de pensar y actuar con sentido prospectivo en cuanto a la ciencia, la tecnología y la investigación científica.

3. Situación actual de la internacionalización de PEP

A pesar de las dificultades relacionadas con los fines de los PEP internacionales, la falta de políticas intergubernamentales, el desacuerdo en la conformación de perfiles y currículos comunes, incoherencia de las condiciones de acreditación, los obstáculos burocráticos que impiden la movilidad estudiantil, docente y científica, la escasa participación y el poco compromiso sociopolítico de los entes públicos y privados, la carencia de recursos económicos que permitan apoyar e impulsar dicha internacionalización, las dificultades para incorporar profesionales altamente preparados y comprometidos, etc., todos los PEP puestos en marcha durante más de veinte años continúan desarrollando sus diversas actividades, habiéndose fortalecido y fomentado la cooperación internacional en algunos de ellos. En la actualidad la Dra. Astrid Wind es la Directora General de la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales (HGGGS, siglas en alemán) en la Universidad de Heidelberg, programa postgradual internacional con características similares a los implementados, también con su ayuda, en la RBV y el EPB. A esta importante escuela postgradual asisten estudiantes investigadores de todos los continentes, así como docentes especialmente invitados de diversos países, incluyendo a Venezuela, tal como ha ocurrido recientemente con la Dra. Rosa Becerra y el Dr. Andrés Moya.

El trabajo académico y científico que lleva adelante la HGGGS, bajo la dirección y coordinación de la Dra. Wind constituye un importante modelo de la internacionalización de los PEP, el cual es altamente compatible con algunos de los programas descritos en el presente estudio. Una de las similitudes consiste en la discusión paradigmática. Por un lado, es necesario seguir trabajando en la consolidación de los tres grandes paradigmas de investigación científica, especialmente el relacionado con la Investigación Sociocrítica y Transformadora; y en segundo lugar, es sumamente indispensable buscar formas de combinación de estrategias y métodos de investigación de carácter cualitativo y cuantitativo sin descuidar la existencia de dimensiones diferenciadas entre la investigación de carácter positivista, la investigación naturalista-interpretativa y la investigación sociocrítica.

Una de las formas apropiadas de trabajo conjunto comunes consiste en la elaboración de encuentros, cursos, coloquios, charlas, seminarios y conferencias con la asistencia activa de actores internacionales relacionados directa e indirectamente a tales programas postgraduales, lo cual permite la conformación de una comunidad científica y académica amplia e internacional comprometida con tales PEP. El futuro de la internacionalización de los PEP dependerá obviamente del compromiso sociopolítico con la ciencia e investigación científica, pero también de los esfuerzos que puedan realizar diversas personas comprometidas con la interculturalidad científica y

Internacionalización de estudios postgraduales

metódica, tal como lo fomenta la Dra. Wind actualmente en el programa doctoral de la *Escuela de Graduados* de la Universidad de Heidelberg.

Bibliografía

- ALBA-TCP** (2004). *Principios fundamentales del ALBA*. En: <http://alba-tcp.org>.
- Altrichter, H. und Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Aponte, M. y Amézquita, G.** (comp.) (2015). *El ALBA-TCP. Origen y fruto del nuevo regionalismo latinoamericano y caribeño*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20150521020240/ELALBATCP.pdf>.
- Becerra, R. y Moya, A.** (2008). "Investigación-Acción participativa, crítica y transformadora: un proceso en permanente construcción". En *Integra Educativa* N° 8: Educación Matemática. La Paz: IICAB.
- BMBF** (2017). *Bericht der Bundesregierung zur internationalen Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014–2016*. Bonn: BMBF.
- Escudero, T.** (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm].
- Escudero, T.** (2013). Utilidad y uso de las evaluaciones. Un asunto relevante. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/is_sue/current.
- Flick, U.** (Hg.) (2006). *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek-Hamburg: Rowohlt.
- Mora, D.** (1998). *Probleme des Mathematikunterrichts in Lateinamerikanischen Ländern—explorative empirische Studie im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela.—Universität Hamburg*. La Paz: Ed. IICAB.
- Mora, D.** (2017a). *Metodología de la investigación*. Caracas/Heidelberg: Ed. GIDEM.
- Mora, D.** (2017b). *Estudios Postgraduales. Creación, desarrollo, acompañamiento y evaluación de programas de formación e investigación en Bolivia y Venezuela*. Caracas/Heidelberg: Ediciones del GIDEM.
- Mora, D. y Oberliesen, R.** (2013). Innovación y transformación de estudios de postgrado - Significado social para el desarrollo de las universidades en contextos internacionales Sur-Sur-Norte. *Integra Educativa*. VI (3), pp. 205-228.
- Moser, H.** (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus.
- Moser, H.** (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Freiburg:

Lambertus.

- Muhr, T.** (2010). Venezuela and the ALBA: counter-hegemonic regionalism and higher education for all. En:
http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/en_a13v36n2.pdf.
- Roncal, X.** (2014a). *Estudio comparado de las políticas de educación universitaria en: Bolivia, Colombia, Cuba, México, Nicaragua y Venezuela*. La Paz, Bolivia: IICAB.
- Roncal, X.** (Coord.) (2014b). *Hacia una educación-investigación para la integración de América Latina y el Caribe*. La Paz, Bolivia: IICAB.
- Smith, M. J.** (2010). *Handbook of Program Evaluation for Social Work and Health Professionals*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L.** (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Visor.
- Vygotsky, L.** (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Wind, A.** (2011). *Las Universidades Indígenas en el Mundo 1960-2010*. La Paz: III-CAB.
- Wind, A.** (2017). Internationalisierung der Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HGGS) der Universität Heidelberg. Arbeitspapier.

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

Cástor David Mora

davidmora2005@yahoo.de

Asesor e investigador internacional en educación y metodología
República Bolivariana de Venezuela

Astrid Wind

astrid.wind@hggs.uni-heidelberg.de

Directora general de la Escuela de Graduados en Humanidades y
Ciencias Sociales (HGGS), Universidad de Heidelberg
República de Alemania

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo mostrar, por una parte, los avances de la investigación desarrollada actualmente por nueve universidades en ocho países miembros de la Unión Europea sobre buenas prácticas de estudios de doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, tomando en cuenta las dimensiones Interdisciplinariedad, Intersectorialidad e Internacionalización (Triple I), tomando en cuenta, además, las cuatro áreas temáticas: : i) Reclutamiento y admisión; ii) Diseño curricular y programas de estudio; iii) Supervisión, tutorías y apoyo a los estudiantes; y iv) Organización de la respectiva escuela de postgrado (doctorado). En segundo lugar, se muestra parte de nuestra investigación relacionada también con buenas prácticas de estudios postgraduales, pero incorporando una cuarta dimensión, la Intradisciplinariedad científica (Cuádruple I), no sólo en Ciencias Sociales y Humanidades, sino también en los demás campos de estudio postgradual. En este trabajo también se muestra algunos aspectos relacionados con el aseguramiento de la calidad de tales estudios, insistiendo en la evaluación, supervisión, tutorías, seguimiento, acompañamiento y papel del Comité Académico Científico Asesor. Para ello se tomará en cuenta el trabajo que viene desarrollando la Escuela de Graduados de la Universidad de Heidelberg bajo la dirección de la Dra. Astrid Wind.

Palabras clave: Calidad, Supervisión, Buenas Prácticas, Doctorados

Innovation and quality of postgraduate studies

Abstract

The present work aims to show, on the one hand, the progress of research currently carried out by nine universities in eight member countries of the European Union on good practices of doctoral programmes in Social Sciences and Humanities, taking into account the

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

dimensions of Interdisciplinarity, Intersectorality and Internationalization (Triple I) with emphasis on four key areas: (i) Recruitment and admission; (ii) Curriculum design and study programmes; (iii) Supervision, tutoring and student support; and (iv) Organisation of the respective postgraduate school (doctorate). Secondly, it shows part of our research also related to good practices of postgraduate studies, but incorporating a fourth dimension, the Scientific Intradisciplinarity (Quadruple I), not only in Social Sciences and Humanities, but also in the other fields of postgraduate study. This paper also shows some aspects related to the quality assurance of such studies, insisting on the evaluation, supervision, tutoring, follow-up, accompaniment and role of the Academic Scientific Advisory Committee. For this purpose, the work being developed by the Graduate School of the University of Heidelberg under the direction of Dr. Astrid Wind will be taken into account.

Keywords: Quality, Supervision, Good Practices, Doctorates

Introducción

Desde hace veinte años hemos venido trabajando en el campo de la internacionalización de los estudios de postgrado, especialmente de maestría, doctorado y postdoctorado tanto en Suramérica (Bolivia, Brasil, Nicaragua y Venezuela) como en Europa (Alemania), lo cual nos ha permitido acumular algunas experiencias importantes sobre el aseguramiento de la calidad de tales estudios, la supervisión, evaluación, el asesoramiento y acompañamiento de los participantes. También hemos desarrollado algunas propuestas innovadoras de programas doctorales con base en la realización de una investigación europea (en proceso de ejecución) sobre la sistematización de buenas prácticas correspondientes a nueve universidades de ocho países europeos, donde la Universidad de Heidelberg, Alemania, ha jugado un papel altamente significativo.

En el marco de dichas experiencias, el trabajo realizado durante los últimos siete años en la Escuela de Graduados de la Universidad de Heidelberg y el proyecto de investigación europeo en proceso de ejecución nos ha llevado a la elaboración de un nuevo proyecto de investigación que pretende complementar y ampliar algunas categorías investigativas de este último, incorporando la participación de actores venezolanos y cubanos, en el marco de la cooperación entre la Universidad de Heidelberg, la Universidad de La Habana y la Universidad Experimental Libertador Simón Bolívar de Venezuela. Este proyecto de investigación pretende tomar en cuenta los resultados logrados hasta el momento en el estudio europeo con la finalidad de ampliarlo, incorporando algunas otras categorías de interés científico, social y formativo. De allí que el objetivo básico consiste en presentar las características de buenas prácticas de escuelas de doctorado, los aspectos básicos del aseguramiento de la calidad de tales procesos de formación académica y

científica y, finalmente, la importancia de la cooperación sur-sur-norte en el campo de la innovación y calidad de los estudios postgraduales, basándonos en la experiencia acumulada por la Escuela de Graduados de la Universidad de Heidelberg mediante el programa de becarios de doctorado de las Repúblicas de Cuba y Venezuela respectivamente.

1. Experiencias innovadoras de nueve universidades en ocho países europeos

Es ampliamente conocido que buena parte de los gobiernos de los países europeos, los organismos internacionales relacionados con la producción, la economía y las finanzas, los representantes del mundo académico y científico, así como la comunidad estudiantil e investigadora, que la calidad de la formación de las nuevas generaciones de investigadores redundará positivamente en el futuro del desarrollo e integración de la Unión Europea. Para ello han creado, en el ámbito internacional, diversas políticas para el aseguramiento de dicha calidad, tomando en cuenta los conceptos de sociedad del conocimiento y la economía basada en el conocimiento. Ambos conceptos describen ampliamente el papel fundamental de la formación postgradual, especialmente en el nivel de doctorado, tal como lo establece la mayoría de encuentros, acuerdos y documentos conjuntos de los respectivos ministerios de educación, ciencia y tecnología de los países europeos en sus diversas modalidades.

La formación de amplios sectores de nuevos doctorantes con importantes niveles de calidad nos lleva a plantearnos importantes interrogantes en relación con las características, los procesos, el financiamiento, los relacionamientos internacionales, los contextos, la relevancia y pertinencia, el significado e importancia, etc. de los estudios postgraduales, esencialmente de doctorado. En cada uno de tales programas surgen cuestiones como las siguientes: a) ¿Para qué sirve un doctorado, a quién beneficia y cómo contribuye al desarrollo y bienestar de la sociedad?, b) ¿Las universidades nacionales, los centros e institutos de investigación y los países en general están formando suficientes doctores con importantes niveles de calidad académica, científica e investigativa?, c) ¿Realmente existen procedimientos y mecanismos adecuados para apoyar, asesorar, supervisar y acompañar correctamente a los estudiantes de doctorado en los lugares y contextos donde tienen la oportunidad de desarrollar sus estudios y trabajos de investigación?, d) ¿Desde el punto de vista de la formación propiamente dicha, cómo tiene lugar la preparación de los futuros doctores desde la perspectiva intradisciplinaria, interdisciplinaria, intersectorial e internacional?

Si bien es cierto que la Unión Europea ha dado prioridad e importancia a los tres últimos aspectos (la denominada *triple I*), consideramos en este trabajo

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

que la intradisciplinariedad seguirá jugando un papel muy relevante e importante en los programas doctorales futuros. Así que preferimos hablar más bien de la *cuádruple I* o el *proyecto IIII*. Por lo tanto, la formación postgradual, particularmente de doctorado, podría reconfigurarse con la finalidad de responder con mayor calidad y pertinencia a las múltiples expectativas políticas y sociales.

Con frecuencia nos encontramos con la creación de nuevas escuelas y programas postgraduales, en su mayoría dentro de las universidades consolidadas. Estos avances son muy importantes, particularmente para aquellos países que aún disponen de pocos programas de esta naturaleza; sin embargo, también es altamente significativo que los mismos cumplan con ciertos principios y criterios de calidad nacional e internacional, especialmente cuando se trata de estudios postgraduales desarrollados en el marco de las IIII antes mencionadas. De allí que tomando en cuenta los avances de la investigación internacional compartida y comparada, desarrollada por nueve universidades europeas, mediante el proyecto denominado Programa Escolar de Postgrado para Investigadores Internacionales y Formación Interdisciplinaria (Project Graduate SPIRIT) para las ciencias sociales y las humanidades, hemos pensado incorporar la dimensión intradisciplinaria y ampliar su cobertura a otros campos del saber y conocimiento, con la finalidad de garantizar una mayor amplitud interdisciplinaria (ver: www.gradspirit.eu).

Este trabajo de investigación tiene por finalidad, además de ampliar un poco más la conceptualización del mencionado proyecto, suministrar algunas ideas, con base en el estudio de buenas prácticas internacionales, a las escuelas y programas de postgrado, particularmente de doctorado, consolidadas o en proceso de conformación. De la misma manera ayudaría tanto a los participantes en estudios postgraduales como a los profesores (docentes, asesores, supervisores, etc.) a consolidar sus propias prácticas innovadoras, suministrando ejemplos significativos de trabajos de investigación que tomen en cuenta la intradisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la internacionalización tanto en su formación científica general como en sus trabajos y proyectos de investigación específicos o particulares. Aunque esta importante investigación está centrada en los programas doctorales en el mundo de las ciencias sociales y las humanidades, sus resultados pueden ser tomados en cuenta en otros campos científicos, tal como pretendemos en la presente investigación.

El trabajo que tomamos como referencia, en el cual la Dra. Wind ha coordinado la participación de la Universidad de Heidelberg (ver: www.gradspirit.eu), está estructurado de la siguiente manera: Examen detallado de las fuentes bibliográficas académicas que tratan la temática de doctorados con base en la internacionalización, la interdisciplinariedad y la intersectorialidad, cuya relevancia para la formación doctoral sea significativa. Con base en el estudio de tales fuentes se elaboró un inventario de las

mejores prácticas, lo cual corresponde a la segunda parte de la investigación. El primer informe de este estudio muestra la diversidad de los programas doctorales a partir de los diferentes contextos donde ellos tienen lugar, constatándose que no existe un modelo único para el desarrollo exitoso de un doctorado desde la visión triple I. Ese primer informe del mencionado proyecto de investigación europeo ha pretendido describir la amplitud de los diferentes enfoques institucionales sobre los respectivos programas doctorales.

Todos los ejemplos mostrados en el informe han sido seleccionados a partir de los nueve programas participantes en el proyecto, siguiendo un conjunto de criterios establecidos a partir de las fuentes bibliográficas trabajadas en la primera parte. Las buenas prácticas presentadas por los nueve programas doctorales muestran, de acuerdo con sus propias realidades contextuales, cada una de las tres dimensiones de la matriz triple I, tomando en cuenta, además, las siguientes cuatro áreas temáticas: i) Reclutamiento y admisión; ii) Diseño curricular y programas de estudio; iii) Supervisión, tutorías y apoyo a los estudiantes; y iv) Organización de la respectiva escuela de postgrado (doctorado). Este inventario también ha incorporado las prácticas distintivas entre escuelas de postgrado generales y temáticas o disciplinares, las cuales son muy comunes en la tradición universitaria mundial. Este último aspecto es muy importante para la conceptualización, diseño y estructuración de la investigación que estamos desarrollando en la actualidad bajo el concepto de la cuádruple I. La sección final del informe del proyecto de investigación Graduate SPIRIT proporciona una descripción profunda de noventa y nueve buenas prácticas seleccionadas por todos los participantes del proyecto de investigación con base en su relevancia, pertinencia e impacto social de acuerdo con el formato Triple I de la educación doctoral (Sabic, Downey y Tompkins, 2019). Finalmente, una de las finalidades de dicha investigación consiste en proporcionar respuestas sobre los requerimientos básicos para aplicar los modelos de las mejores prácticas seleccionadas, cuáles son los beneficios y los impactos esperados sobre las mismas, así como los procedimientos de evaluación de dichas prácticas.

2. Aseguramiento de la calidad de los estudios postgraduales

El debate en torno a la calidad de la educación no sólo comprende aspectos relacionados con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Mora, 2014, 2015), sino que también se ocupa de temas vinculados con la ciencia, propiamente dicha, su desarrollo, sus aplicaciones y, muy especialmente, se concentra en la discusión sobre criterios adecuados para la elaboración, presentación y cualificación de trabajos de investigación científica que lleven finalmente a la obtención de un título de licenciatura, maestría o doctorado. Aquí nos concentraremos básicamente en discutir el tema de la

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

calidad de los trabajos de investigación postgradual, algunos de los criterios para su constatación y, por supuesto, en el desarrollo de un conjunto de propuestas concretas que nos permitan la conformación de estudios de doctorado y postdoctorado de calidad, con pertinencia social y relevancia individual e institucional (Sutz, 2014; Acuña y Valenzuela, 2016; Morán, 2018). También nos ocuparemos de ver algunos elementos relacionados con la supervisión académica, científica e institucional con la intención de garantizar, en lo posible, el fortalecimiento de la calidad de los estudios de doctorado desde la mirada intra e interdisciplinaria (Tomasz y Pam, 2013; Duke y Denicolo, 2017; Reguero, Carvajal, García y Valverde, 2017; Agné y Mörkenstam, 2018).

Tal como lo hemos reseñado en otras oportunidades (Wind y Mora, 2017), durante las últimas tres décadas ha aumentado la cantidad de centros de investigación, programas de formación académica de cuarto nivel, estudios de doctorado y postdoctorado, investigaciones conjuntas intra e interdisciplinarias y, por supuesto, la elaboración, publicación y difusión de una inmensa cantidad de tesis doctorales como resultado de tales programas de estudio e investigación. Por ello es altamente significativo elaborar y sistematizar continuamente las diversas propuestas, criterios, procedimientos y características que tienen como objetivo fundamental garantizar la calidad de los respectivos estudios doctorales y de los trabajos de investigación que resultan de los correspondientes programas académicos e investigativos (Wissenschaftsrat, 2011).

Como toda obra humana, los estudios doctorales, así como los trabajos parciales finales que permiten la culminación de los mismos, están sujetos a ciertas dificultades, problemáticas y abusos, lo cual no sólo debe ser rechazado, sino esencialmente evitado con antelación, lo cual muestra los niveles de calidad que caracterizan a tales programas postgraduales (Wind y Mora, 2017). Las dificultades relacionadas con la participación activa en un programa postgradual y la elaboración exitosa de una determinada investigación científica que permitirá, en última instancia, la culminación definitiva de tales estudios académicos y científicos, tienen que ser atendidas permanentemente por los responsables directos e indirectos de dichos programas postgraduales, pero también con la ayuda de ciertas estrategias de supervisión externa, lo cual redundará irrefutablemente en el aumento del aseguramiento de la calidad de los estudios postgraduales.

La buena conducta científica, los valores éticos científicos, la salvaguarda de la calidad investigativa, la relevancia, pertinencia, significado e importancia tanto de los programas de investigación como de los proyectos específicos desarrollados en ellos, está directamente asociada a los niveles de supervisión externa, mixta e interna, insistiendo en la participación, cooperación y colaboración de quienes asumen la alta responsabilidad de la supervisión científica (Tomasz y Pam, 2013; Reguero, Carvajal, García y Valverde, 2017;

Agné y Mörkenstam, 2018). Por ello, consideramos que es urgente y necesario seguir reflexionado detalladamente en torno a los mecanismos que nos permitan garantizar con mayor certeza, precisión y pulcritud científica la calidad de los programas de investigación en cuanto a su desarrollo propiamente dicho y su producción científica, especialmente aquella referida a artículos, tesis e informes resultantes de los correspondientes proyectos de investigación. Con ello se estaría protegiendo no sólo a los programas en sí mismos, sino también y esencialmente a quienes dedican buena parte de sus vidas a la ardua labor de la investigación, la academia, la enseñanza y la difusión de su actuación científica individual y/o colectiva (Wind y Mora, 2017).

Nuestra larga experiencia, acumulada durante años en diversos países de América del Sur y Alemania, nos ha permitido comprobar que la calidad de los estudios postgraduales tiene que ver tanto con la concepción de la conformación de los respectivos programas doctorales como con su desarrollo y los resultados parciales que se van obteniendo durante cada período de formación e investigación. La evaluación y supervisión permanente constituyen el eje central del aseguramiento de la calidad de un programa académico-científico postgradual. El núcleo central de todo sistema educativo debe ser, sin lugar a dudas, la conjunción de la supervisión externa e interna, con lo cual se puede combatir muchas dificultades, problemas y abusos de toda naturaleza. No se trata simplemente del cumplimiento de ciertos criterios o algunas normas convencionales de calidad, sino más bien de la esencia misma de la actividad científica y académica, la cual debe responder ante las necesidades, requerimientos e intereses de las sociedades (Reis y Szczyrba, 2011; Teichler y otros, 2011).

Todo programa postgradual, especialmente aquéllos que tienen como objetivo el desarrollo de estudios doctorales, deben disponer de un conjunto de normas, principios y criterios científicos, lo cual garantiza el aseguramiento de su calidad. El diseño de tales programas debe ser lo suficientemente transparente tanto para los centros, universidades e instituciones donde funcionan, como parte de la evaluación y supervisión interna, así como para cualquier persona e institución que desee conocer detalles de su estructura y desarrollo, garantizándose así la evaluación y supervisión externa.

La evaluación externa e interna de los respectivos artículos, tesis de grado e informes que resulten de la labor académica-investigativa permite garantizar altos niveles de calidad e idoneidad tanto del programa como de los sujetos vinculados con el proceso investigativo. La publicación de un trabajo de investigación, en forma de libro, artículo, tesis, revista e informe, por ejemplo, no debería tener lugar sin la anuencia de las personas encargadas de la calidad de la investigación, así como de las respectivas publicaciones. El hecho concreto de que las tesis doctorales, por ejemplo, sean publicadas en formato físico y virtual permite que diversas personas e instituciones científicas hagan seguimiento a la calidad de tales trabajos, pero también de la

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

investigación desarrollada por los correspondientes programas científicos, lo cual obliga a los responsables directos e indirectos, tales como tutores y revisores, a ejercer un mayor cuidado durante los respectivos procesos de evaluación antes, durante y después de la culminación del trabajo de investigación en todas sus fases.

3. Aspectos fundamentales de la supervisión y asesoramiento postgradual

Entre muchas de las acciones y criterios que podrían ponerse en práctica con la finalidad de mejorar considerablemente la calidad, transparencia y funcionalidad de los respectivos programas Postgraduales, especialmente aquellos conducentes al título de doctorado, estarían las siguientes, siempre ajustándonos a estándares, criterios, experiencias y buenas prácticas internacionales (HSK, 2015; Kaulisch y Hauss, 2012).

3.1. Fortalecimiento de la responsabilidad colectiva e individual

Todo programa postgradual debería disponer de un Comité Académico participativo, democrático, deliberante e incluyente que se encargue de buena parte de las actividades científicas, académicas e investigativas. De esta manera se garantiza, por un lado, la participación activa de todas las personas involucradas en dicho programa, pero también sus altos niveles de calidad. Si bien, hay una tendencia a la conformación de programas postgraduales altamente democráticos, participativos, abiertos e incluyentes, se requiere con frecuencia la revisión detallada de documentos, la elaboración de informes y la aceptación formal de los futuros participantes en el programa.

El comité académico debe ser colegiado, altamente participativo, transparente y ecuatorio con la finalidad de garantizar la incorporación de los nuevos participantes, evitando en lo posible el uso de mecanismos y procedimientos de selección convencionales que sólo han generado discusiones sin que necesariamente haya repercutido en garantizar el aseguramiento de la calidad de los programas postgraduales. La admisión debe ser lo suficientemente académica, transparente y democrática, evitando en lo posible la aceptación de participantes que pudiesen haber tenido conductas ajenas a los principios éticos científicos en su historial académico. El comité debe reunirse con frecuencia, buscar apoyo permanente de otros investigadores e instituciones, realizar coloquios continuos, organizar y desarrollar talleres, cursos, eventos, conferencias, etc. que ayuden a la actualización científica intra e interdisciplinaria, así como a la formación metódica permanente. Este comité académico-científico del programa acompañará a todos los participantes, sin

excepción, desde su incorporación hasta la defensa y publicación final de su trabajo científico.

Por otra parte, el comité académico debería participar más estrecha y activamente en los contenidos, temas y líneas de investigación, así como en las estrategias metodológicas de investigación compartidas e individuales, sin que existan intenciones de censura o condicionamiento temático-científico. Una de las tareas del comité académico de doctorado es asesorar continuamente tanto a los doctorantes como a los profesores tutores y asesores, participando activamente durante todo el proceso investigativo. Cualquier circunstancia problemática derivada de la relación entre los doctorantes y los asesores tiene que ser aclarada y resuelta colegiadamente sin que existan controversias que podrían afectar el buen funcionamiento del programa postgradual.

El comité académico también deberá elaborar un informe cuidadoso sobre el desarrollo de cada una de las actividades de los doctorantes, los respectivos trabajos de investigación y sus propias actividades. Con la intención de evitar la sobrecarga de tareas, actividades y responsabilidades se podría conformar subgrupos o comisiones, tales como comisión de revisión y aceptación inicial, comisión de relacionamiento nacional e internacional, la comisión de seguimiento y asesoría, la comisión examinadora, la comisión de publicación, etc. Por supuesto que los integrantes de tales comisiones no son necesariamente excluyentes. Claro que tales comisiones tendrían sentido si los respectivos programas postgraduales son amplios, intersectoriales e interdisciplinarios. Todo dependerá de los centros e instituciones de investigación donde tengan lugar dichos programas, para ello se podría tomar en cuenta algunos modelos de programas postgraduales exitosos (HRW, 2012 y 2017; ÖWR, 2015). Al adoptar un determinado modelo o al desarrollar uno propio, original y alternativo, se debería tomar en cuenta las realidades y los contextos propios del correspondiente programa postgradual, evitando en lo posible la incorporación de elementos distractores externos que no garantizarían la calidad y éxito de las actividades postgraduales.

3.2. Acuerdos de asesoramiento y tutorías

La calidad, su aseguramiento y la continuidad de los estudios postgraduales, especialmente de doctorado está estrechamente ligada a la atención, asesoramiento, acompañamiento y supervisión de los proyectos de investigación, las tesis, los informes, la publicación de artículos, las disertaciones finales y su defensa ante el cuerpo revisor conformado por el comité académico científico (DHV, 2014; Hornbostel, 2017). Por ello es muy importante que existan acuerdos previos, transparentes y claramente establecidos entre las partes, especialmente entre el doctorante y el asesor o

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

tutor del respectivo trabajo de investigación. No se puede concebir el desarrollo y elaboración de una tesis doctoral sin que existan reuniones periódicas, permanentes y continuas entre los asesores y los estudiantes de doctorado en cualquier disciplina científica. Tales encuentros forman parte de los procesos de supervisión y seguimiento del avance del respectivo trabajo de investigación, pero también tiene que ver con el desarrollo de los proyectos que estarían llevando adelante los centros, escuelas, institutos y facultades.

Los acuerdos de supervisión existen, en algunos casos, de manera implícita, sin necesidad de firmar contratos, compromisos o notas especiales; sin embargo, podría existir obviamente algún contrato de trabajo en caso de que el proyecto tenga algún financiamiento especial externo o interno de la institución como suele ocurrir en muchas universidades de los países altamente tecnificados e industrializados. En otros casos, existen normativas, propias de las respectivas universidades, centros o instituciones de investigación científica, las cuales establecen claramente los criterios, requisitos y compromisos de ambas partes.

El Comité Académico suele jugar un papel muy importante en la intermediación tutorial, puesto que en él participan directa e indirectamente todos los asesores en el marco de un programa postgradual de calidad. Tales acuerdos tienen por finalidad establecer claramente las obligaciones y compromisos recíprocos, ellos definen las fechas, los momentos y modalidades de los encuentros de mayor formalidad como coloquios, presentaciones parciales de los proyectos, salidas de campo, pre-defensas y defensas de las tesis doctorales.

Los asesores, igualmente, estarán comprometidos a entregar a las autoridades institucionales, así como al Comité Académico los informes de los avances de los respectivos trabajos y proyectos de investigación. La fluidez de las informaciones entre las partes de tales acuerdos de asesoría y tutoría garantiza, en buena medida, el avance exitoso de la elaboración de los trabajos de investigación, lográndose así un mayor aseguramiento de la calidad científica, puesto que el éxito de una buena tesis doctoral, por ejemplo, tiene que ver mucho con la transparencia, la comunicación y el relacionamiento entre los doctorantes y sus asesores o supervisores.

3.3. Conformación de una cultura innovadora de asesoramiento y supervisión

Las múltiples experiencias relacionadas con la supervisión, asesoramiento, acompañamiento y tutorías de estudios postgraduales, especialmente de trabajos de investigación doctorales, han mostrado dos cosas fundamentales; por una parte, que el éxito de tales estudios e investigaciones está asociado a

la relación adecuada, apropiada y transparente entre los supervisores de tales investigaciones y los doctorantes, mientras que por la otra, los acuerdos entre las partes, bajo la supervisión y coordinación del Comité Académico Científico, garantiza el adecuado desenvolvimiento de tales trabajos de investigación y sus correspondientes tesis doctorales. Estos dos aspectos obedecen ampliamente a los contextos específicos donde tienen lugar los procesos investigativos, sin quitarle importancia a las normativas previamente establecidas por las instituciones donde se desarrollan los proyectos de investigación. Ello significa claramente que la calidad de los programas de investigación, su aseguramiento y la adecuada supervisión de los mismos dispone de un componente específico que tiene que ver con las realidades concretas del país, la región, los centros e instituciones de investigación y, muy especialmente, los actores que participan en todas las fases del proceso investigativo.

La asesoría, el acompañamiento y la tutoría de los doctorantes constituyen una tarea fundamental de los profesores universitarios, los comités académicos científicos y los mismos doctorantes, por lo cual se requiere altos niveles de responsabilidad de todas las partes, el tiempo suficiente para la implementación de acciones innovadoras de asesoría, acompañamiento y supervisión, así como los recursos, tales como bibliotecas físicas y digitales, laboratorios, movilidad científica, acceso a fuentes primarias y secundarias de datos e informaciones, espacios de encuentros y trabajo, disponibilidad de tiempo de cada una de las partes. En el marco del Proyecto Graduate SPIRIT se ha identificado la supervisión doctoral como uno de los factores más importantes de los Estudios Postgraduales, especialmente de los doctorados, recomendando el desarrollo de programas de entrenamientos para los supervisores (Wind, 2020).

Todos estos aspectos caracterizan claramente una cultura adecuada de supervisión, asesoramiento y tutoría. De allí la importancia que tiene el intercambio de experiencias, buenas prácticas y, muy especialmente, el desarrollo compartido de trabajos de investigación sobre experiencias diversas y particulares relacionadas con el desarrollo de programas de doctorado e investigación. Estos intercambios científicos pueden tener lugar al interior de una misma universidad donde existen diversas facultades, escuelas, carreras, centros e institutos de investigación. También pueden desarrollarse encuentros e investigaciones entre diversas universidades e instituciones de un mismo país o países diferentes de una región como El Caribe, Suramérica, Centroamérica, Europa, etc.

Así como estas investigaciones compartidas de experiencias entre programas postgraduales de países sur-sur y norte-norte, también podrían llevarse a cabo investigaciones sobre la calidad y supervisión de experiencias compartidas en el marco de la cooperación sur-sur-norte, lo cual ha formado parte de muchas de nuestras actividades científicas, académicas e investigativas durante más

Innovación y calidad de los estudios de postgrado

de treinta años (Wind y Mora, 2017). En tal sentido, consideramos que el aseguramiento de la calidad de los estudios postgraduales, particularmente de los doctorados, pasa necesariamente por la conformación de una nueva cultura de innovación y supervisión, la cual va unida de la mano de la acumulación de buenas prácticas que tienen lugar en diversas universidades, centros e institutos de investigación en diferentes partes del mundo. Con la finalidad de contribuir al desarrollo internacional de dicha cultura innovadora, deseamos mostrar, en este importante evento, algunos pequeños elementos de un gran e importante proyecto de innovación y supervisión postgradual que ha tenido lugar, de manera conjunta y compartida, en ocho países de la Unión Europea, en el cual hemos tenido el privilegio de formar parte, esencialmente desde Heidelberg.

Bibliografía

Acuña, C. y Valenzuela, P. (2016). La pertinencia en la investigación.

Disponible en: <http://148.231.9.38/JG/foro/pdf/25.pdf>.

Agné y Mörkenstam (2018). PhD students supervised collectively rather than individually are quicker to complete their theses. Disponible en:

<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2018/04/18/phd-students-supervised-collectively-rather-than-individually-are-quicker-to-complete-their-theses/>.

DHV (Deutscher Hochschulverband) (2014). Zum Promotionsrecht der Fachhochschulen. Resolution des 64. DHV-Tages. Frankfurt am Main: DHV.

Hornbostel, D. J. (2017). „Summa cum laude. Promotionsnoten in Deutschland“, *Forschung & Lehre* 5/17, pp. 420–422.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2012). Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen. Bonn: HRK.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2017). Promotionen von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Promotionen in kooperativen Promotionsverfahren. HRK-Umfrage zu den Prüfungsjahren 2012, 2013 und 2014. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2017. Online: <https://www.hrk.de/themen/forschung/promotion/>.

HSK (Hochschulkonferenz) (2015). Empfehlung der Hochschulkonferenz zur qualitativen Weiterentwicklung der Doktoratsausbildung in Österreich. 11.6.2015. Online: http://www.hochschulplan.at/wp-content/uploads/2015/07/2015-06-12_HSK-Empfehlung-Doktoratsausbildung.pdf.

Kaulisch, M. y Hauss, K. (2012). Cultures of Doctoral Education in Germany: Beyond Disciplines and Disciplinary Groupings? En: M. Vukasovic, P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker und A. Vabø (Eds.): *Effects*

of Higher Education Reforms: Change Dynamics. Rotterdam: Issues in Higher Education, 4), pp. 43–58.

Morán, H. (2018). Una reflexión acerca de la pertinencia y la relevancia de la investigación. PAIDEIA XXI, Vol. 6, Nº 7, pp. 13-32. Disponible en: <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/1574>.

ÖWR (Österreichischer Wissenschaftsrat) (2015). Das österreichische Hochschul- und Wissenschaftssystem. Ein Weißbuch und eine konkrete Utopie. Wien 2015. Online: <http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Weissbuch%20Endversion.pdf>.

Reguero, M.; Carvajal, J. J.; García, M. C. y Valverde, M. (2017). Good Practices in Doctoral Supervision. Terragona Think Tank. Disponible en: <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/download/294/329/741-1?inline=1>.

Reis, O. y Szczyrba, B. (2011). Beraten und Beratenwerden in der Doktorandenbetreuung. Rollengestützte Forschung und Weiterbildung zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. En: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 10 (1), S. 81–98.

Sabic, N. Downey, J. y Tompkins, L. (2019). Tips & Tricks for Triple-I Doctoral Training. Project Graduate SPIRIT (Graduate School Program for International Researchers and Interdisciplinary Training). Disponible en: https://gradspirit.eu/wp-content/uploads/io/ReportIntellectual_Output2.pdf.

Sutz, J. (2014). Calidad y relevancia en la investigación universitaria: apuntes para avanzar hacia su convergencia. Revista CTS, nº 27, vol. 9. Disponible en: <http://www.revistacts.net/volumen-9-numero-27/286-dossier/620-calidad-y-relevancia-en-la-investigacion-universitaria-apuntespara-avanzar-hacia-su-convergencia>.

Teichler, U., Ferencz, I., Wächter, B., Rumbley, L. y Bürger, S. (2011). Mapping Mobility in European Higher Education. Volume I: Overview and Trends.

Wind, A. y Mora, C. D. (2017). Internacionalización de los estudios postgraduales. Heidelberg – Caracas: Publicaciones GIDEM.

Wind, A. (2020). Report on Innovation Tests – Training the Trainer (TtT). Disponible en: <https://www.gradspirit.eu/outcomes/innovations/>.

Wissenschaftsrat (2011). Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier des *Wissenschaftsrates*. Hg. v. *Wissenschaftsrat*. Köln.

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

Vivian Vera Vergara
veravergaravivian@gmail.com

Resumen

La familia, desde sus orígenes, ha evolucionado a la par de los cambios socioeconómicos ocurridos históricamente. En el contexto de la sociedad posmoderna la familia continúa su desarrollo y refleja en sí misma todas las transformaciones ocurridas en las últimas décadas. En el presente artículo se exponen las características de la familia en la sociedad posmoderna, en cuanto a composición y funcionamiento. Se analizan además la pluralidad de realidades familiares existentes y los cambios globales que guardan relación con los nuevos patrones familiares, que rompen con el modelo nuclear tradicional. Se presenta el término familias posmodernas, y sus implicaciones en cuanto a reorganización de las relaciones intrafamiliares y las funciones sociales, flexibilización en las etapas del ciclo vital familiar y sus tareas correspondientes, diversificación en la composición familiar. Se analizan además las características del desempeño de la función educativa de las familias posmodernas, asociada con una crisis de la autoridad parental. Por último, se analiza el caso de Cuba, en cuanto a las características de las familias actuales, asociadas a procesos demográficos, de estructura y funcionamiento, de reestratificación social.

Palabras clave: sociedad posmoderna, familia

Abstract

The family, from its origins, has evolved at the same time of the socio-economic changes occurred historically. In the context of the postmodern society, the family continues its development and reflects in its own all the transformations that occurred in the last decades. In this article are exposed the characteristics of the family in the postmodern society, in terms of composition and functions. The plurality of existing family realities and the global changes that are related to the new family patterns are presented, that break with traditional nuclear model. This article explains the postmodern family category, and its implications in the reorganization of the intrafamily relationships and the social functions, flexibilization in the stages of the family life cycle and its corresponding tasks, diversification in the family composition. In addition, the characteristics of the performance of the educational function of the postmodern families, associated with a crisis of parental authority. Finally, is analyzed the case of Cuba, as for the characteristics of the current families, associated with demographic processes, structure and functions, of new social stratification.

Key words: postmodern society, family

Introducción

La familia como institución social es considerada una categoría histórica pues desde los inicios de la humanidad se ha ido transformando, en un tránsito que ha implicado cambios tanto desde el punto de vista estructural como dinámico. Pero la familia no se puede comprender ajena al desarrollo de la sociedad. Es por ello que en el presente artículo se hará un análisis de las características más representativas de la familia en las sociedades actuales, los cambios que han ocurrido al interno de esta, y específicamente el caso de las familias en Cuba.

1. La familia en la sociedad posmoderna

Los cambios ocurridos durante la década del 80 del siglo XX marcaron la transición hacia la sociedad posmoderna. Fueron años donde se entronizó el capitalismo, la sociedad del bienestar, la mercantilización de la información y de la vida en todas sus aristas; con lo cual se cristalizaron las sociedades de consumo. Ante esta realidad las instituciones sociales han cambiado, así como las formas en que las personas se relacionan entre sí.

Zygmunt Bauman, sociólogo polaco, le denominó a esta nueva realidad *modernidad líquida*, que se caracteriza por ser una sociedad de consumidores individualizada y con escasas regulaciones (Bauman, 2004). Según dicho autor en estos tiempos tanto la solidez de las cosas como la de los vínculos humanos se interpreta cual amenaza, porque genera compromisos a largo plazo y por tanto obligaciones que restringen la libertad individual para aprovechar las oportunidades en el momento en que se presenten. Aunque esta opinión se podría asociar a consecuencias catastrofistas para la familia, sin dudas explican la tendencia comportamental en algunas sociedades de evadir o retardar la formación de una familia en pos de los proyectos de vida individuales. Por otra parte, plantea que el consumismo de hoy no consiste en la acumulación de bienes, sino en el breve goce de los mismos, que son sustituidos cada vez por otro más novedoso. En esto juegan un rol esencial los medios de comunicación, que refuerzan la idea de que la tenencia de un objeto determinado contribuye a la felicidad; pero impulsan a mantener ese estado con el consumo constante de nuevos objetos, promoviendo una cultura orientada al tener. También hace referencia al síndrome de la impaciencia, como característica del ser humano que lo mantiene ansioso por aprovechar las oportunidades de alegría y placer que se presentan una sola vez en la vida, lo que explica el carácter hedonista de la modernidad líquida (Bauman, 2005).

Desde la óptica de Pierpaolo Donati los malestares de la posmodernidad se han agudizado en este siglo y se manifiestan en términos culturales y

psicológicos: la desorientación valorativa, el vacío existencial, la pérdida de significados vitales, la sustitución de la ética de las virtudes por la ética de las emociones (Donati, 2015). Las personas deben enfrentarse a paradojas propias de la sociedad posmoderna¹ que les generan malestares. Estas mismas personas son las que se unen – o deciden no hacerlo - para conformar un hogar, por lo que todo ello tiene una consecuencia en las formas actuales de ser y hacer familia.

Según Giddens (2000), los cambios más importantes que ocurren en la actualidad se encuentran vinculados a la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia; produciéndose grandes transformaciones en cuanto a cómo las personas se conciben a sí mismas y cómo forman lazos y relaciones con los demás.

La vida cotidiana actual está más caracterizada - tanto desde lo individual como desde lo familiar – por rupturas que, por continuidades con el pasado inmediato, por cambios constantes en aspectos objetivos y subjetivos, que en ocasiones generan la impresión de crisis para el individuo al carecer de referentes claros para afrontar el presente y el futuro.

La familia actual, como institución social, se desarrolla en este contexto y refleja en sí misma todas las transformaciones ocurridas en las últimas décadas, con consecuencias diversas para su composición y funcionamiento.

Según Abella y Walker (2013) algunos cambios globales que guardan relación con los nuevos patrones familiares son: los procesos de globalización, los cambios demográficos, la desigualdad económica dentro y entre países, las migraciones, los avances tecnológicos y de las comunicaciones y la religión y el sistema de creencias. También se consideran como cambios esenciales los operados en los roles de género a partir de la revolución sexual de la segunda mitad del siglo pasado.

De estas condiciones se ha derivado una familia diversa -las familias- que rompen con el modelo nuclear tradicional. A este conjunto de cambios ocurridos en la familia en la sociedad posmoderna se le ha denominado familia

¹Paradojas propias de la sociedad posmoderna:

- de la privatización: el estatus público cada vez más consolida la familia en el terreno político y jurídico; así como su compatibilidad con lógicas consumistas, intimistas o afectivo - sentimentales de carácter privado.

- de la individualización: considera a la familia como lugar de encuentro entre las fuerzas individualistas, por un lado, y societarias, por otro, propias de subsistemas sociales no familiares, paulatinamente crecientes en nuestras sociedades.

- de la desculturización: se refiere a las nuevas formas de naturalización y culturalización de la familia contemporánea, tratando de encontrar, en esta última, la unidad simbólica y relacional de naturaleza y cultura. (Donati, 2002, p.357).

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

posnuclear, postfamilia o familia posmoderna. Estos términos implican reorganización de las relaciones intrafamiliares y las funciones sociales, flexibilización en las etapas del ciclo vital familiar y sus tareas correspondientes, diversificación en la composición familiar.

Para Donati (2002) la familia contemporánea es la resultante del desplazamiento de los límites entre lo que ha sido aceptado tradicionalmente como individual o colectivo, natural o cultural, público o privado; ello se cumple tanto para las relaciones de pareja como para las intergeneracionales. Las tensiones que se producen en el marco de estas relaciones se expresan en fenómenos de inestabilidad y de reestructuración de las redes familiares; lo que provoca que la familia se transforme y se reorganice de manera continua. A este fenómeno le llama «morfogénesis de la familia», que explica cómo la familia contemporánea es la expresión de complejos procesos sostenidos de interacción entre actores y estructuras socio-culturales. En la morfogénesis se identifican dos agentes de presión:

- los externos, que condicionan los modos y reglas de hacer y ser familia, y
- la propia familia, que se auto-reorganiza en respuesta a los nuevos retos sociales.

Zazueta (2008) destaca tres aspectos distintivos de las familias posmodernas: disminución de los vínculos entre jóvenes y adultos por diferencias en los intereses; inestabilidad de la pareja como consecuencia de diversos intereses de desarrollo individual, infidelidad o búsqueda de la equidad; y liberación femenina, que provoca flexibilización de los roles tradicionales basados en la división del trabajo por sexo.

Otros indicadores del cambio en los modelos familiares tradicionales son el adelanto en el inicio de la vida sexual en adolescentes, retraso de la edad de casarse, postergación del nacimiento del primer hijo, disminución de la tasa de fecundidad y nupcialidad, altos índices de cohabitación, divorcio y separación, más mujeres en la población activa, simetría en las relaciones de género y prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar (del Campo, 1991; Musitu, 2002).

Como resultado, junto a la familia nuclear y extensa coexisten cada vez con mayor representatividad otras configuraciones familiares como las familias monoparentales, las reconstituidas o reensambladas, las homoparentales, los hogares unipersonales.

Estas transformaciones no han ocurrido de manera simultánea en todo el mundo, se iniciaron en Europa y Estados Unidos entre los años sesenta y setenta, extendiéndose a la gran mayoría de los países occidentales en los últimos años del siglo XX. Ahora lo normal es la heterogeneidad de formas

familiares, que demuestra la adaptación de la familia a las cambiantes condiciones sociales.

Ante estos nuevos escenarios se habla de una crisis de la familia. Sin embargo, en el presente artículo se comparte la opinión de múltiples autores (Alberdi, 1999; Arés, 2003; González, 2009) que no consideran la crisis como sinónimo de catástrofe o fin de la familia como institución, sino como una reacomodación funcionalmente adaptativa a una realidad cambiante, una reconstrucción desde nuevas bases con la renovación de los valores familiares. Sería injusto asegurar que todos los elementos de la familia tradicional tienen una valencia negativa y pensar en un modelo familiar completamente nuevo; lo ideal es mejorar y enriquecer las concepciones familiares tradicionales.

Las transformaciones de la familia son parte de la complejidad vital de la sociedad posmoderna. En este contexto la misma ha sufrido un proceso de desinstitucionalización, con el cual se consideran obsoletos algunos valores públicos tradicionalmente ligados a la familia; en contraste con una mayor legitimación como grupo social expresivo del mundo vital (Donati, 2002).

Giddens (2000) sostiene que la familia de hoy es un concepto concha: se encuentra mutando en su significado y características básicas. La pareja se encuentra en el centro de la vida familiar al convertirse el amor más la atracción sexual en la base de los lazos matrimoniales; aunque el matrimonio ya no es el principal elemento definitorio de la pareja. Por otra parte, también ha cambiado la concepción sobre los hijos: tenerlos es una decisión más concreta y específica que antes, la cual está más impulsada por necesidades psicológicas. Eso hace que la relación con los hijos también sea diferente y la preocupación por cómo deben ser criados y protegidos.

En este proceso de auto-reorganización las familias renuevan la estructura y redimensionan elementos funcionales de la familia tradicional. Un ejemplo de ello se verifica en las transformaciones en cuanto a los roles familiares, que demuestra la flexibilidad de la familia para adaptarse a cada época y continuar siendo la célula básica de la sociedad.

El rol de la mujer en la familia ya no se circunscribe al ejercicio de la maternidad ni a la realización de las labores domésticas. La misma ha conquistado el espacio público y la independencia económica, busca su autorrealización. El hombre puede desarrollar una paternidad más cercana y empática, logra mayor participación en las labores domésticas y la crianza de los hijos. Pero estos cambios no siempre son sencillos de asimilar, en ocasiones generan resistencias, crisis de identidad y conflictos inter-roles al coexistir expectativas sociales correspondientes a los roles tradicionales y a los redimensionados. El ritmo entre lo deseado y el comportamiento real no es el mismo: en muchos casos existe propensión a aceptar las nuevas ideas

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

sobre los roles de género sin que ello implique necesariamente cambiar las conductas (Berzosa, Santamaría y Regodón, 2011)². Tampoco estos cambios ocurren al unísono en todas las sociedades: en las más tradicionales hay mayor vigencia de los principios de entrega y sacrificio al entorno familiar; mientras que en las sociedades más desarrolladas – y en las generaciones más jóvenes - se aprecia más el derecho individual a la felicidad que atempera el sentido del deber (Alberdi, 1999).

Los roles de los hijos se han modificado. Ellos desempeñan un papel más activo en las decisiones familiares. Las relaciones con los padres son más fluidas y democráticas. El tiempo compartido con los padres es menor pues estos trabajan fuera del hogar y cuando están en casa cada cual realiza actividades de manera independiente, por lo general asociadas a las nuevas tecnologías. Los hijos pueden vivir separados de uno de sus padres en caso de divorcio, separación o migración y tener escaso contacto físico y/o emocional con los mismos.

El rol de los abuelos también se ha redimensionado, asumiendo en muchos casos el papel de cuidadores auxiliares porque los padres trabajan. Pero ya no son los abuelos de generaciones anteriores, se pueden encontrar incluso laboralmente activos. Además, son ancianos que viven más al aumentar la esperanza de vida, por lo que incluso se pueden convertir en bisabuelos y continuar desarrollando un rol activo en el funcionamiento de la familia.

Otra manifestación de cambio es la tendencia a la individualización de la familia. Este fenómeno se caracteriza por la existencia de estilos relacionales desconectados, con escasas interacciones cara a cara. Se configura una familia menos social en la que los proyectos de vida en común se sustituyen por la negociación de los proyectos individuales. Ello tiene un impacto en los diferentes subsistemas familiares, pues cada vez la familia comparte menos actividades en común: los viajes y paseos son menos colectivos, los entretenimientos se realizan en espacios privados de los hogares, generalmente frente a la computadora (Arés, 2018). Por otra parte, el sentido individualista se manifiesta en el número de personas que viven en hogares unipersonales o que se encuentran aislados de las relaciones sociales porque están en su hogar tecnológico, trabajando en solitario (Toffler, 1990). De esta manera se rompe la comunicación socio-afectiva y por tanto se afecta la relación con los otros.

²G. Meil denominó «la trampa de la posmodernización» en la familia actual a este proceso por el cual los modelos ideales y la configuración de aspiraciones se adelantan a la realidad cotidiana de la vida familiar. En muchas sociedades, se puede afirmar que la cultura familiar es postmoderna, pero la vida familiar real es claramente moderna (Henoa, 2001).

Las migraciones a nivel mundial es un fenómeno creciente que también influye en la familia. Este fenómeno puede involucrar a la familia completa o a un miembro que emigra para apoyar económicamente al resto del núcleo. Las familias de migrantes, durante el proceso de inserción social en el país de destino, suelen padecer una situación de desigualdad social, unida a la carencia de recursos y de redes sociales de apoyo (Martínez, Moreno y Musitu, 2008). De los procesos migratorios se ha derivado una nueva tipología familiar, las llamadas familias transnacionales, que son aquellas cuyos miembros viven la mayor parte del tiempo separados, pero crean vínculos que permiten la unidad del sistema familiar y favorecen el bienestar a pesar de la distancia física (Bryceson y Vuorela, 2002). La comunicación por redes facilita la conexión de estas familias; sin embargo, nada sustituye la interacción cara a cara y la realización de actividades conjuntas durante la vida cotidiana familiar.

Existen otros fenómenos sociales, como la pobreza y el desempleo, que continúan impactando a la familia en las sociedades posmodernas de países desarrollados y subdesarrollados³. La brecha entre ricos y pobres aumenta cada vez más, reforzándose la heterogeneidad familiar en dos polos extremos: familias que tienen altos capitales económicos y se saturan con el consumo de bienes materiales, y familias que ni siquiera cuentan con los recursos mínimos para la satisfacción de las necesidades básicas de sus miembros. Coexisten factores vinculados a la pobreza que son externos a la familia, pero que ejercen influencia en su dinámica, como son las insuficientes condiciones de habitabilidad en las viviendas, la escasez de infraestructura socio-sanitaria y cultural, los altos índices de precariedad e inseguridad laboral (economía sumergida, de subsistencia), los insuficientes recursos de carácter educativo y de apoyos sociales, la escasa participación social a través de asociaciones (Martínez, 1995). La pobreza en la familia se traduce en depauperación, trabajo infantil, carencia de un hogar, deserción del hombre de la vida familiar, violencia doméstica, menores desempeños escolares; lo que obstaculiza el cumplimiento de las funciones familiares básicas (Arés, 2018) y a futuro genera un ciclo de reproducción de la pobreza que se transmite generacionalmente.

El desarrollo de la sociedad en los últimos años ha complejizado la vida cotidiana, con su consiguiente impacto para la familia. Existen factores estresores que afectan el bienestar de la familia actual, entre los que se encuentran la incertidumbre económica, celeridad de las rutinas cotidianas, dificultades para conciliar los tiempos dedicados al trabajo y la familia, tendencia a la individuación de la vida, hijos más demandantes, falta de

³Según la CEPAL, América Latina y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo; aunque logró importantes avances entre la década pasada y mediados de la presente, desde 2015 se han registrado retrocesos, particularmente en lo referente a la pobreza extrema (CEPAL, 2018).

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

competencias de los padres para la educación de los hijos (Arés, 2018, p. 139). El desarrollo de la tecnología y su uso cotidiano, amén los beneficios indiscutibles que han traído para la vida de las personas en los últimos años, también han generado una dependencia tecnológica tanto en adultos como en niños que los lleva a pasar más de siete horas cada día frente a una pantalla (Bauman, 2004), lo que limita la comunicación interpersonal dentro del hogar e incluso cuando se hacen actividades en conjunto fuera del mismo.

2. Función educativa en la familia posmoderna

A lo largo de la historia la familia ha cumplido una función básica para la sociedad, la educación de los hijos, formando así a las nuevas generaciones. La función educativa es la macrofunción que integra de manera armónica el cumplimiento del resto de las funciones familiares que tributan al desarrollo de la descendencia a partir de la satisfacción de sus necesidades (Arés, 2003). Esta educación se ha adecuando a la época y el lugar en cuanto a contenido y forma. En la actualidad la familia se convierte en punto de mira y objeto de preocupación para la sociedad, entre otros aspectos, por su misión socializadora ante un contexto social revitalizado, complejo y cambiante en las últimas décadas, y cuyo futuro inmediato es imprevisible.

El proceso de educación familiar, en el cual los miembros de la familia intervienen para que los hijos se preparen para la vida futura y para alcanzar su desarrollo personal, no ocurre de manera similar en todas las sociedades, evidenciándose diferencias entre las posmodernas y las tradicionales. Aunque la meta básica de la familia es garantizar la subsistencia, existen sociedades en las que se aspira además a mejorar la calidad de vida, que implica satisfacción de necesidades no sólo materiales, sino también mayores estándares de bienestar, altos niveles de salud y escolarización, metas que sólo son anhelos para las familias más desfavorecidas incluso en las sociedades más desarrolladas.

La familia como sistema abierto ha recibido las influencias de los cambios ocurridos en las últimas décadas de carácter económico, social, ideológico y político. En consecuencia, la función educativa de la familia también ha cambiado mucho en un período de varias generaciones, en el cual se han modificado las formas de educar y sus contenidos, la concepción de las necesidades de los hijos, así como las condiciones de vida en que se desarrolla la educación en la sociedad posmoderna. La familia de hoy, además de garantizar el cuidado del niño, debe velar por la regulación de la sexualidad, el establecimiento de sentimientos de identidad y los límites, modelos de intimidad, y la negociación de roles" (Gracia y Musitu, 2000).

Los padres han tenido que adaptarse a educar a sus hijos en este nuevo contexto, para lo cual en ocasiones no se sienten preparados al carecer de referentes claros, pues incluso las vivencias que tienen sobre su infancia y el rol educativo que desempeñaban sus padres les resultan experiencias inoperantes ante una nueva realidad (Baeza, 2000).

En los últimos años existe un mayor interés en la calidad emocional de las relaciones familiares. La dinámica relacional entre padres e hijos posee un mayor matiz afectivo que de principios como el respeto y la obediencia, muy valorados en generaciones anteriores. Ha existido un tránsito del excesivo verticalismo y autoridad de la familia tradicional a la pérdida de las asimetrías y la horizontalidad en las relaciones padres/hijos en la familia posmoderna.

Múltiples autores han identificado el desempeño de la función educativa de la familia en el escenario actual con una crisis de la autoridad parental.

Para Donati la familia se encuentra ante una emergencia educativa, la cual consiste en que la imposibilidad para educar se piensa como una condición normal de la sociedad posmoderna. Existe una tendencia actual a que los padres expresen el amor a sus hijos satisfaciendo sus necesidades materiales, mas no educándoles. Algunos porque no saben cómo educar y otros que tienen un proyecto formativo no consiguen realizarlo por dificultades diversas. Muchos padres no orientan a los hijos en cuanto a los valores, los proyectos futuros, las construcciones de sentido y de significado y dejan estos aspectos a la espontaneidad. De este modo se promueve la autorrealización individualista y narcisista de los individuos propia de la posmodernidad (Donati, 2015).

Según Savater (1997) el eclipse de la familia está dado por una crisis de su autoridad. Los padres rechazan la responsabilidad de ejercer la autoridad en el ámbito familiar. Esta autoridad implica ayudar a crecer⁴ a los hijos, imponiendo determinadas reglas, pero con afecto. Si la familia no ejerce su rol como agente socializador primario y no prepara los hijos para el futuro, luego otras instituciones públicas tendrán que imponerles el principio de realidad. La desaparición de toda forma de autoridad familiar genera personas inseguras, en ningún caso tributa a la libertad responsable. Es frecuente también que se intenten borrar las jerarquías dentro de la familia, con padres que quieren funcionar como el mejor amigo de los hijos o hermanos mayores de estos, lo que confunde a la descendencia y no le brindan el necesario marco referencial para crecer.

⁴Se asume la definición de crecer ofrecida por Mirtha Cucco: "camino de sucesivos desprendimientos hacia la autonomía desde cada nueva capacidad adquirida". (Cucco, 1986, p.9 citado en Cucco 2012).

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

En la educación de los hijos son esenciales los límites, que se deben transformar paulatinamente según la etapa del desarrollo por la que atraviesan los mismos, permitiendo el tránsito natural de la indefensión y la dependencia a la adquisición de autonomía; pero a diferencia de la educación familiar tradicional en que se utilizaban límites para garantizar la obediencia, en este caso se hace referencia a límites para que los niños crezcan. Sin embargo, existe una tendencia en los padres de la actualidad a rechazar el uso de pautas educativas muy directivas que afecten la libertad del hijo, lo que trae consigo niños que se desarrollan sin normas de comportamiento, ni límites; provocando una falsa libertad en un período de la ontogénesis en el cual lo que requiere el niño son modelos comportamentales que lo orienten en su vida (Cucco, 2012).

Una cuestión recurrente en la clínica son los padres que se sienten culpables por decir "no" a los hijos, como si las prohibiciones coartaran el desarrollo de su personalidad. Esto se puede relacionar con una tendencia en los adultos a alejarse de los modelos parentales aprendidos en la familia de origen o con un rasgo de la sociedad posmoderna referido al cuestionamiento de cualquier norma que atenta contra el placer y la libertad individual (Rojas, 2000).

Durante el desarrollo infantil se requiere de la presencia constante del adulto que funciona como referente para el niño y que reacomode los vínculos para promover gradualmente la autonomía. Sin embargo, los padres cada vez dedican menos tiempo de calidad a los hijos, ya sea por las características de la vida cotidiana y la multiplicidad de roles que desempeñan dentro y fuera del hogar, o porque no comprenden la relevancia de su rol formador, y la importancia de establecer una armonía entre la satisfacción de las necesidades personales y las de los hijos. Por otra parte, padres que se muestran todo el tiempo estresados, ansiosos, agresivos por sus múltiples preocupaciones y ocupaciones, no pueden desempeñar adecuadamente sus funciones parentales; por el contrario, transmiten un modelo de inestabilidad psicológica dañino para la educación de los hijos.

Muy relacionado con lo anterior se encuentra otro problema en la función educativa de la familia actual, el uso de estilos educativos potencialmente generadores de alteraciones psíquicas en los hijos. Ante la ausencia de límites a la que se hacía referencia emerge la permisividad, que contribuye a la configuración de subjetividades donde prima la inseguridad por falta de contención, que además rechazan las normas en otros espacios de socialización ajenos al medio familiar. Según Lipotevsky (1986) la educación permisiva es uno de los indicadores de la sociedad posmoderna.

Muchas familias, por otra parte, se vuelven absolutamente sobreprotectoras y limitan el desarrollo psicológico de sus hijos cuando los despojan de responsabilidades, minimizan su potencial para desarrollar actividades de manera independiente - suplantándolos incluso en la realización de sus

deberes escolares-, mantienen inmutables los estilos relacionales con ellos en cualquier etapa de su desarrollo. Los hijos crecen sintiendo que no tienen deberes ni obligaciones, sólo derechos, y en consecuencia se pueden convertir en niños, adolescentes, y luego adultos, demandantes e inadaptados.

En el extremo opuesto se encuentran familias que sobreestiman la independencia de los hijos cuando aún no están preparados para ello, lo que de modo aparente libera a los adultos de una parentalidad que les genera muchos problemas y preocupaciones (Rojas, 2000).

Según Dátola (2013) los padres de hoy se sienten culpables porque dedican demasiado tiempo al trabajo en detrimento de sus hijos, dejándolos al cuidado de otras instituciones. Para expiar esta culpa se establecen relaciones compensatorias con los hijos. Se considera que este comportamiento también puede aparecer en padres/madres que no conviven con los hijos y se distancian afectivamente de ellos. En consecuencia, estas familias estimulan las orientaciones de valor asociadas al tener: los hijos aprenden a cosificar las relaciones interpersonales y valorar a los otros por lo que tienen y le pueden ofrecer (Arés, 2018).

Aunque algunos autores plantean que las funciones de la familia han cambiado con el paso a la posmodernidad esta autora considera que las modificaciones han ocurrido en el contenido y las formas de expresión de las mismas; por tanto, la función educativa familiar se ha modificado a la par del resto, al constituir una suprafunción.

Para las familias continúa siendo una prioridad satisfacer las necesidades de alimentación y protección de la salud; sin embargo, otras acciones asociadas a la crianza, la protección y apoyo psicosocial y la socialización se están descuidando en muchos hogares. En las familias afectadas por la pobreza la satisfacción de las necesidades básicas constituye de por sí un reto, sin que existan muchas oportunidades para ocuparse de las restantes. Las familias de mayores recursos económicos pueden tener otras metas, pero no siempre implican las necesidades de tipo socioafectivo que tienen los hijos. Se sobredimensiona la función económica en detrimento de la educativa, los padres se dedican a trabajar más para poder adquirir mayor cantidad de bienes, impelidos por el consumismo que prima en el mundo globalizado.

En el entorno familiar actual se desatiende a menudo la formación de la afectividad, el fomento de la autoestima y la autonomía para desarrollarse con más seguridad en la sociedad actual; además de la enseñanza de los valores psicosociales para la convivencia (Meza y Páez, 2016). Otro descuido frecuente es la estimulación cognitiva del niño desde etapas tempranas, ya que no siempre se aprovechan las oportunidades que brinda la realización conjunta de actividades lúdicas, la formulación de preguntas o la comunicación

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

cotidiana. El modelo de familia actual en el cual los padres tienen excesivas ocupaciones dificulta la posibilidad de prestar la atención necesaria al niño para lograr una comunicación empática a través de la cual pueda expresar lo que le ha ocurrido en el tiempo que no han estado juntos, sus fantasías, e inquietudes (Cucco,2012).

Los padres continúan amando a sus hijos, pero en muchos casos no se encuentran realmente disponibles para ellos, no asumen con la responsabilidad necesaria su atención porque eso implica inversión de tiempo, y en consecuencia hacer renunciaciones personales importantes que se oponen al ideal de libertad promulgado por la sociedad posmoderna y generan malestares individuales.

En las familias actuales se presentan múltiples brechas en su función educativa. Cuando los niños ingresan a la escuela se transfiere a esta muchas de las tareas educativas que no ha cumplido en su totalidad la familia -por ejemplo, en cuanto a la socialización primaria- para las que no está preparada, pero cuyo cumplimiento es exigido con vehemencia por los padres.

Además de la escuela los padres se auxilian de otros cuidadores para atender a los hijos mientras ellos trabajan. Los abuelos, que siempre han tenido un rol importante en la educación de los nietos, ahora son indispensables en algunas familias para cuidar a los niños durante muchas horas al día, varios días a la semana: los llevan a la escuela, a actividades extraescolares, a jugar, los ayudan con las tareas escolares, los alimentan. También existen cuidadores que no pertenecen a la familia y cuidan de los niños cuando salen de la escuela; así como maestros de artes, deportes, que se ocupan de ellos mientras desarrollan determinada actividad. A esta tendencia se le denomina tercerización del cuidado, que puede ser perjudicial cuando los hijos pasan más tiempo con los otros que con los padres, afectándose la intimidad y cercanía afectiva entre ambos (Arés, 2019). Los hijos son educados por una pluralidad de personas que genera una riqueza de contenidos, pero a la vez constituye un riesgo porque pueden surgir inconsistencias educativas que afectan la educación del niño.

A esta heterogeneidad de influencias educativas se suma cada vez con más fuerza la nueva tecnología en sus diferentes modalidades, un reto educativo propio de la sociedad posmoderna. Con anterioridad los hijos consumían los productos televisivos – que entonces era considerado una amenaza por múltiples investigadores - pero esa propuesta se ha diversificado y existe un bombardeo de información por múltiples canales. Ello hace que la socialización de los niños hoy sea diferente a la que tuvieron sus padres, considerándose incluso que el dominio de los medios digitales y la exposición a estos marca una ruptura generacional: los hijos son nativos digitales,

mientras que sus padres son inmigrantes (Prensky, 2010)⁵. Con frecuencia no existe una mediación activa de los padres ante el consumo de estos medios por parte de sus hijos, lo que conlleva a que estos presenten bajos rendimientos escolares, sufran de ciberadicciones o reciban información plagada de mensajes superfluos, banales y violentos para los que no están preparados.

Las relaciones intrafamiliares también se encuentran atravesadas por el uso de las nuevas tecnologías, ocurriendo con frecuencia un aislamiento en la comunicación familiar, sustituyéndose las redes socioafectivas por redes cibernéticas (Cucco, 2012). También en torno a esto aparecen conflictos intergeneracionales: los hijos se sienten incomprendidos por sus padres ante la importancia de que ellos usen sus computadoras o teléfonos; mientras los padres juzgan a los hijos al considerar que pierden el tiempo en ello (Giberti, 2007). Muchos padres que tienen crítica ante el fenómeno del consumo excesivo de las tecnologías se enfrentan a un conflicto asociado a estas: por un lado, lo consideran dañino o peligroso al perder el control de lo que hacen los hijos en el ciberespacio, pero por otro lo visualizan como una garantía para que los hijos estén tranquilos y "protegidos" dentro del hogar.

La función educativa de la familia posmoderna se encuentra ante retos nunca antes vividos por esta institución social. Debe amar a los hijos, pero a la vez educarlos preparándolos para su vida futura como seres sociales autónomos; utilizando estilos educativos más participativos. Todo ello mientras los padres intentan conjugar los deberes filiales con su autorrealización. La familia debe afrontar además el reto de la socialización ante un mundo dominado por las nuevas tecnologías, utilizándolas en su beneficio y de manera racional.

3. La familia cubana actual

La familia del siglo XXI en Cuba es el resultado de un largo proceso de evolución en el que se reflejan los cambios a nivel macro y microsociales, de orden económico, político, social, demográfico. La familia cubana comparte algunos de los aspectos descritos con la familia a escala global y en otros se distancia, mostrando rasgos peculiares.

⁵Las cifras constituyen evidencias de cuánto influyen las nuevas tecnologías en la socialización de los nativos digitales: más de 10.000 h invertidas en videojuegos; más de 200.000 mensajes de correo electrónico gestionados –tanto recibidos como enviados instantáneamente–; más de 10.000 h empleadas hablando por el teléfono móvil; más de 20.000 h viendo televisión; más de 500.000 anuncios publicitarios vistos y, quizás, a lo sumo, 15.000 horas destinadas a la lectura de libros (Prensky, 2010,p.12).

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

A consideración de la autora la familia en Cuba ha estado marcada por dos hitos esenciales en la última centuria: el triunfo revolucionario de 1959 y la crisis económica de los 90. Ambos procesos generaron cambios radicales en los modelos familiares existentes hasta ese momento, desde el punto de vista estructural, funcional y de su subjetividad.

Con el triunfo de la Revolución se implementó un modelo basado en la igualdad y justicia social. Se amplió el acceso al empleo, se hicieron gratuitos los servicios de salud y educación, el acceso a las prácticas deportivas y culturales; se hicieron esfuerzos por erradicar la discriminación – inicialmente por raza y clase social, y con posterioridad por género, filiación religiosa y orientación sexual. Todo ello tuvo un impacto en la estructura sociodemográfica de la familia: hubo un aumento coyuntural de la natalidad sobre todo en la primera mitad de la década del 60, se redujeron los niveles de mortalidad –incluyendo la infantil-, aumentó la esperanza de vida, se produjo un incremento relevante de la incorporación femenina a la educación y al empleo lo que contribuyó a su emancipación social. Estos cambios tuvieron un impacto no solo en las cifras de la población cubana, sino también en el tamaño de los hogares, que a partir de 1970 han ido decreciendo paulatinamente, cuya causa principal es el descenso de la fecundidad (Franco y Alfonso, 2008). Este es un rasgo coincidente con países desarrollados, pero en Cuba sus características son peculiares.

La familia cubana se ha contraído, disminuyendo su tamaño. El descenso de los niveles de fecundidad por debajo del reemplazo es un proceso sostenido hace cuatro décadas. Entre las causas por las cuales las parejas tienen menos hijos se encuentran la jerarquización de la autorrealización profesional, necesidad de encontrar un empleo adecuado con buena remuneración económica, déficit de viviendas, altas tasas de divorcios y de separación, haber alcanzado el número de hijos deseados y la repercusión en la familia de la difícil situación económica que presenta el país desde hace varias décadas (Gran y López, 2003).

De esta crisis económica sostenida en el país se derivan una serie de problemas cotidianos -la vivienda, los ingresos, la alimentación y el transporte público- que también limitan la formación espontánea de nuevas familias; e influyen en la estabilidad de las parejas (Benítez, citado por Labacena 2017). Dicha inestabilidad expresa otro cambio demográfico que tiene relación directa con la familia: el aumento de la tasa de divorcios y de matrimonios sucesivos. Ello se vincula directamente con el aumento del número de familias monoparentales y reconstituidas, y a su vez, desde el punto de vista estructural, con un redimensionamiento de los roles parentales y de género. Al mismo tiempo, la unión de tipo consensual es más representativa dentro del patrón de nupcialidad de la población cubana según investigaciones realizadas en el CIPS; lo que se asocia a un mayor número de casos de maternidad o paternidad en matrimonios no formalizados.

El incremento del número de mujeres que son reconocidas al frente de sus hogares es otra realidad en el panorama sociodemográfico de la familia cubana. Según datos aportados por los diferentes Censos de Población y Vivienda en 1959 el 14.4 por ciento de los hogares tenían una mujer como jefa, en 2002 el 40.6 por ciento y en 2012 se había incrementado al 44.9 (Fernández, 2013; Benítez, citado por Labacena 2017). El impacto de estas cifras para la dinámica familiar es importante porque la mayoría de estas mujeres está sola (65 %), lo que implica una sobrecarga en el rol femenino, donde se concentran la totalidad de las funciones familiares, dificultando el desempeño adecuado de las mismas, además de resultar un factor de riesgo para la vulnerabilidad social de las familias.

El hecho de que muchas mujeres asuman la jefatura de hogar es expresión del cambio en su condición y de una mayor equidad con respecto al hombre, aunque a nivel microsocia esto no se manifieste al mismo ritmo en todas las familias. Benítez considera que en este cambio ha contribuido la incorporación masiva de la mujer al trabajo asalariado, el considerable aumento de su nivel de instrucción y la feminización de la fuerza técnica del país.

Por otra parte, la composición por edades de la población ha cambiado, condicionada por la disminución de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida, lo que conlleva a que Cuba tenga una población envejecida.

Para las familias el envejecimiento poblacional tiene múltiples implicaciones. En cuatro de cada diez hogares convive al menos un adulto mayor. Ello se traduce en la convivencia multigeneracional en los hogares; o, por otra parte, en hogares unipersonales compuestos por ancianos, los cuales se han incrementado. Con el envejecimiento de la población ocurre también un aumento de las relaciones de dependencia entre la población laboralmente activa y la inactiva (Rodríguez y Albizu-Campos, 2015); pero esta dependencia trasciende lo económico y supone también el establecimiento de estrategias diversas para el cuidado de los ancianos. Para muchas familias se genera una crisis de cuidado, lo cual significa que hay más personas que cuidar que cuidadores (Arés, citado por Torres 2014), agravadas en muchas ocasiones por no contar con los recursos económicos para satisfacer necesidades básicas de los ancianos. Se despliegan entonces múltiples estrategias de solución en las que se hace uso de las redes de apoyo formal e informal, en las cuales tienen un papel importante mujeres en edad laboralmente activa, o incluso de la tercera edad que cuidan a ancianos de la cuarta. Una alternativa de cuidado para los ancianos que viven solos son las familias asociativas.

Desde el punto de vista sociodemográfico la migración es una variable que ha sido y continúa siendo determinante en el ritmo de crecimiento de la población cubana, en cuyo comportamiento negativo tienen un efecto significativo las migraciones externas (Rodríguez y Albizu-Campos, 2015). Las mismas se han mantenido en cifras variables en las últimas décadas, mostrando picos

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

importantes durante la crisis migratoria de los 90 y en los años recientes, lo que hace que una alta cifra de las familias cubanas tenga al menos un miembro emigrado, con la consecuente repercusión para el funcionamiento familiar. La emigración implica un desmembramiento de la familia, con consecuencias emocionales para sus miembros; aunque también se asocia en el imaginario social con mejoría económica y posibilidad de realización de nuevos proyectos de vida.

En la dinámica emocional que se establece al interno de la familia influye el carácter de la emigración – ya sea permanente o temporal, legal o ilegal - y la relación que mantiene el miembro emigrado con la familia. En los últimos años el desarrollo de las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones permiten una interacción más frecuente por canales alternativos, que hacen más partícipe al miembro emigrado de la cotidianidad familiar. Dado que se mantiene el fenómeno de la feminización de la migración cubana, en muchas familias el miembro que emigra es mujer y joven, que pueden ser madres o cuidadoras de ancianos; con lo cual puede agudizarse la crisis paranormativa que de por sí representa la emigración. Otro fenómeno asociado que cobra cada vez más fuerza es el reasentamiento de cubanos emigrados desde la puesta en práctica de la última reforma migratoria, predominando el grupo generacional que supera los 50 años, lo que supone mayor cantidad de adultos mayores que requieren cuidados.

Por su parte las migraciones internas hacia la ciudad han provocado la urbanización de la familia cubana, con una representatividad mucho menor en las zonas rurales y suburbanas. Una parte de las migraciones internas ocurren hacia barrios periféricos y precarios de ciudades capitales como La Habana, con las consiguientes condiciones de vulnerabilidad para las familias.

La realidad sociodemográfica descrita tiene consecuencias para la familia cubana, que se expresan en sus tendencias estructurales. No obstante, existen otros factores macrosociales, como los cambios socioeconómicos asociados a la crisis de los 90, que han contribuido a la configuración de un escenario familiar complejo que se manifiesta en una diversidad en cuanto a composición y estructura, en nuevas configuraciones en la subjetividad familiar y en situaciones de desigualdad familiar y social (Arés y Benítez, 2009).

La diversificación estructural es una de las tendencias que caracteriza a la familia cubana. La familia nuclear tradicional - biparental, conyugal, heterosexual - ha perdido su hegemonía, mostrando una disminución. La diversidad familiar se evidencia en la actualización de los ejes de vinculación en torno a los que se estructuran las familias y la consecuente legitimación de uniones familiares emergentes. En Cuba coexisten en este momento familias nucleares, nucleares monoparentales femeninas o masculinas - con o sin ayuda del padre no custodio- monoparentales extensas, reensambladas, extensas multigeneracionales, extensas compuestas, de convivencias

múltiples (Benítez, 2003). Además, afloran con fuerza tendencias como la abuelo-parentalidad, generada por el efecto de las migraciones, o la homolesboparentalidad (Arés, 2018). También se diversifican los ciclos vitales de la familia, signados por múltiples acontecimientos vitales que provocan crisis familiares, a partir de las cuales puede cambiar la estructura familiar y generarse nuevos vínculos familiares no consanguíneos.

Paulatinamente la sociedad ha ido asumiendo y legitimando la pluralidad en cuanto a formas de organización familiar, en algunos casos con más resistencias por el anclaje de prejuicios.

En las últimas décadas también se han operado modificaciones importantes en la subjetividad familiar, expresadas en resignificaciones sobre la realidad social y sobre la propia familia como grupo. En el orden cognitivo-simbólico han cambiado en muchas familias los supuestos implícitos respecto a las funciones, relaciones y valores que regulan la interacción intrafamiliar y con otros grupos.

Se verifica un retroceso en cuanto a las visiones de género y en relación con algunos rasgos de la maternidad y la paternidad. Por ejemplo, el aumento de las familias de jefatura femenina – en donde se evidencia la autonomía de la mujer y potestad de decisión sobre su vida y la de sus hijos - también ha favorecido la concepción de una familia matricéntrica, lo cual refuerza el imaginario social con base patriarcal de una estructura tradicional de la familia donde la madre tiende a caracterizarse por la omnipotencia, omniparentalidad, y hegemonía; como rasgos inherentes a la femineidad, como parte de su condición natural (Arés, 2016).

En el mismo sentido, pese a los múltiples cambios ocurridos en la relación de pareja, aún persisten algunos mitos acerca del amor que denotan la vigencia de los modelos y los roles tradicionales de género. En la elección de la pareja se percibe que el ingreso económico aparece como una variable esencial a tener en cuenta por muchas mujeres, asociada a la tradicional asignación del rol de hombre/proveedor.

Estos roles de género tradicionales se continúan perpetuando a través de su transmisión con marcadas desigualdades al interior del hogar. Aunque se aprecia también la emergencia de rasgos de roles de género en transición, la distribución de las tareas domésticas continúa siendo desigual y persiste el malestar que genera el síndrome de la supermujer, asociado a la multiplicidad de tareas asignadas/asumidas en el espacio público y privado y la complejidad que supone desarrollarlas con recursos y servicios insuficientes.

Con los cambios en el modelo económico cubano en muchas familias se establecen relaciones no sólo de consumo sino también de producción; a la vez que se ha incrementado la desigualdad al interno del hogar. Todo ello ha

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

provocado asimetrías en las relaciones de género que conllevan en muchos casos a la subordinación y la dependencia, con la consecuente crisis de valores como la igualdad, solidaridad y negociación de las diferencias, que amenaza algunas de las conquistas de género alcanzadas (Arés, 2004).

En las condiciones actuales las funciones familiares también son objeto de análisis y reflexión. Desde hace décadas se percibe un sobredimensionamiento de la función económica familiar en detrimento de la función educativa. La crisis económica de los 90 fue el momento clímax en que la subsistencia pasó a ser el elemento preponderante para las familias cubanas y aún hoy se mantiene esa situación para muchas cuyas condiciones socioeconómicas son deficitarias. En otras familias con mayor capital económico se pondera la función económica como vía para obtener cada vez más bienes materiales, que en ocasiones no son de primera necesidad, pero que responden a la dinámica consumista de la cual la sociedad cubana no está ajena. En ambos casos, las estrategias para incrementar los ingresos afectan la función espiritual – cultural al existir menos momentos de disfrute familiar conjunto que posibiliten la comunicación y la distracción. Se percibe una tendencia a la naturalización de estrategias familiares que sustentan proyectos de vida vinculados a la tenencia de bienes materiales.

Con respecto a la función educativa sus contenidos se están actualizando o resignificando. Existe una mayor aceptación de las diferencias en cuanto a la ideología, la religión; la constitución de la pareja desdibujándose prejuicios asociados a la raza y la orientación sexual (Louro, citado por Fariñas 2014).

La función educativa en la familia cubana es desempeñada no sólo por los padres y el resto de los miembros de la familia que cohabitan en el hogar, sino también por otros familiares y miembros de las redes de apoyo. Ello genera, en diferentes grados, influencias educativas múltiples en los hijos, lo que complejiza lograr una consistencia en los mensajes educativos, que no sólo se emiten de manera intencional por los adultos. Según Arés (2019) este fenómeno de la tercerización del cuidado, conlleva a la pérdida del contacto físico y emocional con los hijos.

Para la familia cubana actual otra variable determinante es la comunicación. A través de múltiples investigaciones realizadas por instituciones como el CIPS se demuestra que las dificultades en la comunicación familiar datan de varias décadas (Díaz, 2000; Chávez et. al., 2008). Los problemas en la comunicación abarcan una amplia gama que incluye el empleo de estilos comunicativos donde priman la función reguladora, la estandarización y la corrección; uso de violencia verbal y física -incluso con los niños – para solucionar las contradicciones, interacciones familiares destructivas cargadas de críticas al otro, descalificaciones, insultos; interrupción de las relaciones y de la comunicación como intento de solución a las crisis (Arés, 2005). Las deficiencias en la comunicación familiar también están condicionadas por las

características asignadas a los roles de género tradicionales: las mujeres se comunican con más frecuencia a través de mensajes indirectos, reiterativos, empleando manipulaciones afectivas; mientras que los hombres expresan con dificultad los sentimientos especialmente los de vulnerabilidad y tienden a ser menos abiertos en la expresión emocional (Arés, 2005).

Muy relacionados con estos problemas se manifiestan en la familia cubana actual otros, también de carácter funcional, entre los que se encuentran el irrespeto a los espacios de cada miembro de la familia, inadecuado proceso de imposición de límites, deficientes estrategias educativas para con los adolescentes y el inadecuado tratamiento a las diferencias de género de la descendencia (Rivero, citado por Fariñas 2014). Todo ello complejiza la convivencia en espacios habitacionales que, con frecuencia, no son los idóneos por las condiciones estructurales o el hacinamiento.

A este escenario familiar se ha incorporado el auge de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, que han impuesto un reordenamiento de las relaciones e interacciones entre los miembros de la familia. Este fenómeno ha llegado más tardíamente a los hogares cubanos que a otras sociedades, pero sus impactos ya son sensibles. Ante la irrupción de esta tecnología en el hogar la familia se enfrenta a realidades como la sustitución de las interacciones cara a cara por las virtuales, el consumo desmedido de materiales audiovisuales inapropiados para los hijos – que constituyen una vía alternativa de socialización-, la sustitución de actividades familiares de ocio por otras de consumo tecnológico individual. La tecnología también ha servido para facilitar las relaciones entre la familia y sus miembros emigrados o que se encuentran temporalmente en el exterior.

De manera general se constata en la actualidad una permanencia de los estilos relacionales tradicionales con otros que tienden a la democratización de las relaciones, lo que indica un estado transicional en la familia cubana; que además incluye cambios en los roles tradicionales, especialmente en la maternidad y paternidad, las relaciones de pareja y con los hijos (Campoalegre, citado por Labacena 2017). Esta transición se basa en la coexistencia en el plano intrasubjetivo de valores familiares tradicionales con otros emergentes.

Al describir el complejo escenario de la familia cubana actual es imprescindible abordar las situaciones de desigualdad familiar y social que se han agudizado en los últimos años e influyen en el funcionamiento familiar. La crisis de principios de los 90 y la reforma económica que esta trajo consigo generaron un proceso de reestratificación social. El mismo ha tenido implicaciones para las familias tanto en lo externo como en lo interno que se mantienen hasta hoy.

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

En lo externo se ha invertido la pirámide socioeconómica, el salario resulta insuficiente para la satisfacción de las necesidades individuales y familiares; se evidencia una heterogeneidad social y familiar que conduce a modos de vida y posibilidades de adquisición de bienes de consumo diferentes, produciéndose una desigualdad social con polarizaciones marcadas. Ello dificulta la vida cotidiana de muchas familias, generando crisis en sus dinámicas que no siempre pueden resolver por falta de recursos materiales y de afrontamiento. Además, se acentúan las diferencias familiares por concepto de territorialidad, según el nivel de desarrollo de la zona donde viven (Espina, 2008); situación que se encuentra vinculada con el aumento del saldo migratorio interno y externo.

Al interior de los hogares, la marcada diferenciación de los ingresos de los miembros de las familias se inscribe en la subjetividad individual y familiar, provocando asimetrías entre estos en cuanto al poder adquisitivo y la posición jerárquica. Ello ha implicado la aparición en muchos hogares de relaciones de subordinación entre miembros de diferentes géneros y generaciones, o contradicciones entre la familia propia y la de origen. De esta forma la desigualdad social a lo interno de las familias puede encontrar múltiples formas de expresión: entre la pareja, entre hermanos adultos, entre las familias de padres divorciados, entre hijos de diferentes matrimonios, entre personas que reciben remesas del exterior y los miembros que no son beneficiados con estas (Arés y Benítez, 2009).

A partir del proceso de reestratificación social se expresa una tendencia en Cuba a la reemergencia de situaciones de pobreza, vulnerabilidad social y marginalidad (Espina, 2008). La condición de vulnerabilidad de algunas familias se asocia a variables como el lugar de residencia, estructura interna y características socioeconómicas. A partir de la sistematización de diferentes investigaciones (Espina et al., 2003; Ferriol, 2004; Zabala, 2003; Rodríguez et al., 2004 citado por Espina 2008, p. 138) se ha establecido un patrón de familias en situación de pobreza cuyos rasgos esenciales son: "tamaño superior al promedio; amplia presencia de ancianos y niños en el núcleo familiar; familias monoparentales con mujeres jefas de hogar que no tienen trabajo estable; altos niveles de fecundidad y de maternidad adolescente sin apoyo paterno; ancianos que viven solos o sin apoyo familiar; trabajadores del sector estatal tradicional en ocupaciones de baja remuneración; acceso nulo o muy bajo a ingresos en divisas; sobrerrepresentación de negros y mestizos; personas que no trabajan por discapacidad o ausencia de otras condiciones para hacerlo; niveles de escolaridad relativamente inferiores a la media nacional; precariedad de la vivienda; repertorio reducido de estrategias de vida; mayor frecuencia de abandono o interrupción de estudios; utilización de los niños para apoyar las estrategias de los adultos; ubicación espacial preponderante en barrios marginales; sobrerrepresentación de personas de origen social obrero y empleados de baja calificación". Las familias en situación de pobreza, además de carecer de recursos materiales que le

permitan la movilidad social, reproducen su estilo de vida, transmitiéndolo a las nuevas generaciones a través de valores, expectativas y pautas de conducta.

En Cuba las familias en condición de pobreza han aumentado en las últimas décadas y aunque poseen amparo social se encuentran débilmente vinculadas a esa protección (Arés, 2005). Las condiciones socioeconómicas de estas familias las hacen socialmente vulnerables y no les permiten desarrollar sus funciones básicas de manera adecuada en tanto sus proyectos vitales tienen un alto nivel de inmediatez, focalizados en la satisfacción de las necesidades básicas que permitan la subsistencia.

Ante un entorno socioeconómico tan diverso las familias han buscado mecanismos de adaptación con el desarrollo de estrategias de enfrentamiento a la situación económica, que para muchas aún continúa representando una crisis. Las estrategias son diversas al igual que sus alcances, incluyen la migración interna y externa; el matrimonio como mecanismo de ascenso social; las actividades en el sector no estatal, legales o ilegales, y la creación de pequeños negocios familiares; la venta de productos, el trabajo doméstico; la subcontratación ilegal en actividades estatales ventajosas, en sectores como el turismo y la gastronomía; la oferta ilegal de servicios a turistas y extranjeros; el alquiler de casas y habitaciones en el propio hogar; la prestación de servicios de transporte; y la explotación para fines privados de bienes e instalaciones estatales (Espina, 2008).

Las estrategias desarrolladas en ocasiones no sólo implican a una persona, sino a varios de sus miembros, y son conocidas por la familia en su totalidad, incluso cuando se asocian a actividades de carácter ilegal, que son legitimadas y naturalizadas. En estos casos se aprecia un debilitamiento en los valores morales de la familia, lo cual tiene una repercusión en el desarrollo de las funciones familiares.

Las familias cubanas han tenido que afrontar múltiples retos generados desde lo interno y desde lo externo relacionados con procesos demográficos, de estructura y funcionamiento, de reestratificación social. No obstante, la familia sigue siendo un valor para los cubanos, que los apoya en momentos de crisis. La importancia de la familia como institución también es reconocida por el Estado, por lo que continúa recibiendo su protección, con énfasis en los núcleos y miembros más vulnerables.

Conclusiones

Durante el desarrollo de las sociedades posmodernas se han operado múltiples cambios que se reflejan en diversidad de tipologías y dinámicas

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

familiares. La familia se ha adaptado a las nuevas condiciones, aunque no siempre estas hayan tenido un saldo positivo para la salud familiar. No obstante, la familia persiste en el imaginario social como fuente de apoyo, seguridad y amor. En la representación social continúa siendo la institución por excelencia para el desarrollo y educación de las personas, pese a que las formas en que desempeña esta función se hayan modificado.

La familia cubana también ha cambiado con respecto a momentos anteriores de la historia, adaptándose a los cambios ocurridos; pero necesita que se le reconozca en toda su diversidad, desde políticas públicas y leyes contextualizadas con sus características y las del momento en que se desarrolla.

Bibliografía

- Abela, A. y Walker, J.** (2013). Temas contemporáneos en estudios familiares: perspectivas globales sobre asociaciones, crianza y apoyo en un mundo cambiante. Nueva Jersey, Estados Unidos: Wiley-Blackwell.
- Alberdi, I.** (1999). *La nueva familia española*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones S.A.
- Arés, P.** (2003). *Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Arés, P.** (2004). *Familia y convivencia*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
- Arés, P.** (2005). La familia cubana en el contexto latinoamericano actual. Recuperado de www.monografias.com/trabajos40/familia-cubana-hoy/familia-cubana-hoy.shtml.
- Arés, P.** (2016). Divorcios difíciles y litigiosos en Cuba: dinámicas de alienación parental. En N. Zicavo. (Ed.), *Parentalidad y divorcio* (pp. 71-96). San José: Costa Rica ALFEPSE Editorial Latinoamérica.
- Arés, P.** (2018). *Individuo, familia y sociedad. El desafío de ser feliz*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Arés, P.** (2019). Padres nuevos para hijos nuevos: tiempos de dialogar. En M. de la Osa (Presidencia). VII Congreso Panamericano de Salud Mental Infante-Juvenil. Congreso llevado a cabo en La Habana, Cuba.
- Baeza, S.** (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Psicología y Psicopedagogía*, 1 (3).
- Bauman, Z.** (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z.** (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. <http://www.lectulandia.com>.
- Benítez, M. E. y Arés, P.** (2009). Familia cubana: nuevos retos y desafíos a la política social. *Revista Enfoques*, (21).
- Benítez, M. E.** (2003). La familia cubana en la segunda mitad del siglo XX. *Consultantes*, 129.

- Berzosa, J., Santamaría, L., Regodón, C.** (2011). La familia: un concepto siempre moderno. Madrid, España: Comunidad de Madrid.
- Bryceson, D y Vuorela, U.** (2002). *The transnational family: new European frontiers and global networks*. Estados Unidos, New York: Berg.
- CEPAL** (2018). Panorama Social de América Latina 2018. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf.
- Chávez, E. et al.** (2008). *Las familias en el parteaguas de dos siglos*. La Habana, Cuba: CIPS.
- Cucco, M** (2012). La función de ser padres y madres. Vida cotidiana y Retos Actuales. Entre la prevención y la asistencia, la intervención en el ámbito de los malestares cotidianos. *Revista Clínica Contemporánea*, 33 (3), pp 233-243.
- Dátola, Y.** (2013). Las familias posmodernas. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos100/familias-posmodernas-ensayo/familias-posmodernas-ensayo2.shtml>.
- del Campo, S.** (1991). *La "nueva" familia española*. Madrid, España: Eudema.
- Díaz, M et al.** (2000). *Familia y cambios socioeconómicos a las puertas del nuevo milenio*. La Habana, Cuba: CIPS.
- Donati, P.** (2015). El reto educativo: análisis y propuestas. *Educación, Educación*. 18 (2), 307-329.
- Donati, P. y Di Nicola, P.** (2002). *Lineamenti di Sociología della Famiglia*. Roma, Italia: Ediciones Carocci.
- Espina, M.** (2008). Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. *Nueva sociedad*, 216, pp. 133-149. Recuperado de www.nuso.org.
- Fernández, L.** (2013). La familia: retos de hoy. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1 (1). Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com>.
- Franco M. C., Alfonso, A.** (2008). El perfil sociodemográfico de los hogares cubanos. Centro de Estudios de Población y Desarrollo. ONE. Recuperado de <http://www.one.cu/publicaciones/cepde/cuaderno/Articulo%203.pdf>
- Giberti, E.** (2007). *La familia a pesar de todo*. Madrid, España: Editorial CEP S.L.
- Giddens, A., & Cifuentes, P.** (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, España: Taurus.
- González, M. A.** (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21 (4), 381-389.
- Gracia, E. y Musitu, G.** (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gran M.A y López, L.M.** (2003). El descenso de la natalidad en Cuba. *Revista Cubana Salud Pública*, 29(2):132-8. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662003000200008&lng=es.
- Lipovetsky, G.** (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama, S.A.

Realidades familiares en la sociedad posmoderna. Las familias en Cuba

- Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G.** (2008). Formas familiares y procesos migratorios actuales: nuevas familias en la sociedad de la globalización. Proyecto de investigación "Violencia escolar, victimización y reputación en la adolescencia". Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/belen/formas.pdf>.
- Martínez, M. J.** (1995). Hacia una actuación socio-educativa con las familias. *Documentación social*, (98), 181-198.
- Meza, J. L. y Páez R. M.** (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. Bogotá D. C, Colombia: Kimpres S.A.
- Musitu, G.** (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula abierta*, 79(27), 109-138.
- Prensky M.** (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SEK 2.0. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOSEINMIGRANTESDIGITALES\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOSEINMIGRANTESDIGITALES(SEK).pdf).
- Rodríguez, G. y Albizu-Campos J.C.** (2015). La población de Cuba hoy. *Rev. Nov Pob*, 11 (22). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782015000200001#_ftn1.
- Rojas, M. C.** (2000). Modelizaciones en Psicoanálisis familiar. Aproximación teórico-clínica a la familia de hoy. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 23(2), 87-107.
- Savater, F** (1997). El valor de educar. Madrid, España: Ariel S.A.
- Toffler, A.** (1990). La tercera ola. Barcelona, España: Plaza y Janes.
- Zazueta, E.** (2008). Las transformaciones sociales de las familias: una mirada de género en Ruta Crítica. *Revista de la Universidad de Sonora*, (24), 13-17.

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático.

Breve acercamiento a su desarrollo en Cuba

Lisandra Esquivel Cabezas
lecabezas92@gmail.com

Resumen

El artículo que a continuación se presenta pretende ofrecer algunas luces sobre una de las fórmulas democráticas en el ejercicio del poder público político: el referendo. Este mecanismo de democracia directa puede constituirse en figura propicia para acercar a los sistemas políticos al ideal democrático. No obstante, la historia de la institución nos indica sus propias falencias: no es suficiente su reconocimiento y constitucionalización, como mecanismo participativo, el referendo, necesita ser debidamente instrumentado y procedimentado. Para fundamentar esta tesis se analizó en clave evolutiva el papel de la participación popular en la toma de decisiones públicas, el desarrollo del referendo como mecanismo de democracia directa y la evolución de sus principales debates desde la ciencia jurídica y política. Además, sobre esta base teórica e histórica se particularizó en la experiencia cubana en la regulación y utilización práctica de un mecanismo como el referendo en función de identificar limitaciones democráticas en su configuración.

Palabras clave: democracia, participación, *referéndum*.

Abstract

The article presented below aims to shed light on one of the democratic formulas in the exercise of political public power: the referendum. This mechanism of direct democracy can become a favorable figure to bring political systems closer to the democratic ideal. However, the history of the institution indicates its own limitations: its recognition and constitutionalization is not enough, as a participatory mechanism, the referendum needs to be duly implemented and processed. To support this thesis, the role of popular participation in public decision-making, the development of the referendum as a mechanism for direct democracy and the evolution of its main debates from legal and political science were analyzed in an evolutionary key. Furthermore, on this theoretical and historical basis, it became particular in the Cuban experience in its regulation and practical use of a mechanism such as the referendum in order to identify democratic limitations in its configuration.

Key words: democracy, participation, referendum.

Sumario

Introducción. La democracia y su esencia participativa. El *referéndum*: evolución de sus principales debates teóricos en torno a la participación popular en la toma de decisiones público políticas. El *referéndum* en Cuba. Principales limitaciones de su configuración. Ideas finales.

Introducción

Cuantiosos son los estudios que sobre la democracia han tratado y tratarán de ofrecer luces sobre las sombras; y es que el *homo politicus* continuará en el empeño de descifrar mejores fórmulas para el ejercicio del poder público político. En ese afán estas breves notas intentarán indagar sobre la figura del referendo como elemento configurador de la esencia participativa de la democracia. En un primer momento de este artículo se analizará en clave evolutiva el papel de la participación popular en la toma de decisiones públicas, así como el desarrollo del referendo como mecanismo de democracia directa y su uso en el ámbito teórico y práctico por la sociedad contemporánea, en este sentido, realizaremos un acercamiento a la experiencia cubana, identificando las principales limitaciones democráticas que hoy presenta su configuración.

1. La democracia y su esencia participativa

El ideal democrático conlleva en su raíz a la participación popular en el ejercicio del poder público político.¹ Múltiples son los autores² que, desde distintas áreas del conocimiento, tratan de descubrir sus esencias, sin llegar a una definición unánime a lo largo del pensamiento filosófico, político y jurídico.³

¹ Así nos refiere Arblaster cuando afirma que: “en la raíz de todas las definiciones de democracia está la idea del poder popular (...) de una situación en que el poder y quizá también la autoridad descansa en el pueblo” (Arblaster, 1992, p. 19). Abraham Lincoln en el siglo XIX, en una de las definiciones más famosas de democracia nos dice que es “el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” (proclamación de Gettysburg de 1861), sin dejar de reconocer que el concepto de pueblo ha tenido disímiles significados en la historia. Esta ponderación de la participación no significa que por sí sola asegure el ideal democrático.

² Existe una extensa bibliografía sobre el tema desde las obras de Aristóteles (1988) hasta literatura más contemporánea (Altman, 2011; Dahl, 1992; Sartori, 1995).

³ Desde el siglo XIX Alexis De Tocqueville refería que “Es nuestra forma de utilizar las palabras ‘democracia’ y ‘gobierno democrático’ la que produce mayor confusión. A menos que se definan claramente esas palabras y se llegue a un acuerdo sobre las definiciones, la gente vivirá en una inextricable confusión de ideas, para beneficio de demagogos y déspotas”. (Sartori, 1995, p. 21).

Desde una perspectiva histórica, la problemática de la participación popular en el ejercicio del poder político ha centrado el debate alrededor de las relaciones políticas de poder que se establecen. No obstante, cada formación económico social le ha dado un tratamiento distinto en cuanto a su definición, contenido y alcance.

La noción de democracia en los antiguos estados esclavistas, surgida en la polis-estado ateniense, como poder del *demos* devino en excluyente para aquellos a quienes no se consideraban sujetos políticos.⁴ En Roma, la *potestas*, voluntad política del *populus*, constituía un poder indiviso, indelegable, intransferible –de ahí que no conocieran la representación- y un derecho exclusivo de los *cives*. Este poder era ejercido de forma directa mediante la participación activa en los comicios o en los concilios de la plebe donde se decidía, con carácter vinculante, tanto la formación de las leyes como la elección y la revocación de los magistrados romanos.⁵ Al margen del carácter excluyente de estos modelos, se instrumentaron en esta época temprana del desarrollo humano, cuantiosos mecanismos que aseguraban la participación directa en la vida política.

Con la llegada del feudalismo se produce el eclipse del ideal participativo de estas épocas anteriores. El *homo politicus* de David Held (1996) es absorbido por la representación estamental, en la cual el sujeto político no participa como ente individual sino como parte de un estamento social. La acción política se concentra en el Monarca o Consejo Real junto a los representantes de los estamentos: aristocracia feudal, burgos y el clero; dando vida al fenómeno de la representación.⁶

⁴ En Atenas el *demos* estaba enteramente compuesto por hombres adultos con un estricto origen ateniense. No se consideraban sujetos políticos del *demos* ni la clase aristocrática originaria de los eupátridas, ni las mujeres, ni los periecos o gente de los alrededores, ni a los esclavos ni a los menores de edad. Al decir de David Held el modelo clásico griego representó una de las grandes oportunidades que ha dado la historia de una extensa y plena participación en los asuntos públicos, fuente fundamental de inspiración para el pensamiento político moderno. (Held, 1996, p. 30)

⁵ En Roma no pertenecían al *populus* ni esclavos, ni dediticios, ni extranjeros y por ende carecían de los derechos políticos como el *ius honorum* (derecho a acceder a las magistraturas) y del *ius suffragii* (derecho a elegir y revocar magistrados y a votar las leyes) (Fernández, 1999, p. 16).

⁶ "(...) Inicialmente, ni el concepto ni las instituciones asociadas a la idea de la representación estuvieron vinculadas con las elecciones o la democracia, tampoco se consideró la representación como derecho subjetivo. En Inglaterra, ejemplo clásico, la convocatoria a los nobles y burgueses a reunirse con el Consejo Real parece haber tenido su origen en la conveniencia y la necesidad del monarca.(...) Solo con el tiempo, la representación parlamentaria comenzó a ser utilizada como mecanismo para hacer valer intereses locales, como control del poder monárquico.(...) La representación devino prontamente en uno de los sagrados y tradicionales "derechos de los ingleses" por los cuales luchar; con la revolución americana y francesa, se convirtió entonces en "derecho del hombre" (Pitkin, 1967, p. 3).

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

En los albores de los movimientos revolucionarios burgueses del siglo XVIII se debatió entre dos modelos políticos con visiones distintas sobre la participación: el modelo político de Juan Jacobo Rousseau (1773) que retomaba principios de la sociedad romana de una soberanía popular, indelegable e intransferible y la visión aristocrática y antipopular de Montesquieu⁷ que seguía la tradición inglesa de la representación política a partir de la delegación de la soberanía (Ferrando, 1989; Torres, 1991). Con el triunfo de las concepciones liberales en el proyecto burgués se consagran en el constitucionalismo del siglo XVIII los valores de la libertad de elección y, en consecuencia, los principios de representación y de separación de poderes. La participación quedaba limitada a la elección de los representantes de la Nación.

En la centuria decimonónica aparece lo que Giovanni Lobrano denomina "vacuidad conceptual de la democracia" (1990, p.49) al fundirse dos conceptos -hasta la fecha- antitéticos. De la mano de Alexis De Tocqueville en 1835, se incorpora al lenguaje político: la democracia representativa (2011).

La democracia, ahora entendida bajo el prisma liberal burgués, relega a un segundo plano la participación ciudadana y ubica en su lugar a la libertad individual (primero económica y luego política), el sufragio y la prohibición del mandato imperativo como eje central del sistema.

Entre los siglos XIX y XX esta democracia transita por diferentes modelos caracterizados por similares premisas en cuanto al rol pasivo del ciudadano en las decisiones políticas adoptadas por las élites (Held, 1996; Macpherson, 1997; Sartori, 1995). Un punto de inflexión en esta visión hegemónica de la democracia se produce tras la experiencia de la Comuna de París en 1871⁸ y el triunfo de la Revolución Socialista de Octubre en 1917 y la instauración del poder soviético en el país.

La teoría marxista-leninista develó el contenido clasista de los fenómenos políticos y jurídicos y ofreció nuevas herramientas para la desenajenación económica y política de la clase obrera en el mundo. Inspirados en el diseño político de la Comuna de París se construye la tesis de la estructura piramidal de la democracia directa.⁹

⁷ Decía Montesquieu: "El pueblo es admirable para escoger hombres a quien debe confiar de su autoridad." (Montesquieu, 1776, p. 50) Sobre los postulados de Montesquieu puede verse (Carré De Malberg, 1998).

⁸ Rescata las bases teóricas de Rousseau sobre el vínculo entre representante y pueblo, institucionalizando la figura del mandato imperativo. Marx encontró en ella "la forma política al fin descubierta para llevar a cabo dentro de ella la emancipación económica." (Marx y Engels, s/f, p. 546.).

⁹ Las comunidades pequeñas administrarían sus propios asuntos, elegirían a sus delegados para unidades administrativas mayores y estas a su vez elegirían

En la década del sesenta del siglo XX tras la agitación de los movimientos sociales –estudiantiles y obreros fundamentalmente- surge la teoría de la democracia participativa. Sus principales teóricos¹⁰ retoman la necesidad de concebir la democracia como “(...) un proceso en el cual la medida del progreso hacia niveles más altos de democratización es precisamente el desarrollo de mecanismos participativos que incrementen el poder de dirección y control de los gobernados sobre los gobernantes” (Molina, 2000, p. 522). A pesar del carácter tautológico de su denominación esta teoría nos muestra cómo, ante la crisis del paradigma del modelo de democracia representativa¹¹ (Abal, 2010; De Vega, 1998), se busca repensar y “deconstruir” los criterios preconcebidos, en ánimos de incorporar mecanismos participativos que permitan la intervención directa del individuo en la toma de decisiones políticas y la consecución del principio de soberanía popular.

2. El referéndum: evolución de sus principales debates teóricos en torno a la participación popular en la toma de decisiones público políticas

Esta crisis del modelo representativo de democracia, implica una valoración del diseño directo defendido por Rousseau, desde una visión no antitética de los fenómenos representación y participación. La necesidad de complementariedad entre la representación en política y los mecanismos participativos directos, en la sociedad contemporánea, es defendida desde la ciencia política y el Derecho Constitucional (Aguar, 1977; Altman, 2010; Qvortrup, 1999; Zovatto, 2007;).

En efecto, la búsqueda de fórmulas para la concreción del principio de soberanía popular, constitucionalizado desde la segunda mitad del siglo XIX, condujo al reconocimiento de mecanismos de democracia directa (Altman, 2010; Guzmán, 2007; Zovatto, 2007) como la iniciativa legislativa, el plebiscito

candidatos para áreas de administración superiores: la delegación nacional. Todos los delegados podrían ser revocados, estarían limitados por las instrucciones de sus electores y organizados en una pirámide de comités elegidos directamente. Por lo que la voluntad general del pueblo prevalecería sobre la representación (Marx, 1971).

¹⁰ Entre ellos Pateman, McPherson y Poutlanzas (Macpherson, 1997).

¹¹ “Por ello reconocemos que una postura científica consecuente con la crisis de este paradigma no es solo una crítica desde la óptica jurídica y de las ciencias políticas, (...), sino que se hace necesario además de “deconstruir” la representación política y la propia teoría de la representación, auxiliarse de otras ciencias sociales a tono con la transdisciplinariedad y proponer un modelo afín a la realidad social de América Latina, aun cuando se corra el peligro de desmarcarse del discurso tradicional.” (Guzmán, 2007, p. 80).

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

y el referéndum¹², este último con un mayor reconocimiento teórico y práctico que ha ido *in crescendo* paulatinamente, sin estar exenta su evolución de un importante debate teórico¹³. Desde esta perspectiva, los temas analizados por la doctrina van desde su naturaleza jurídica y distinción de otros mecanismos participativos similares como el plebiscito¹⁴ y la consulta popular¹⁵, hasta su configuración y funcionalidad en los sistemas políticos.

El referendo, en su visión constitucional actual, es un mecanismo a través del cual los ciudadanos participan de manera inmediata, por medio del sufragio, en la toma de decisiones políticas con naturaleza jurídica. Este mecanismo, al decir de Hauriou, constituye “la más importante manifestación del gobierno directo” (1927, p. 500). Su evolución y configuración está signada por los debates en torno a la participación popular en el ejercicio del poder público político esbozados en páginas anteriores.

Los referentes históricos se ubican en las asambleas atenienses, la república romana y las antiguas tribus germanas donde se decidían los asuntos públicos de manera directa por quienes eran considerados sujetos políticos. (Brunner, 1936; Hugo, 1850; Kunkel, 1972; Mommsen, 1942;) En la Edad Media, los delegados cantonales de la Confederación Suiza, tomaban las decisiones *ad referéndum*, a condición de que fueran ratificadas por los ciudadanos de los cantones de donde eran oriundos (Fossedal, 2002; Friedrich, 1963; 1975).

El debate en relación a la figura referendaria se gesta sobre la base del pensamiento roussoniano del siglo XVIII. Para Rousseau (1973), la única y verdadera democracia era la directa: la voluntad popular resultante del pacto social. Esta a su vez tenía su máxima expresión en la ley, de ahí la necesidad de la participación directa en la aprobación de las leyes y su carácter de nulas, si el pueblo en persona, no la hubiese ratificado.¹⁶ Entendía que no podía ser

¹² De los 199 estados soberanos censados actualmente en el mundo, un poco menos de dos terceras partes (132) tienen alguna forma de democracia directa [información de la Cancillería Federal Suiza] (Valadés *et al.*, 2011).

¹³ En este artículo se abordarán los principales debates teóricos sostenidos en torno a la institución del referendo, sistematizados para su mejor esbozo en tres momentos esenciales del debate: parlamento vs referendo, autoritarismo vs democracia, democracia representativa vs democracia participativa.

¹⁴ No existe una definición inequívoca que los diferencie. Para unos la diferencia estriba en la naturaleza del tema que se aborda (jurídico o político) (Aguiar, 1977; García, 1984) otros lo diferencian en cuanto a quien los promueve como Kaufmann and Waters (Altman, 2011).

¹⁵ La consulta popular es un mecanismo participativo de evaluación de disensos y consensos en la sociedad política. Su esencia lo integra el debate popular y la deliberación política (Welp, 2008; Zovatto, 2007).

¹⁶ “*Toda ley no ratificada en persona por el pueblo es nula; no es una ley. El pueblo inglés cree ser libre: se equivoca mucho: no lo es sino durante la elección de los miembros del Parlamento; pero tan pronto como son elegidos es esclavo, no es nada. En los breves momentos de su Libertad, el uso que hace de ella merece que la pierda.*” (Rousseau, 1973, p. 59).

verdaderamente libre quien no se gobernara a sí mismo, en franca oposición a la representación popular.¹⁷

Marcada influencia tuvo también en el constitucionalismo posterior las teorías democráticas surgidas en Norteamérica y los procesos constitucionales de sus Estados que incluyeron en Massachusetts (1780) y New Hampshire (1783) la aprobación popular del texto constitucional (Oberholtzer, 1900). Al decir de De Reparaz y Astein (1917, pp. 86-88) la inserción en la maquinaria política norteamericana de figuras como el referendo se produjo por razones distintas a la experiencia democrática Suiza. En la Confederación helvética –señala este autor- condicionado por su tradición histórica y favorecido por el medio, la figura del *referéndum* aparece como expresión de un fidedigno ideal democrático, pero en los Estados de la República de Norteamérica estuvo relacionado con la necesidad de controlar la labor de las cámaras legislativas. Tomas Jefferson expresaba: “El poder no es el único ni siquiera el principal objeto de mi solicitud; la tiranía de los legisladores es actualmente y será, todavía durante muchos años el peligro más formidable” (De Reparaz, 1917, p. 8).

La evolución y reconocimiento de esta institución estuvo en un primer momento relacionada con tres ideas fundamentales: la ratificación popular del pacto social esbozado en los textos constitucionales, la necesidad de poner límite al poder ilimitado de las cámaras en los sistemas parlamentarios y como contrapeso entre los poderes ejecutivos y legislativos fundamentalmente en el presidencialismo.

Como expresión de la primera de estas visiones, con la Revolución Francesa, se combinan elementos de la tesis rousseauiana como correctivos del sistema representativo, a partir de la argumentación teórica brindada por Condorcet¹⁸ quien abogó por la necesidad de ratificación popular de la

¹⁷ Sin embargo, su reconocimiento de la imposibilidad práctica de la democracia directa en los grandes Estados, lo hizo restringir la democracia a pequeñas unidades y considerar como la mejor forma de gobierno la aristocracia electiva. “(...) *no ha existido ni existirá jamás verdadera democracia. Es contra el orden natural que el mayor número gobierne y los menos sean gobernados. No es concebible que el pueblo permanezca incesantemente reunido para ocuparse de los negocios públicos, siendo fácil comprender que no podría delegar tal función sin que la forma de administración cambie*” (Rousseau, 1973, pp. 643-646).

¹⁸ Su obra *Sur la nécessité de faire ratifier la constitution par les citoyens* declarando la necesidad de ratificación popular de los textos constitucionales, fue publicada en pleno fragor de la Revolución Francesa. En 1793 elabora el proyecto girondino de constitución siendo autor directo del título VIII en cual se consagra la iniciativa popular y el referendo legislativo. “La extensión de la República – un territorio de veintisiete mil leguas cuadradas con veinticinco millones de individuos- solo permite proponer una Constitución representativa”; la otra cultural: “Pero, lo que será un regreso factible, lo que podrá comenzar a establecerse dentro de veinte años cuando se trate de

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

constitución y por la iniciativa popular de referendo (Anciercil, 2003, p. 10). En ella se fragua el primer documento constitucional creado por una Asamblea Constituyente y sometido a la aprobación del electorado: la Constitución girondina de 1793. La cual recogía en su texto “Un pueblo tiene el derecho de revisar, reformar y cambiar su Constitución (...)”, “Cada ciudadano tiene el mismo derecho para concurrir a la formación de la ley (...)” (Constitución francesa, 1793, art. 28 y 29).

La aprobación popular directa fue utilizada posteriormente por Napoleón Bonaparte a finales del siglo XVIII y en los primeros años del siglo XIX, en las Constituciones de 1799, 1802 y 1804, así como para ratificar las modificaciones constitucionales que lo invistieron de los cargos de cónsul, cónsul vitalicio y emperador, lo que marcó una tendencia a utilizar este mecanismo de arriba hacia abajo como forma de adquirir legitimidad de una decisión propuesta por el poder político.

Cuarenta años más tarde, en las décadas de 1840 y 1860, se utiliza el *referéndum* cuando el estado moderno de Italia fue construido por una serie de referendos en los que una abrumadora mayoría acudieron a las urnas para la unificación de su país. (Friedrich, 1963; 1975; Qvortrup, 2014).

En su visión de límite al poder de las Cámaras, en los albores del siglo XX se gesta una nueva corriente teórica en torno a la racionalización del parlamentarismo y la compatibilización de éste con las instituciones de democracia directa como el referendo. (Carré de Malberg, 1931; Duguit, 1921; Hauriou, 1927). Carré de Malberg (1931) en su crítica al parlamentarismo absoluto instaurado con la Constitución francesa de 1875 aboga por abrir al cuerpo popular de los ciudadanos el ejercicio de las facultades de participación directa en el poder público como forma de moderar el poder excesivo del parlamento, a partir de la combinación de las ventajas del parlamentarismo y de la democracia.¹⁹

examinar nuevamente la constitución que hoy se forma, ¿sería sensato hoy?” “He defendido el derecho de las personas a ratificar expresamente al menos las leyes constitucionales y la posibilidad de ejercerlas, la necesidad de una forma regular y pacífica de reformar estas mismas leyes; Finalmente, toda la unidad del cuerpo legislativo. Verdades que, poco extendidas, aún necesitaban ser desarrolladas.” (Condorcet, 1794, p. 608)

¹⁹ En sus *Consideraciones teóricas sobre la combinación del referendo con el parlamentarismo* de 1931 en *Revue Du Droit Public*, expresaba que como mismo las Cámaras Legislativas, al menos una de ellas electiva, habían constituido un freno al poder Monárquico, los medios de participación popular directa como el referendo estaban destinados no solamente a satisfacer las aspiraciones de orden democrático sino en mayor medida a aportar un elemento de moderación al poder juzgado excesivo del Parlamento (Carré De Marlberg, 1931).

Duguit avizoró que el fin que perseguía una figura como el referendo era “establecer una concordancia tan perfecta como posible y permanente entre la Asamblea que vota las leyes y la voluntad del cuerpo de ciudadanos en el momento en que la ley sea votada” (Duguit, 1911, p. 329). Para Hauriou (1927) con la Revolución Francesa y el advenimiento del régimen administrativo, el poder judicial propio de la tripartición de poderes, se había separado de la política y había tomado su lugar el Poder del Sufragio del cual el referendo popular es expresión. Incluso en los países en que no existe aún el gobierno directo –plantea-

el poder del sufragio participa en el juego político del gobierno parlamentario, pues es uno de los elementos de equilibrio de este; así cuando la disolución de la Cámara de los diputados plantea un conflicto – que solo los electores pueden resolver- entre el poder ejecutivo y el legislativo: entonces se apela al pueblo, pero en realidad, se apela al poder de sufragio, que adviene así un poder de gobierno.” (p. 384).²⁰

Este debate teórico fue en parte constitucionalizado con la Constitución de Weimar (1919)²¹, bajo la tendencia de modernizar los sistemas políticos. Su reconocimiento hizo eco en los textos constitucionales posteriores como el de Austria (1920, art. 10, 43-45), Finlandia (1919) y Letonia (1922). No obstante, explica Friederich (1975), no se siguió el modelo original de Norteamérica o Suiza de someter la constitución a un referéndum popular, sino que fueron aprobadas por asambleas representativas. Estas constituciones establecían el empleo del referéndum tanto para modificaciones legislativas como constitucionales, así como cláusulas encaminadas a dificultar la posibilidad del referendo cuando el parlamento lo desaprobaba. “Se concebía (...) como una válvula de seguridad más que como un medio regular de reforma política y legal” (p. 534).

Un punto de inflexión y otro momento importante en el proceso evolutivo del

²⁰ En Francia, no fue hasta la IV República que un proyecto constitucional fue nuevamente sometido a *referéndum*, aprobándose el segundo proyecto presentado en 1946. Doce años más tarde resultaría aprobada también por esta vía la Constitución de 1958 quien incluyó en su texto no sólo el referendo constitucional sino también el legislativo, reconocimiento que permitió que la institución se convirtiera en una práctica común para el pueblo francés.

²¹ La Constitución de Weimar (1919, art. 73-76), estableció un pentacatálogo de procedimientos referendarios: El *referendo constitucional* cuando tiene por objeto la aprobación de un texto constitucional, *el legislativo* para la aprobación de las leyes, *el de arbitraje* cuando con motivo de la aprobación de una reforma constitucional o de una ley surgen discrepancias entre los órganos del Estado y por lo tanto debe remitirse al pueblo la aprobación o el rechazo de la propuesta, por su parte el revocatorio se estableció para la revocación del presidente y el local para las materias cuyo ámbito de competencia se reduce a dicho nivel estatal.

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

referendo, lo constituye la llegada de la ideología nazi. Esta doctrina y la utilización que realizó del referendo abre dos visiones teóricas del referéndum enfrentadas: el referendo como una forma de reforzar la democracia versus el referendo como una fachada de legitimación autoritaria.

Como manifestación de la segunda visión, Carl Schmitt (1996) fundamentó el uso de este mecanismo por los regímenes autoritarios alemanes. Para Schmitt, un sistema parlamentario no podía hablar en nombre de la gente, debido a su naturaleza dividida y los partidos políticos de oposición. Como resultado de esto, instituciones de democracia directa serían siempre una posición superior a la llamada democracia indirecta del estado parlamentario. Sin embargo, argumentaba que el pueblo no estaba en condiciones de plantear las preguntas, ni de aconsejar, deliberar o discutir. Por lo tanto, la legitimidad del mecanismo requería un gobierno o algún otro órgano autoritario en el que se depositara la confianza (Qvortrup, 2014).

Otra expresión de esta misma visión lo constituyó el fascismo en Italia que comenzó con una lucha contra la democracia y el parlamentarismo, -explica Kelsen (1934)- mientras que tiempo después invocaba su carácter plebiscitario. La tendencia fascista antiparlamentaria se funda en las tesis de Wilfredo Pareto “el Gobierno precisa el asentimiento de las masas, pero no su colaboración. (...) El Gobierno debe confiar no sólo en el poder sino en el aplauso de la opinión pública. Para este objeto prestan servicios muy útiles el Parlamento y el referéndum” (p. 63).

En la otra visión, entendido el referendo como forma de reforzar la democracia, Kelsen (1934), en su obra *Valor y esencia de la Democracia*, expresaba que el referendo admite y necesita mayor amplitud en los sistemas políticos ya que “la teoría política no conoce ninguna forma de Estado mejor que el parlamentarismo restringido por el referéndum” (p. 63). En su reforma a este sistema de gobierno consideró que podría intentarse intensificar sus elementos democráticos a partir de una mayor participación del cuerpo electoral. Defendía que los políticos profesionales que integraban el Parlamento debían reprimir su desvío contra la institución y admitir el referendo constitucional y legislativo, sino obligatorio al menos facultativo, así como la iniciativa popular, por facilitar una relativa injerencia del pueblo en la formación de la voluntad estatal.

Esta fundamentación democrática toma aún mayor relevancia en la segunda mitad del siglo XX, ante la quiebra del paradigma de democracia representativa. En esta época, los referendos constituyeron una herramienta de legitimación para los cambios constitucionales como mecanismo de sincronización entre políticos y ciudadanos, incrementándose paulatinamente su reconocimiento y ejercicio. Desde este momento el debate no gira en torno a si deben o no reconocerse instituciones de participación directa como el referendo (mayoritariamente reconocidos en los textos constitucionales) sino

en cómo configurarlo democráticamente: qué sujetos deben promoverlo, en qué ámbitos (local, nacional o regional) debe promoverse, sobre qué asuntos, así como su procedimentación.

En cuanto a los sujetos, hoy promueven el referendo órganos de poder como el Jefe de Estado²² y el Parlamento²³, así como un sector de la ciudadanía a través de la iniciativa sobre la base de un quórum de solicitud legitimante²⁴. Su utilización ha ocupado espacios regionales, nacionales y con mayor fuerza en lo local²⁵, dinamizando en este último la participación política. Los temas llevados a referendo son disímiles y en su mayoría transformadores de las dinámicas políticas²⁶, su procedimentación es regulada por lo general en una disposición jurídica²⁷ que debe erigirse sobre la base de principios participativos, de control y transparencia.

Una muestra de este desarrollo lo constituyen los procesos políticos acaecidos en América Latina, en donde cada uno de los diferentes momentos en los que se movió el debate teórico tuvo su expresión (Altman, 2010; Lissidini, 2008; Valadés, *et al.*, 2011; Welp, 2008; Zovatto, 2007). Aunque las constituciones de los nuevos Estados independientes del siglo XIX, acogieron los principios liberales de gobierno²⁸, en algunos de sus textos se aludió expresamente a la

²² La iniciativa del Jefe de Estado es tradicional en Francia desde el siglo XIX. Tómese por ejemplo el uso que hizo el general De Gaulle de este mecanismo (Valadés *et al.*, 2011).

²³ Como ejemplos podemos exponer: Reino Unido (renegociación del tratado del Mercado Común en 1975), Suecia (régimen de pensiones 1957) (adhesión a la Unión Europea en 1994), Países Bajos (Constitución Europea en 2005).

²⁴ Los ejemplos en Europa Occidental son Suiza (quórum de 100000 firmas en materia constitucional y de 50000 en el orden legislativo) e Italia (artículo 75 de su Constitución de 1975) y también aparece en el oeste de los Estados Unidos (Bühler, 2009).

²⁵ Los principales exponentes los encontramos en los cantones suizos, los Länder alemanes y en los estados norteamericanos (Valadés *et al.*, 2011).

²⁶ Los temas llevados a referendo van desde la reforma total o parcial de la Constitución con carácter obligatorio (Suiza, Dinamarca, Australia y Japón) o facultativo (España y Austria para la reforma parcial) hasta la aprobación o abrogación y derogación de leyes ordinarias (Italia) que pueden versar sobre asuntos disímiles. Por ejemplo, el divorcio en Italia (1974), la aprobación de una Constitución Europea (2005), la ratificación de tratados internacionales... etc.

²⁷ Por ejemplo, la Ley de Referendo de 1970 en Italia.

²⁸ En carta a Henry Cullen, Simón Bolívar (1815) expresaba: "Todos los nuevos gobiernos marcaron sus primeros pasos con el establecimiento de juntas populares. Estas formaron enseguida reglamentos para la convocación de congresos que produjeron alteraciones importantes. Venezuela erigió un gobierno democrático y federal, declarando previamente los derechos del hombre, manteniendo el equilibrio de los poderes y estatuyendo leyes generales en favor de la libertad civil, de imprenta y otras; finalmente, se constituyó un gobierno independiente. (...)" Incluye palabras de Montesquieu cuando dice: "Es más difícil, dice Montesquieu, sacar un pueblo de la servidumbre, que subyugar uno libre" (pp.89-100).

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

posibilidad de someter a la voluntad popular el texto constitucional.²⁹

Uruguay, seguidor de la práctica suiza, es vanguardia en el reconocimiento de los mecanismos de democracia directa y el país con mayor experiencia en la utilización de estos mecanismos (Constitución Uruguay; 1919; 1934) (Altma, 2008; Zovatto, 2007). Entre los años cuarenta y ochenta del siglo XX los referendos intentaron evitar, consolidar o superar los golpes de Estado de la región y las dictaduras militares.³⁰ Con la transición a la democracia en América Latina, el descontento creciente con la política trató de ser superado mediante reformas constitucionales por un lado e incorporación de mecanismos de democracia directa por otro.³¹

Con el denominado Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano (Viciano *et al.*, 2010) los mecanismos de democracia directa entre ellos el referendo han tomado nueva vitalidad en su reconocimiento constitucional y ejercicio práctico en América Latina. (Constitución de Colombia, 1991, art. 40.2,170,321,377,378,379; Constitución Bolivariana de Venezuela, 1999, art.6,70,71,72,73,74,341,342; Constitución del Ecuador, 2008, art.61, 95, 102, 106, 420; Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, art. 11 II.1, 299.33, 258 II, 260.I).

Desde la teoría el debate ha estado dividido entre quienes los critican como instrumentos de manipulación y aquellos que los defienden como vías para ejercer la soberanía ciudadana. Posturas que generalmente responden a

²⁹ “El pueblo de cada Provincia por medio de convenciones particulares, (...), expresará solemnemente su voluntad libre y espontánea de aceptar, rechazar o modificar en todo o en parte esta Constitución” (Constitución Federal Estados de Venezuela, 1811, art. 137).

³⁰ Podemos poner como ejemplo el caso de Colombia y Venezuela en 1957 donde fueron convocados *ad hoc* por juntas militares, así como en Chile en 1978 con la dictadura militar de Augusto Pinochet quien optó por el referendo para contrarrestar los reclamos internacionales^[1] por la violación de los derechos humanos. No obstante la represión, el 22% de los ciudadanos votó en contra (Welp, 2010).

³¹ Algunos ejemplos de estos mecanismos en los textos constitucionales se pueden ver: Constitución Costa Rica de 1949 (art.102;105;123;124;129;195); Constitución de Bolivia de 1967 (art.4); Constitución Uruguay de 1967 (art. 79,82,304,322,331); Constitución de Panamá de 1972 (art.227,238,239,313,314,325); Constitución de Chile de 1980 (art. 5, 32, 107, 117, 119); Constitución de Honduras de 1982 (art.2); Constitución del Salvador de 1983 (art.73,89); Constitución de Guatemala de 1985 (art.173, 277,280 y Disposición Transitoria 19); Constitución de Nicaragua de 1987 (art. 2, 18,173); Constitución de Brasil de 1988 (art. 14, 49, 18); Constitución de Paraguay de 1992 (art. 121,122,123,290); Constitución de Perú de 1993 (art. 2,31, 32,190,206) Constitución de Argentina de 1994 (art. 39, 40); Constitución de Ecuador de 1998 (art. 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113; 146) Muchos de estos mecanismos quedaron sin desarrollo legislativo posterior y con una reducida utilización práctica hasta la década del noventa en que se incrementa su utilización (Zovatto, 2007).

concepciones políticas, más que a un estudio exhaustivo de la institución.³², aspecto que genera un sesgo en los análisis y que deja al descubierto, en el panorama latinoamericano e internacional, la búsqueda de mejores fórmulas para la configuración democrática de este mecanismo en los sistemas políticos.

Entre los elementos sostenidos por quienes lo rechazan, se encuentran su carácter erosionador del funcionamiento de las instituciones representativas; el claro riesgo de la tiranía de la mayoría sobre la minoría o su manipulación por grupos minoritarios con recursos suficientes (Dahl, 1992; Held, 1996; Sartori, 1995). A su favor, muchos de los argumentos parten de la crítica a la democracia representativa³³. La doctrina refiere la mayor legitimidad de las decisiones tomadas por el respaldo de la mayoría de los ciudadanos, el combate a la apatía política y un mayor involucramiento público de los ciudadanos, lo cual constituye también una herramienta educativa en pos de una mayor participación. (Frey *et al*, 2000; 2001; Qvortrup, 1999). A estas observaciones se agrega la importancia de la corresponsabilidad que se genera en la toma de decisiones públicas entre ciudadanos y representantes, así como la capacidad dinamizadora y democratizadora de los sistemas políticos.

3. El referéndum en Cuba

Cuba tuvo su primer acercamiento al referéndum mediante su inclusión en el Real Decreto de 25 de noviembre de 1897 para la regulación de la relativa “autonomía” concebida a Cuba y Puerto Rico. En este texto se contemplaba con carácter obligatorio el referéndum municipal para contraer el Municipio determinadas obligaciones financieras (art. 69)³⁴. Empero el referendo

³² Sobre su posible carácter manipulador al ser originados “desde arriba” un estudio en clave comparada realizado por David Altman (2010) demuestra que “apenas un poco más del 50 por ciento de los MDD originados “arriba” son aprobados. (...) Es más, si Lijphart hubiese estado en lo correcto cuando argumentaba que “*when governments control the referendum, they will tend to use it only when they expect to win*”, se esperaría que los gobiernos ganaran mucho más de lo que las cifras citadas muestran” (p. 24).

³³ “(...) ser soberano un día cada cuatro años tiene mucho aire a placebo” (Dunn, 1979, p.16).

³⁴ También en España señala Pérez Sola (1994), se puede señalar como inicial manifestación del *referéndum* el Real Decreto de 25 de noviembre de 1897 pero este solo surtía efectos en las metrópolis. Solo con el Estatuto Municipal de 1924 se materializa la incorporación de este procedimiento al ordenamiento español. Esta tardía recepción puede deberse, esgrime Pérez Sola, a la Constitución de 1812, que deudora de las francesas de 1791 y 1793, no contenía referencia alguna a la consulta popular directa. En el ámbito constitucional el referendo no estuvo presente en el constitucionalismo del siglo XIX. Su acogida se produce con la Constitución de 1931

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

aparece reconocido de manera explícita en el ámbito constitucional por primera vez en 1940 (Constitución de la República de Cuba, 1940). En la Constitución se previeron varios supuestos en los que el referendo era de carácter obligatorio y otro de carácter facultativo a instancia del Congreso.

A nivel nacional se previó para la enmienda y la reforma parcial del texto constitucional. En el caso de la reforma parcial era de carácter obligatorio convocar a referendo si la reforma versaba sobre la reelección o prolongación en el cargo de algún funcionario, propuesta que luego de ser aprobada en el Congreso debía ratificarse por el voto favorable de las dos terceras partes del número total de electores de cada provincia.

En el ámbito local se reguló para la aprobación de nuevos impuestos en la provincia (Constitución de la República de Cuba, 1940, art. 242) y el municipio (art. 213), la segregación de parte de un término municipal (art. 210) y para proponer acuerdos a los Ayuntamientos si estos rechazaban o no resolvían sobre la iniciativa legislativa popular (art. 219).

Lamentablemente ninguno de estos supuestos tuvo desarrollo legislativo posterior ni realización práctica mientras estuvo vigente la carta magna, situación que se mantuvo con la Ley Fundamental de 1959 que proscribió el referendo con incidencia constitucional en cualquiera de sus variantes (Ley de Reforma Constitucional, 1959).

El tránsito de la Ley Fundamental a la Constitución de 1976 condujo a la primera utilización de un mecanismo de participación popular directo mediante las urnas, distinto de la elección de los representantes en la historia constitucional cubana. A pesar de no tener referente legal previo para su convocatoria y ejecución en todo el ordenamiento jurídico cubano, el referendo constitucional terminó con un saldo de un 97.7% de votos a favor y 1 % de votos en contra.³⁵

El texto Constitucional (1976) partía del reconocimiento de la soberanía popular (art.1 y 3) y de la asunción de la teoría del Estado de todo el pueblo de

en el ámbito legislativo, para que el pueblo pudiera “atraer a su decisión mediante referéndum las leyes votadas por las Cortes” para lo cual era necesario la solicitud del 15 por ciento del cuerpo electoral. Sin embargo, su práctica se limitó a la aprobación de los Estatutos autonómicos. No fue hasta 1945 que se dicta la ley de referendo nacional, reconociéndose un referendo de tipo facultativo y promovido desde arriba por el Jefe de Estado exclusivamente (Aguilar, 1977).

³⁵ Se debe significar que participaron más de 5 millones de cubanos bajo la regulación de la ley No.1299 creada para la ocasión. Véase para los datos estadísticos y para consultar la ley No.1299 la Revista cubana de Derecho de 1976.

origen soviético.³⁶

La participación popular directa a través del referendo se reconoció de manera obligatoria para la reforma total de la Constitución o su modificación en contenidos específicos (Constitución de la República de Cuba, 2003, art. 137) y de manera facultativa a instancia de la Asamblea Nacional del Poder Popular (ANPP), “desde arriba” (art. 75 u). Así mismo se faculta al Consejo de Estado (CE) para disponer lo pertinente con respecto a la realización de referendos que acuerde la ANPP (art.90 e u). Su desarrollo legislativo mínimo quedó expuesto en el título IX de la Ley Electoral No. 72 de 1992 (art. 162 a 170) en el que se regula: la convocatoria a referendo por el Consejo de Estado una vez acordado por la ANPP, la designación de las Comisiones Electorales, así como cuestiones básicas sobre el procedimiento de votación y escrutinio.

4. Principales limitaciones de su configuración

La Constitución de 2019 en cuanto a la institución del referendo no difiere a grandes rasgos de la configuración que hasta el momento se ha explicado³⁷, más incorpora otros supuestos en los cuales se reafirma la necesidad imprescindible de revalorar un mecanismo como el referendo.

Amén de su reconocimiento constitucional el referendo en Cuba parece haber quedado suscrito únicamente en la práctica política cubana a los cambios constitucionales trascendentales a instancia de su convocatoria por el poder político. A pesar de la utilización del *referéndum* como mecanismo legitimador de transformaciones, la configuración actual limita sus potencialidades democráticas. En este sentido, se señala: la inexistencia de una disposición normativa que consagre de manera integral al referendo y lo distinga de otras formas participativas como la consulta popular, la iniciativa y el plebiscito.

Al respecto, se debe apuntar que en el glosario de términos que acompañaba el proyecto que se sometió a consulta popular partía de conceptualizar al

³⁶ Aunque no fue una práctica en el modelo soviético hasta el proceso de su desintegración en el que el referendo jugó un papel importante, la Constitución de 1936 lo reconoció: “The Presidium of the Supreme Soviet of the U.S.S.R.: d) Conducts referendums on its own initiative or on the demand of one of the Union Republics; (...)” (Constitution of the USSR, 1936, art. 49).

³⁷ Los principales artículos que lo abordan lo reconocen como un derecho de participación, se regula la facultad de la asamblea de promover de manera facultativa la convocatoria a referendo y se establece el referendo preceptivo para idénticos supuestos que los analizados con anterioridad con la inclusión de las atribuciones o el período de mandato del Presidente de la República. Así mismo se disponen las funciones de la Comisión Electoral Nacional, ahora un órgano permanente, de organizar, dirigir y supervisar el referendo.

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

referendo con una visión limitada, pues obviaba dos elementos esenciales de su configuración: el voto directo, libre y secreto y el carácter vinculante de la decisión.³⁸ Situación que se agrava al no existir una disposición jurídica que sistematice y desarrolle todas las formas participativas que reconoce el texto constitucional, así como los requisitos necesarios para su configuración; lo que propicia confusiones al analizar diferentes procesos políticos y democráticos llevados a cabo en el país.

Asimismo, existe una visión limitada de los asuntos que deben someterse a referendo con carácter obligatorio, constreñido únicamente a la reforma de contenidos especialmente protegidos por la Constitución (como son los derechos y deberes) y las facultades e integración de la Asamblea Nacional del Poder Popular o del Consejo de Estado, cuando este es un mecanismo de protección ante cualquier iniciativa de reforma a la carta magna. Incluso, en la reforma constitucional de 1992, trascendental por las transformaciones socioeconómicas que atravesaba el país, no se apostó por este mecanismo a pesar de modificarse contenidos que se consideraban, en la cláusula de reforma, como susceptibles de ratificarse en las urnas a través del referendo.

En este sentido es notable también como la Asamblea Nacional del Poder Popular teniendo reconocida constitucionalmente entre sus funciones, la convocatoria a referendos de manera facultativa en supuestos distintos a la reforma constitucional³⁹, nunca lo haya hecho y se haya recurrido a este mecanismo solo cuando es obligatorio, desconociendo las potencialidades democratizadoras y legitimantes que esta institución pudo haber aportado al sistema político cubano. Este último elemento es fundamental, pues se concibe a la participación como un elemento funcional de la democracia, el referendo bien pudo utilizarse para dinamizar al sistema político y generar mayor consenso en torno a las decisiones políticas que se exteriorizaron en disposiciones jurídicas relevantes.

También, la configuración actual del referéndum adolece de un carácter participativo en su fase promocional, donde se legitima únicamente a la Asamblea Nacional del Poder Popular para promover el ejercicio de este mecanismo, obviándose la posibilidad de reconocerse la iniciativa popular de referendo mediante la exigencia de un quórum de solicitud legitimante.

Su previsión es también limitada en cuanto al ámbito en el que puede utilizarse el referendo, circunscribiéndose a materias de índole nacional,

³⁸ “Referendo: *Forma de participación directa, mediante el cual se somete a decisión del pueblo la aprobación, modificación o derogación de determinada disposición jurídica de trascendencia*” (*Proyecto de Constitución de la República de Cuba, 2018*).

³⁹ (“Artículo 73 u) disponer la convocatoria de referendos en los casos previstos en la Constitución y en otros que la propia Asamblea considere procedente (...)” (*Constitución de la República de Cuba, 2003*).

restringiendo a espacios locales el empleo de este instrumento en asuntos de su competencia. Sin soslayar que el centralismo democrático que perfiló el modelo político cubano dejó muy poco margen de decisión en el municipio (Pérez y Díaz, 2015), elemento que hoy se proyecta de manera diferente abogándose por la descentralización, autonomía municipal y reanimación de los mecanismos participativos en este ámbito.⁴⁰

Asimismo, no se prevén en el orden constitucional las garantías procedimentales y de control que deben tener los ciudadanos para exigir la realización de su derecho de participación en el referendo, ya sea porque no se encuentra en el listado de electores o se presencia fraude en el escrutinio o no se convoque a referendo en un supuesto preceptivo del mismo. Lo que implicaría no solo el acceso a los órganos administrativos (en este caso la Comisión Electoral Nacional) responsables del proceso, sino también el acceso a la vía jurisdiccional.

Algunas ideas finales

En el complejo entramado de relaciones sociales, políticas y jurídicas del Estado moderno se hace necesaria la coexistencia de institutos representativos y participativos (Bobbio, 1996), ya que si bien la representación política “salva” la dificultad material de la toma de cada una de las decisiones que deben regir la vida en sociedad (Guzmán, 2007), sólo las instituciones de democracia directa permiten la concreción del principio de soberanía popular. En este sentido el referendo como mecanismo de democracia directa puede constituirse en figura propicia para estar más cerca de ese ideal democrático. No obstante, la historia de la institución nos indica sus propias falencias: no es suficiente su reconocimiento y constitucionalización, como mecanismo necesita ser debidamente instrumentado y procedimentado siguiendo los mismos principios que configuran al propio referendo: la participación y la soberanía popular.

En Cuba a más de 40 años de su primera utilización valdría la pena repensar la configuración del referendo en función de erradicar sus limitaciones democráticas y propiciar su desarrollo en la vida política cubana. Hacerlo, coadyuvaría a que el referendo en Cuba despliegue todo su potencial participativo.

⁴⁰Especialmente sobre los mecanismos participativos en el ámbito local (Constitución de la República de Cuba, 2019). Véase además como queda sin determinar si la consulta popular es reconocida en sentido genérico (referendo y plebiscito) o como consulta propiamente dicha.

Referencias

- Abal, J. M.** (2010). Manual de ciencia política. Buenos Aires: Eudeba.
- Aguiar, L.** (1977). *Democracia directa y Estado constitucional*, Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.
- Altman, D.** (2008). *Collegiate Executives and Direct Democracy in Switzerland and Uruguay: Similar Institutions, Opposite Political Goals, Distinct Results*. *Swiss Political Science Review* 14(3), 483–520.
- _____ (2010). *Plebiscitos, referendos e iniciativas populares en América Latina: ¿mecanismos de control político o políticamente controlados?* *Perfiles Latinoamericanos* (35), enero-junio.
- _____ (2011). *Direct Democracy Worldwide*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- Aristóteles** (1988). *Política*. Madrid: Editorial Gredos.
- Álvarez, F.** (1953). *Evolución Constitucional de Cuba*. La Habana: Talleres.
- _____ (1966). *Derecho Constitucional Comparado y Cubano*. La Habana: Empresa de Publicaciones Universidad de La Habana.
- Braunstein, R.** (2004). *Initiative and Referendum Voting*. New York: LFB Scholarly.
- Bühler, M.** (2009). *¿Suiza Un Caso Especial?* Bülach: Initiative and Referendum Institute Europe.
- Butler, D. y Kitzinge, U.** (1996). *The 1975 Referendum*. London: Macmillan Press LTD.
- Carré De Marlberg, R.** (1931). *Considérations théoriques sur la question de la combinaison du référendum avec le parlementarisme*. Recuperado de <http://gallica.bnf.fr>.
- _____ (1998). *Teoría General Del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cécile, A.** (2003). *Le référendum d'initiative populaire: Un trait méconnu du génie de Condorcet*. *Revue française de Droit Constitutionnel* (55), 483-512.
- Condorcet, A.** (1847). Sobre la necesidad de ratificar la constitución por los ciudadanos. París: Didot.
- Constitución de la República de Cuba** (2019) Asamblea Nacional del Poder Popular. Gaceta Oficial No. 5 Extraordinaria de 10 de abril de 2019 (GOC-2019-406-EX5). Recuperado de <http://www.gacetaoficial.gob.cu/>.
- Dahl, R. A.** (1992). *La Democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós.
- De Reparaz y Astein, J.** (1917) *El Referéndum*. Madrid: Hijos De Reus.
- De Vega, P.** (1998). *Legitimidad y representación en la crisis de la democracia actual*. Recuperado de https://www.icps.cat/archivos/WorkingPapers/WP_I_141.pdf?noga=1.
- Duguit, L.** (1926). *Manual de Derecho Constitucional*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Ehin, P.** (2003). *Before and after the referendum*. Tartu: University of Tartu.
- Feduchi, J. S.** (2018). *Referéndum*. Madrid: Universidad Carlos III.

- Fernández, J.** (1999). *Separata de Derecho Público Romano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Fossedal, G. A.** (2002). *Direct Democracy in Switzerland*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.
- Friedrich, C.** (1963). *Teoría y realidad de la organización constitucional democrática en Europa y América*. México: Fondo De Cultura Económica.
- _____ (1975) *Gobierno constitucional y democracia*. Madrid: Gráficas Espejos.
- García, M.** (1984). *Derecho Constitucional Comparado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gökhan, I.** (2015). *Sovereignty Referendums in International and Constitutional Law*. Switzerland: Springer International.
- Guzmán, C.** (2015). *La Constitución Política*, Lima: El Buho E.I.R.L.
- Guzmán, T. Y.** (2007). *Representación en política, instituciones de democracia directa y revocatoria de mandato en Venezuela - Una manera de interpretar el modelo normativo-constitucional venezolano de participación política* [Manuscrito no publicado] Departamento Jurídicos Básicos, Universidad de La Habana.
- _____ (2015). *El Procedimiento de Reforma, La Participación Popular y Las Reformas de la Constitución en Cuba (1959-2002)*. Estudios Constitucionales (2), 237-272.
- _____ (2017) *Los mecanismos de democracia directa en Cuba: diseño normativo y práctica*. Perfiles Latinoamericanos 25(50), 103-127.
- Hauriou, M.** (1927). *Principios de Derecho Público y Constitucional*. Madrid: Instituto Editorial Reus.
- Held, D.** (1996) *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hernández, E.** (1960) *Historia Constitucional de Cuba*. La Habana: Compañía Editora de Libros y Folletos.
- Infiesta, R.** (1942) *Historia Constitucional de Cuba*, La Habana: Editorial Selecta.
- Kelsen, H.** (1934). *Esencia y valor de la Democracia*. Barcelona: Labor.
- _____ (1988) *Escritos sobre la democracia y el socialismo*. Madrid: Editorial Debate.
- Lezcano, A. M.** (1952). *Las Constituciones de Cuba*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Lissidini, A.** (2008). *Democracia directa en Latinoamérica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Loewenstein, K.** (1979). *Teoría De La Constitución*. Barcelona: Ariel.
- Macpherson, C. B.** (1997). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcial, H.** (1998). *Análisis de la Constitución Cubana*. La Habana: Papeles de la FIM, N°14-2da Época.
- Marx, C. y Engels, F.** (S/F). *Obras escogidas*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- _____ (1971). *Crítica del Programa de Gotha. Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.

Luces sobre el referéndum como mecanismo democrático

- Matilla, A.** (Coord.) (2016). *La Constitución cubana de 1976: cuarenta años de vigencia*. La Habana: Unijuris.
- Oberholtzer, E.** (1900). *The Referendum in America*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Oliver, J.** (1991). *El referéndum en el sistema constitucional español*. Revista de Derecho Político (29), 117 -182.
- Pérez, L. y Díaz, O.J.** (Coord.) (2015). *¿Qué municipio queremos?* La Habana: Editorial UH.
- Pérez, N.** (1994). *La regulación constitucional del Referéndum*. Madrid: E. Recca.
- Piott, S.** (2003). *Giving Voters a Voice. The Origins of The Initiative and Referendum in America*. Columbia: University of Missouri.
- Pitkin, H.** (1963). *The concept of the representation*, California: University California Press.
- Prieto, M. y Pérez, L.** (2000). *Temas de Derecho Constitucional Cubano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Proyecto de Constitución de la República de Cuba** (2018). Asamblea Nacional del Poder Popular. Recuperado de <http://www.parlamentocubano.cu/wp-content/uploads/Tabloide-Constituci%C3%B3n.pdf> .
- Qvortrup, M.** (2014). *Referendums around the world: the continued growth of direct democracy*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Rousseau, J. J.** (1973). *El contrato social*. Obras Escogidas. La Habana: Ciencias Sociales.
- Sáenz, E.** (2016). *La Regulación del Referendo en el Derecho Comparado: Aportaciones para el Debate en España*. Revista Española de Derecho Constitucional (108), 123-153. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/redc.108.04>.
- _____ (2016). *La regulación y la práctica del referéndum en Suiza: un análisis desde las críticas a la institución del referéndum*. Revista de Estudios Políticos (171), 71-104. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.171.03>.
- Sartori, G.** (1995). *Teoría de la Democracia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Valadés, D et al.** (Coord.) (2011). *Ideas constitucionales en el siglo XX*, México: Siglo Veintiuno.
- Viciano, R. y Martínez, R.** (2010). *Los Proceso Constituyentes latinoamericanos y el nuevo paradigma constitucional*. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, IUS (25), 8-29.
- Welp, Y.** (2008) *La participación ciudadana en la encrucijada. Los mecanismos de democracia directa en Ecuador, Perú y Argentina*. Quito: Ciencias Sociales.
- _____ (2010). *El referendo en América Latina. Diseños institucionales y equilibrios de poder*. Revista Nueva Sociedad (228).
- Zovatto, D.** (2007). *Las instituciones de la democracia directa a nivel nacional en América Latina: un balance comparado: 1978 – 2007*. Revista de Derecho Electoral (4), 1-51.

Mito cruce de fronteras

Gloria Guilarte
gloguilarte@gmail.com

Resumen

Los Estudios Culturales en América Latina y el Caribe se caracterizan por el esfuerzo investigativo en disímiles contextos académico-universitarios y sociopolíticos con iniciativas que registran múltiples usos de la teoría para animar el debate de las ideas, en las resignificaciones de aquellas ideas fuera de lugar, puestas en el exilio o inscritas en variadas trayectorias de lecturas según el lugar de enunciación de quien las interpreta. Los Estudios Culturales se nutren en la vitalidad polémica de ciertas disputas entre disciplinas que responden a particulares formaciones académicas y a la genealogía de los campos intelectuales. Siendo consecuentes con esta tradición, en este artículo se pasa revista a las diferentes acepciones de la expresión **Mito** que refieren la polisemia del constructo y su enorme polivalencia, siendo esta revisión un paso esencial en un trabajo de mayor alcance de quien escribe, y su interés por la significación del Mito de El Dorado para colectivos de mineros artesanales atravesados por la pulsión de la búsqueda del oro aún a costa de su propia vida.

Palabras clave: Estudios Culturales; Mito; Mitología; Contradicción
Mythos/Logos

Abstract

Cultural Studies in Latin America and the Caribbean are characterized by the research effort in different academic-university and socio-political contexts with initiatives that record multiple uses of theory to encourage the debate of ideas, in the resignifications of those ideas out of place, put into exile or enrolled in various reading paths according to the place of enunciation of the person who interprets them. Cultural Studies is nourished by the controversial vitality of certain disputes between disciplines that respond to particular academic formations and to the genealogy of the intellectual fields. Being consistent with this tradition, this article reviews the different meanings of the expression Myth that refer to the polysemy of the construct and its enormous versatility, this revision being an essential step in a work of greater scope for the writer, and their interest for the significance of the Myth of El Dorado for groups of artisanal miners crossed by the drive to search for gold even at the cost of their own lives.

Key Words: Cultural Studies; Myth; Mythology; Contradiction *Mythos/Logos*

Introducción

Los Estudios Culturales son un campo de convergencias de disciplinas y perspectivas teóricas cuya centralidad se sitúa en la cultura como ámbito de intersección de mundos de vida, espacios abiertos en los que se hace la relectura de conceptos y categorías para pensar y repensar la vida social y las relaciones de la cultura con el poder.

La transdisciplinariedad como construcción y horizonte de significación propuesta en los Estudios Culturales resulta del esfuerzo por urdir conexiones y procurar diálogos disciplinares para conseguir un entretejido fecundo a favor de la renovación en la comprensión de los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente su vida en común.

Al ser consecuentes con esta tradición, nos hemos propuesto en esta oportunidad realizar una aproximación al constructo **Mito**, que tiene de suyo la capacidad para constituirse como elemento estructurante y productor de sentidos en la experiencia colectiva a lo largo de distintas épocas y contextos sociales. La aproximación propuesta pretende acercarnos a las variadas trayectorias disciplinares en las voces de autores que hablan desde la tradición de Occidente y otros que se enuncian desde América Latina.

Los mitos han sido estudiados desde diversas disciplinas como la lingüística, la etnolingüística, la filología, la psicología, la filosofía, la antropología, la sociología, la etnología, la semiótica, la semántica, el análisis del discurso, la teología y la historia de las religiones, entre otros campos disciplinares. Ello nos permite suponer que se trata de un objeto de estudio en cuyo abordaje se entrecruzan conceptualizaciones, visiones, métodos y enfoques también diversos que bien pueden complementarse u oponerse, tanto desde el punto de vista teórico como el metodológico.

El terreno de los disensos teóricos en torno a la interpretación mitológica, es una arena de conflictos que encuentra una tregua en el carácter social del mito, pues este relato –que no posee un autor individual y resulta ser anónimo– le pertenece al grupo social que lo transmite a través del lenguaje, lo disemina, lo reproduce y lo transforma, de allí su carácter colectivo.

Esta condición nos lleva a comprender las razones por las cuales los mitos han recibido tanta y tan diversa atención de las Ciencias Sociales y a la vez se los considera parte de la cultura de los grupos humanos, en tanto y en cuanto la cultura también posee ese carácter de forma social aprendida, compartida y reproducida en la vida de una sociedad.

Ese carácter cultural del mito y su vínculo con la vida social e individual de los seres humanos en sociedad, lo resalta G. Dumézil (1977) quien plantea que:

“... los mitos no se pueden entender si se los separa de la vida de los hombres que los narran. Aunque estaban llamados a tener (...) una carrera literaria propia, no constituían invenciones dramáticas o líricas gratuitas sin relación con la organización social o política, con el ritual, con la ley o con la costumbre; por el contrario, su papel era el de justificar todo ello, y expresar en imágenes las grandes ideas que organizan y sostienen el conjunto. (p. 12).

Como parte del trabajo doctoral de quien escribe, el Mito de El Dorado viene a ser esa “ventana” mediante la cual nos hemos propuesto acceder a las ideas que organizan y sostienen la vida de los pequeños colectivos de mineros artesanales que tienen su arraigo en diferentes localidades alrededor de los yacimientos de oro en Venezuela. Sabemos que este mito, junto a otros relatos coloniales, fueron construidos socialmente en el complejo proceso cultural de choque entre imaginarios de las culturas amerindias y europeas, como parte del proceso de occidentalización de América, el cual conceptualizamos como proceso de *transculturación*, categoría propuesta por Fernando Ortiz (1983) que posteriormente es trabajada por Rodolfo Quintero (2011) para interpretar la forma como una cultura de conquista y sometimiento se impone sobre culturas tradicionales.

De esta situación problemática surge la necesidad de interrogar al mito como categoría de análisis, para conocer sus condiciones de posibilidad y significaciones particulares, problematizar sus significados movilizados que encierran en sí mismos relaciones sociales y procesos históricos fundamentales para las diferentes formas de producción y reproducción de subjetividades.

1. Mito, cruce de fronteras

Con la expresión *Mito* ocurre algo semejante que con la palabra *Utopía*. Su polisemia es síntesis de vertientes, concepciones y perspectivas. Ambos vocablos confrontan la dificultad de distar mucho del significado que el sentido común suele atribuirles.

La utopía comúnmente refiere a algo quimérico, irrealizable e ilusorio. Tomás Moro (1478-1535) logró un juego engañoso en su obra (Moro, 2011) atendiendo a la etimología de la palabra utopía, compuesta por la partícula *ou* que indica negación y *topo* que alude a un lugar, por lo que sugiere un no-lugar, un lugar inexistente.

Para el filósofo Ernst Bloch (1888-1977) la utopía es un concepto medular en toda su obra y es en “Principio Esperanza” (Bloch, 2004) donde se comprende su sistema filosófico basado en la construcción de utopías como función esencial del ser humano y como derecho inalienable a soñar por un futuro

Mito cruce de fronteras

mejor. En “¿Despedida de la Utopía?” (Bloch, 2018) profundiza en sus planteamientos acerca de los riesgos del pesimismo de nuestro tiempo y arriba a una conceptualización de la utopía como rasgo de la conciencia humana, rotundamente alejado de la quimera. Bloch enuncia así su constructo filosófico de “Principio Esperanza” como *algo posible que todavía-no-es, pero-puede-ser*. Principio que comprende los sueños soñados en la vigilia y las aspiraciones de la humanidad a un mundo con libertad, igualdad, justicia y dignidad. ¿Es una quimera mantener viva la esperanza en un mundo mejor? Creemos firmemente que no.

Habitualmente se desdeña a la utopía como alucinación fantasiosa que no sucederá. Quien se interesa por las utopías parece estar fuera de lugar. Lo mismo ocurre con el mito, que se considera una forma inferior del pensamiento, una falacia, algo inverosímil, cuyo doblez ficcional puede ser demostrable.

1.1 Narrar narrándonos

Para nosotros, tanto los sueños despiertos a los que alude Bloch, así como las utopías y los mitos tienen un origen común en la condición del ser humano de estar dotado de imaginación, esa facultad peculiar de tener ideas y experiencias que no se explican racionalmente pero que distinguen a nuestra especie de cualquier otro ser viviente. Esta facultad ayuda al sujeto a representar algo ausente o que está alejado de su percepción inmediata. También puede contribuir al necesario distanciamiento de las experiencias y de las cosas, alejamiento que facilita la reflexión, el posible juicio desapegado de las mismas y la búsqueda de sentido a todo lo que le rodea. Autores como Immanuel Kant; Martín Heidegger; Hannah Arendt, Émile Durkheim; Lluís Duch; Karen Armstrong; entre muchos otros, consideran la imaginación como actividad cardinal del sujeto epistémico o dotado para el razonamiento, de acercamiento a lo real desde la subjetividad.

La imaginación es esa facultad que permite pensar en cosas que no tienen una existencia objetiva en el mundo de la vida cotidiana de los individuos, pero que son concebidas como parte de una búsqueda ininterrumpida para darle sentido a la existencia humana. (Kolawkosky, 2007).

Para Gastón Bachelard (1943):

“L’imagination est le pouvoir de former des images qui dépassent la réalité, qui chantent la réalité. Elle est une faculté de surhumanité. Un homme est un homme dans la mesure où il est un super-homme. Un homme doit être défini par l’ensemble des tendances qui le poussent à surmonter la condition humaine.” (p. 25).

Traducción libre: “La imaginación es la facultad de formar imágenes que superan la realidad, que *cantan* la realidad. Ella es una facultad de sobre-humanidad. Un hombre es un hombre en la proporción en que es un super-hombre. Se debe definir un hombre por el conjunto de tendencias que lo empujan a superar la *condición humana*”. (Cursivas nuestras)

Por tanto, ocuparnos del mito (y de las utopías también, si fuera el caso) es ocuparnos de la condición humana, a pesar de que el camino de la interpretación y comprensión de estos temas esté impregnado de no pocos descréditos, silencios, destierros e indiferencias.

De la imaginación nacen la religión y la mitología, también de esta facultad de la mente humana surgen el arte, la ciencia y la tecnología al imaginar caminos que parecen imposibles para el género humano, o en todo caso y paradójicamente, senderos que solo son posibles en el reino de los mitos y las utopías.

Otra facultad humana que al referimos al mito no podemos soslayar es la del lenguaje. El mito es fundamentalmente lenguaje que, de acuerdo con López Eire, A. (2001) es: “*lenguaje de verdad, o sea lenguaje retórico, es decir lenguaje operativo, activo, dinámico, pragmático, simbólico, metafórico y sobretodo, social y político*” (p. 14) y en cuanto tal, permite simbolizar la realidad física y sociopolítica que nos rodea y en la que el lenguaje y la imagen se convierten en medio para la realización, herramienta para la acción comunicativa que expresa nuestra subjetividad, en estrecha relación con los otros y con esa realidad intersubjetiva dada.

En efecto, las narraciones míticas son lenguaje activo porque emplean la palabra como medio para su difusión, principalmente es palabra hablada usada en la vida diaria de los sujetos, narrativas transmitidas por medio de la oralidad.

Las expresiones míticas no son historias que se cuentan porque si, ellas son construcciones culturales, necesarias para el funcionamiento y eficacia de la comunicación humana con potencialidades ilimitadas para influir, conmover, deleitar y persuadir a los receptores. Por tanto, el mito es una creación cultural mediada a través del lenguaje retórico.

Al propio tiempo se trata de lenguaje operativo porque siempre y en todo lugar ha sido una forma eficaz de *apalabramiento* de la realidad (Duch, 1998). De allí su capacidad para modelizar la realidad empleando figuras y metáforas que dan forma gráfica y detallada a una realidad que las personas perciben de manera intuitiva o a la que sólo en alas de la imaginación lograrían acceder.

Esos relatos míticos se distancian del lenguaje habitual porque en ellos las palabras adquieren significados diferentes, con intenciones comunicativas

Mito cruce de fronteras

otras, de tal manera que se narran situaciones, historias y acontecimientos en una forma de comunicación llena de simbolismos donde no hay un solo emisor, tampoco un solo receptor, sino que quien se comunica es la sociedad toda, el pueblo, el grupo o colectivo que lo porta como parte de su cultura en un ámbito geohistórico dado.

En palabras del semiólogo Roland Barthes (2010) “*el mito es un habla. Claro que no se trata de cualquier habla. El lenguaje necesita condiciones para convertirse en mito*”. (p. 108)

En tal sentido, los discursos míticos son narraciones en las que los protagonistas no son personajes insignificantes o carentes de importancia para quienes narran o comparten el relato y en ellos se narran acontecimientos imaginados o que pudieron ocurrir en tiempos primordiales a los que se les atribuye significaciones. Por tanto, los mitos son narraciones, pero no todas las narraciones son mitos. Necesitan condiciones particulares para serlo. Comprender esto a los efectos de este trabajo es cardinal, porque las narraciones míticas son esencialmente comunicación en tanto germen fértil de comunidad y de comunión. Como diría Walter Benjamín (2009) el narrar es un acto oral y colectivo, cuyos mensajes se han venido contando desde siempre y para siempre, proporcionando nexos intersubjetivos entre quienes narran y entre quienes son receptores de estos relatos, y que se centran en temas medulares, experiencias y motivaciones trascendentes vinculadas a la vida y la muerte (ob. cit. p.p. 42- 43).

1.2. Universos míticos: ¿espacios de acceso restringido a primitivos?

Aunque el lenguaje y la imaginación son –como ya dijimos- facultades del género humano en todos los tiempos, es frecuente encontrar posturas con un enfoque evolucionista para encarar las reflexiones en torno al pensamiento mítico. La influencia de las ideas basadas en teorías sobre el evolucionismo cultural de Herbert Spencer (1820-1903) de E. B. Tylor (1832-1920) entre otros, (ver en Kuper, 1973) se ha hecho presente en las perspectivas occidentales que estudian fenómenos míticos, religiosos y sociales en su conjunto. En ellas se sitúa al mito en la “infancia o minoría de edad” de la humanidad que, en un camino de pretendido progreso o ascenso, deja atrás una forma de conocimiento arcaica y animista propia de los pueblos primitivos.

Esta perspectiva hunde sus raíces en la diatriba que propone al *Logos* como superación antagónica del *Mhytos*, de ella nos ocuparemos más adelante. Pero no queremos dejar de mencionar que esta mirada centrada en Occidente (occidentalocéntrica) también impregna perspectivas colonialistas, supremacistas y hegemónicas del mundo anglosajón, que igualmente

desarrollaremos más adelante, y ahora sólo puntualizamos para contextualizar la complejidad presente en la interpretación de los universos míticos a lo largo de la historia.

Ante esta suerte de darwinismo social, mediante el cual el camino de evolución de la especie humana marcha en sentido hacia la desmitologización progresiva, concordamos con Mircea Eliade (1973) para quien el mito es una realidad omnipresente en la existencia y subjetividad del individuo y de la sociedad, por tanto, la pulsión por crear mitos no ha desaparecido con la Modernidad ni tampoco parece que lo hará con la superación de ésta (si es que superarla es posible) o en el futuro inmediato.

No podríamos dejar de mencionar la tesis presentada por Theodor Adorno y Max Horkheimer (2007) en su *Dialéctica de la Ilustración*, según la cual la Ilustración es un mito y el mito y la mitología hacen parte de la Ilustración. Para ello, buscan en la *Odisea* la dialéctica mito/Ilustración por ser éste uno de los documentos en los que estos autores consideran que se representa tempranamente la civilización occidental burguesa. Con la identificación de los conceptos de sacrificio y renuncia en esa obra, se revela la diferencia y la unidad en la naturaleza mítica y el dominio ilustrado sobre la naturaleza.

Lejos de que la evolución biológica, la Ilustración o la Modernidad se hayan encargado de liquidar la dimensión mítica de los humanos para convertirla en una potencialidad del pasado, la realidad es que la capacidad para crear narrativas míticas no ha desaparecido con el paso del tiempo. Por el contrario, somos seres mitopoyéticos, es decir, creadores de mitos, seres sometidos a procesos de remitificación de la existencia concreta de los sujetos y de los pueblos. Con esto no queremos decir que de lo que se trata es de meras operaciones de réplica de los mitos ya existentes.

Sirva de mentís a la desmitologización de la humanidad, la actuación del colectivo italiano Wu Ming (2001) anteriormente autodenominado Luther Blissett en su producción de narraciones míticas, políticamente orientadas y estrechamente vinculadas a una comunidad y movimientos antisistémicos propios de estas primeras décadas del Siglo XXI. Interesante ejemplo que repone el debate sobre la tesis de Lyotard (1994) en torno a la superación de los grandes relatos y más aún, la del fin de la historia y del último hombre de Francis Fukuyama (1992).

Ya Durkheim (2017) atribuía como función social de los mitos la de dar cohesión a las colectividades humanas mediante la creación de un lenguaje común para nombrar las cosas o los comportamientos y darle significados. Por su parte, George Sorel (1984) dedicó extensas reflexiones al poder de la imaginación en diversos campos y en particular en la arena política, a través del poder de los mitos en la conformación de los movimientos de obreros y la creación de sindicatos.

Mito cruce de fronteras

Para Georges Sorel (ob. cit. p. 86) el mito es fuente de regeneración, moralización y heroísmo que inspira una acción y engendra entusiasmo, energía actuante y energía creadora para afrontar las luchas de los obreros.

Otros autores hablan de que los mitos quitan el miedo y devuelven al mismo tiempo a una comunidad la confianza en sus posibilidades para subvertir un orden o *status quo* mediante la generación de ficciones compartidas.

En esta línea encontramos a Yuval Noah Harari (2014) historiador devenido en escritor de moda y conferencista estrella en escenarios como Silicon Valley y el Foro de Davos 2020, para quien hablar de los mitos no significa tratar con patologías del lenguaje, tampoco conspiraciones malvadas o espejismos inútiles sino de la capacidad humana para inventar relatos y creer en ellos. Para él los mitos son invenciones de la imaginación que se constituyen en una narrativa que unifica al grupo o colectivo, que lo impulsa a organizarse en forma efectiva en pos de un cierto “orden imaginado” basado en creencias, en fin, se trata de ficciones compartidas que hacen posible la cooperación humana. Según el autor este es el mayor logro en la historia del ser humano, una gran revolución cognitiva impulsada por la creencia en mitos cargados de ideas compartidas lo que, en definitiva, logró que bandas de homínidos se organizaran para cooperar colectivamente y convirtieran en “el amo del planeta” al *Homo sapiens*, la especie más exitosa de todas las existentes (ob. cit., p.p. 41-42).

Para Harari esta capacidad de crear ficciones ha llevado a la humanidad a construir y compartir relatos tales como las religiones, el dinero o narrativas modernas como los Estados-nación, las corporaciones, los derechos humanos, entre otras.

Así las cosas, al contrario de lo que suele pensarse en torno a la desmitologización paulatina de la especie humana como un camino en progresión lineal, equiparable con la evolución, se puede constatar la existencia de expresiones míticas y narrativas mitológicas compartidas en todos los tiempos y en todas las sociedades humanas y no, un espacio para la recreación lúdica de seres primitivos y sin historia.

Por su parte, Franz Hinkelammert (2007) asegura que la Modernidad se decanta en contra del mito porque lo ubica como el pasado atávico de la humanidad que ha de ser abandonado. Frente a ese tiempo pretérito, la Modernidad destierra al mito con la razón instrumental moderna que ocupa su lugar. “El mito parece ser lo primitivo, la razón ilumina y deja atrás el mito. La Modernidad parece desmitización y desmagización” (Ob. Cit. p. 41).

Es Hinkelammert quien argumenta que en la Modernidad se piensa en mitos tanto como en cualquier sociedad correspondiente a una época anterior y no sólo se piensa en los mitos, sino que se los produce. Este teólogo de la liberación afirma que el mejor ejemplo (y uno de los más brutales) de la

supervivencia del pensamiento mítico lo podemos encontrar en el Nazismo, mito con el que se topó la humanidad en pleno Siglo XX.

Por su parte, Philippe Lacoue-Labarthe y Jean- Luc Nancy (2002) coinciden con Hinkelammert, en la consideración de la narrativa nazi como un mito en el que los conceptos e ideas del nacional socialismo -tales como la raza aria, la supremacía racial alemana, la identidad fascista o totalitaria, entre otras representaciones- intervinieron en la construcción de este mito y de su devastadora obra. No en balde, Alfred Rosenberg (2002) autor decisivo que contribuyó a fundamentar y afianzar científica e intuitivamente la concepción del mundo del nacional socialismo tituló su obra “El Mito del Siglo XX” esencial en la comprensión histórico-filosófica del nazismo, un texto básico para la cabal comprensión de su visión del mundo (*Weltanschauung*).

Así nuevamente se revela esa condición mitopoiética o creadora de mitos a la que ya habíamos aludido, ya no reservada exclusivamente al hombre primitivo sino presente también en la sociedad Moderna. Un buen ejemplo de esta condición la encontramos en la obra de Roland Barthes (2002) quien dedicó buena parte de su trabajo a realizar permanentes esfuerzos por reflexionar de manera sistemática sobre algunos mitos de la vida cotidiana francesa.

Barthes, para quien el mito es un sistema de comunicación (Ob. Cit., 108), descifró modos de significación en los mitos contemporáneos e interpretó -desde la semiología- relatos del día a día que comportan representaciones ideológicas naturalizadas o que parecen ser naturales, cuando de hecho corresponden a algún tipo de ideología que naturaliza conceptos. Al someter a análisis semiológico ciertas fotografías, reportajes, mensajes e imágenes publicitarias, entre otros actos de habla como él los considera, centra su interés en los relatos y sus significaciones míticas puestas en circulación por medio de la cultura literaria y popular, en la cultura del consumo como en el cine, la prensa y la TV.

Independientemente que el mismo Barthes haya dejado de lado esta línea de trabajo del mito como sistema semiológico, es de nuestro interés identificar acá la presencia del mito en las esferas de la narrativa contemporánea como un acto del habla que comunica un mensaje y porta un metamensaje.

Para Mircea Eliade (1974)

“el mito es una realidad omnipresente en la existencia del individuo y de la sociedad que participa intensamente de la inherente ambigüedad del ser humano y puede pervertirse o transformarse en un elemento decisivo (...) de las relaciones sociales, la praxis religiosa, cultural y política, tal como la historia, y muy particularmente la de nuestro siglo”. (p.p. 229-233).

Mito cruce de fronteras

Con esta aseveración y con muchas que impregnan su dilatada obra, Eliade - quien consagró su vida a la hermenéutica de las manifestaciones de lo sagrado- nos permite distinguir el lugar privilegiado que le concede al mito en la vida espiritual, social, cultural y política de hombres y mujeres a pesar de la desacralización del mundo moderno. Para él, el “tesoro mítico” permanece porque los sujetos nunca estarán libres de imaginación, sueños, signos y símbolos, es decir completamente secularizados o modernizados, por tanto, conserva esbozos de ese pensamiento mítico relegado, quizás deformado, pero que irrumpe con sus hierofanías (manifestaciones de lo sagrado) en los sueños, en las fantasías, en los anhelos y creencias del hombre y la mujer del presente.

Aunque creemos que hemos acopiado suficientes elementos para dar respuesta a la pregunta que titula este apartado, si los universos míticos son espacios reservados únicamente para los seres primitivos, no podríamos dejar de mencionar por ser absolutamente pertinente, la postura de Lluís Duch (1998) con su extensa investigación desde la antropología simbólica, en torno a la recepción e interpretación del mito en la cultura occidental. Duch (ob.cit) concibe al mito como una dimensión ineludible del ser humano, que opera intersubjetivamente legitimando las relaciones y las instituciones que regulan la vida social, política y cultural. El sujeto nunca deja de mantener así un vínculo con lo sagrado, el cual se configura también intersubjetivamente en la diversidad de tiempos y espacios. Es allí donde actúa el mito, operando una fundamentación y legitimación de las relaciones y las instituciones que regulan la vida humana en un determinado contexto. La fundamentación a la que se alude no está enfocada como si surgiera de una relación causal, sino de relaciones cuya centralidad refiere a lo intangible, lo sublime, lo omnipotente que produce mitos nuevos o transforma narraciones míticas ya conocidas en sociedades del pasado, lo que conduce a una nueva “mitologización” del mundo.

Es por ello que la pregunta que titula este apartado debe formularse en términos distintos a los que supongan una sociedad sin mitos. Por el contrario, habría que indagar sobre los mitos vigentes de las sociedades de hoy, los universos míticos de los individuos sometidos a los más variados flujos de información de los grandes medios de comunicación y redes tecnológicas en el mundo globalizado de la actualidad; al hacerlo nos daremos cuenta de que el Mito del Progreso es producido en el marco de esta nueva mitología y tiene importantísimos vínculos con la búsqueda de El Dorado y toda su carga de creencias y valores que cobran vida en este mito, el cual es de nuestro interés como parte de un trabajo de mayor alcance.

2. Mythos – Logos: ¿Oxímoron o Pleonasma?

El interés por el mito forma parte de un devenir continuo que no se ha detenido hasta hoy. Ese continuo se desarrolla, bien sea, para honrar su existencia como expresión de la condición humana o para desestimar su presencia como rémora arcaica. Del mismo modo, ese interés ha mantenido una tendencia creciente ante la necesidad de ampliar la comprensión de los comportamientos humanos, tanto individuales como colectivos, que se manifiestan en conexión con las creencias originadas en las narrativas míticas.

Ya dedicamos algunas líneas a poner de manifiesto nuestra convicción de que no existe ruptura en la capacidad para la creación de mitos desde las cosmovisiones de las antiguas sociedades mitológicas, hasta las narrativas culturales de la Modernidad. Por tanto, arrojar luz sobre las formas culturales del mundo contemporáneo vinculadas al pensamiento mítico -que es uno de nuestros propósitos- exige al menos tres condiciones: a) desechar el prejuicio ilustrado que ha sentenciado a la dimensión mítica de la humanidad a la esfera de lo falaz o lo engañoso; también requiere b) abandonar la postura del evolucionismo social, según la cual se trata de una dimensión infantil, menor o de inferioridad, atribuida sólo a culturas primitivas y por tanto, c) desechar la idea de que la humanidad se enrumba progresivamente hacia la desmitologización absoluta; y por último, d) demanda reconocer al mito como un factor constitutivo de los seres humanos, regulador de la sociedad que -por su misma complejidad- resulta inviable atribuirle a sus múltiples funciones significaciones unívocas bajo una racionalidad lógica, en la búsqueda de sentido para la experiencia humana.

En efecto, desde tiempos muy remotos las narraciones míticas -en la medida que son creaciones humanas- acompañan la experiencia vital y el pensamiento humanizador que cabalga sobre el lenguaje. Así las cosas, la creación mítica ha discurrido a la par que lo hace el trayecto humano, y al propio tiempo, el afán por interpretar los mitos de diferentes culturas, tanto por investigadores antiguos como modernos, se ha mantenido a lo largo de todos los tiempos. ¿Cómo no poner atención en los universos míticos si los seres humanos los habitan y en forma recurrente se hacen presentes?

Llegados a este punto vamos a dar un breve pasaje por algunos de estos esfuerzos interpretativos para comprender la creación de esos universos míticos. La senda trazada por estos aportes al conocimiento y comprensión de la mitología han encontrado una serie de escollos para nada desestimables.

Según Geoffrey Kirk (1984) aquello que históricamente ha dificultado el camino hacia la comprensión-interpretación de los mitos ha sido el énfasis en encontrar teorías “universalistas” para realizar las exégesis de los mitos sin tomar en cuenta su tiempo y las culturas de la que forman parte. Al criticar

Mito cruce de fronteras

duramente estos propósitos homogenizantes, Kirk (ob. cit. p. 17-20) argumenta que la categoría mito es insondable e inescrutable, con una enorme polivalencia. Con ella se refieren formas narrativas determinadas que son relatadas o compartidas en ocasiones especiales o ceremoniales, las cuales adquieren una gran movilidad y fluidez para adaptarse a las variaciones de todo tipo que se dan en el seno de la sociedad portadora de la narración mítica en cuestión. Esas iniciativas por uniformar las interpretaciones de los mitos no logran allanar el camino para extraer de ellos significados que pudiéramos calificar de válidos.

A pesar de esta fugacidad con la que cambian las narraciones míticas o su capacidad para la adaptación no debemos olvidar que, aunque los temas u objetos de estos relatos pueden ser increíblemente variados y caprichosos, los motivos del pensamiento mítico y de la imaginación mitopoyética son, en cierto modo, siempre los mismos en medio de una mutabilidad expresiva diversa que puede estar o no, en contradicción con la experiencia vital, imaginativa o sensorial de los humanos en diferentes contextos culturales. Claude Lévi-Strauss advirtió siempre que la variedad de mitos, lejos de constituir una proliferación anárquica de relatos, exhibe un aire de familia que transluce la profunda unidad, no de los mitos sino, del pensamiento humano.

El filósofo y sociólogo Ernst Cassirer (1968, p. 48) al considerar al hombre como un «animal simbólico» le atribuye a este rasgo de variabilidad expresiva, una cierta **unidad en la diversidad** presente en la dimensión mítica del pensamiento humano, en particular en aquellos mitos que tocan temas *liminales*, es decir, del origen de las cosas. Es el propio Cassirer (ob. cit. p. 31) quien destaca que esta unidad en la diversidad no sólo está presente en el mito sino también en las raíces de otras muchas expresiones culturales, como por ejemplo en los rituales.

Sin embargo, esta situación no ha sido tomada en cuenta en el proceso de racionalización occidental, que opta por el argumento de que lo mítico se ubica en el terreno de lo falaz, en el campo de las ideas fantasiosas, alejadas de la lógica que aplicamos al tratar asuntos de la vida cotidiana y problemas de otro orden, como los ontológicos o epistemológicos.

Al colocar en las antípodas a otras esferas u órdenes de la vida como la filosofía, la ciencia y el conocimiento, se ha pretendido aseverar que el mito propone una relación sujeto-objeto que contradice la relación ilustrada, lo que para muchos no hace más que alejar al discurso mítico de los “verdaderos” problemas del hombre y de la sociedad. He aquí el germen para la separación u oposición *Mythos-Logos* y hablamos de germen porque entendemos que esta oposición es de carácter procesual y ha sido objeto de un trayecto hermenéutico. Como lo señala en su trabajo doctoral Ricardo López Pérez (2005) que, al referirse a la racionalidad filosófica, ésta:

“Suele aceptarse, a veces sin demasiadas precauciones que aparece en la historia cruzando un umbral, dando un salto, clausurando un período oscuro. Un antes y un después en la biografía de la razón. Una mirada cuidadosa, orientada críticamente, sin embargo, muestra un paisaje más alejado de contrastes tan bruscos; caracterizado, por el contrario, por una variedad inagotable de matices.” (p. 7)

Como si en efecto el imperio de la razón llegó como el discurrir de un velo. Lo cierto es que fueron necesarios diversos cambios en el pensamiento occidental para que la racionalidad ocupara la centralidad que conocemos, no obstante, tan sólo hacemos este escueto esbozo porque tratar aquí en profundidad este proceso, excedería los propósitos que nos hemos trazado en esta ocasión. Sin embargo, hacemos una nueva referencia a Max Horkheimer y Theodor Adorno quienes mantienen en su *Dialéctica de la Ilustración* (2007) un exhorto en torno al programa de la Ilustración a favor del desencantamiento del mundo y del dominio de la naturaleza, así se describe el proceso de destrucción del mito. Con la mitología se abre una brecha abismal entre el saber y los esfuerzos del mito por relatar, nombrar y explicar orígenes. Al triturar el pensamiento mítico, la Ilustración deviene en mito y el mito en Ilustración. Para estos autores es un proceso progresivo que se inicia con la poesía épica griega.

Desde la visión de Lluís Duch (1998, p.p. 62-63) y a partir de su perspectiva antropológica cultural, es posible extraer una aseveración de gran importancia para comprender un poco más sobre los orígenes de la oposición *Mythos-Logos*. Para él la tradición intelectual de Occidente **ha pensado el mito en griego** y siempre con esa referencia al discurso mítico griego, se fundamenta toda investigación de los mitos, aún en trabajos sobre mitos pertenecientes a otras culturas no-occidentales.

Y es justamente en Grecia donde el vocablo *Mythos* se originó y adquirió múltiples significaciones, algunas de ellas ciertamente irreconciliables con el mundo cultural, religioso y filosófico griego. Por ejemplo, Vernant (1982) señala que Aristóteles en su *Poética* (1450) usa la palabra *Mythos* en contextos donde se evidencian dos acepciones diferentes: como narración tradicional y como argumento dramático, dando así espacio a las diferencias entre la oralidad y la escritura, es decir entre la palabra transmitida oralmente y la palabra para la ficción literaria que el dramaturgo compone conforme a un patrón mítico. Para decirlo de otra manera diríamos que en el primer caso es expresión de la palabra dicha colectivamente con elocuencia y persuasión sobre un hecho remoto. En la segunda acepción, se enfatiza en la necesidad de abstracción para la composición de textos ficcionales que ofrecen modelos del mundo construido alternativamente por el autor.

Lluís Duch (1998) estima que para el pensamiento occidental por este tiempo, es cuando surge la separación abismal que opone *Mythos* a *Logos* porque el

Mito cruce de fronteras

concepto del mito transita de gozar de la más alta valoración, en dirección a afrontar el más profundo de los desprecios, al moverse del entorno de las acepciones de «palabra reveladora» a «palabra pensada». Sintetizamos los planteamientos del autor en los siguientes términos:

- **Palabra reveladora:** palabra oral sometida a largos procesos de asimilación que cuenta sucesos ocurridos en el pasado. Narrativa que remite a los orígenes de las cosas, que pone en juego—a veces en forma dramática e inesperada- revelaciones y hazañas en las que participan seres y fuerzas superiores o divinas enfrentadas. Que forma parte de relatos transmisores de ideas, creencias, rituales, en definitiva, formas culturales legadas. Discursos ficcionales que poseen un núcleo central estable a pesar de adiciones o omisiones que el paso a paso intergeneracional le pudiese proporcionar. Narrativas divulgadas y compartidas entre generaciones de familias, bandas, grupos, pueblos, etc.
- **Palabra pensada:** palabra construida transmitida verbalmente o mediante la escritura, compuesta en verso o en prosa. Composición para el canto, el drama y el discurso alegórico que vincula a uno o varios autores con un público. Los personajes míticos ahora aparecen entretejidos en tramas, con propósito explícito (la del pensamiento, memoria y representación). De allí surge el alejamiento de la verdad revelada a la interpretación interesada o a la falacia que todos transmiten, pero de cuya veracidad nadie se responsabiliza.

De otra parte, el *Logos* es la **palabra del cálculo**, del análisis mental, de la evaluación, de la discusión para la comprobación y de la rendición de cuentas. Ninguna de estas formas de expresar y comunicar tiene en común su modo de *decir* la realidad ni las dimensiones de esa realidad que deben *ser dichas* en cada caso.

Lluis Duch (ob.cit) refiere que en la *República* y en otros escritos de Platón se encuentran diferentes rastros del pensamiento mítico y alusiones al *Mythos* que van desde significaciones que sugieren su función retórica y pedagógica, hasta conferirle la exclusividad de asunto de poetas y dramaturgos. Un arte que cuenta con la licencia e inspiración de los Dioses y que goza del libre arbitrio del artista.

En esa pretensión por *pensar a la griega* que caracteriza al Occidente, ha llegado hasta nuestros días el empeño de poner en el exilio o separar hasta lo irreconciliable el *Mythos* del *Logos*. Pero el ser humano se expresa al mismo tiempo y de forma inseparable a través de fórmulas míticas y a través de narrativas lógicas, de procesos imaginativos y de procesos abstractivos frente a los diversos enigmas que afronta la especie humana. (Bolle, 1984, p. 297).

3. Seres mito-lógicos o logo-míticos

Somos seres cuya expresividad busca interpretar y ordenar nuestra realidad creando mitos y apelando a la razón. Se trata de un juego de complementariedades que expresa, de forma integral, esa condición polifacética humana.

Ernst Cassirer (1968) también aportó al debate sobre la oposición *Mythos-Logos* al afirmar que se trata de dos direcciones interpretativas de la realidad humana puestas en circulación -ni superior ni inferior una a la otra- que se complementan para expresarse ante la contingencia de la vida.

Suscribimos completamente esa visión de complementariedad a la que alude Cassirer. Y con ello no estaríamos incurriendo—como nos advierte Leonardo Ordoñez Díaz (2016)- en el riesgo de asimilar mito y razón como si fueran manifestaciones de lo mismo, como si el mito fuera una razón balbuciente o la razón un mito sofisticado.

El discurso mítico y el discurso lógico no sólo se complementan entre sí, sino que se constituyen mutuamente en unidad multifuncional y plural que enfatiza, redonda y acentúa la capacidad del ser humano de expresarse de manera exhaustiva, dando paso al equilibrio armónico de la expresión de su subjetividad, es decir, manifestando su poliglotismo y su multifacetismo constitutivos, lo que Lluís Duch (1998) denomina la polifonía humana.

El discurso mítico acompañado del aporte interrogador tributado por el asombro y la conciencia crítica, así como el discurso lógico que interpela edificado en la afectividad comunicada a través de imágenes y metáforas de los universos míticos, reiteran e intensifican significados de todos los ámbitos y modalidades de la existencia humana.

Así las cosas, habrá quien nos señalará que estamos pensando en griego porque nos estamos aproximando a la idea de Heráclito, al plantear esa movilidad estructurada en unión de contrarios. Pero alegamos que también hay tradiciones del pensamiento como las representadas por Kant, Hegel, Görren, Engels, Marx, entre otros que conciben al ser humano como una concurrencia de opuestos en movimiento dialéctico. Además, estudiosos dedicados a esclarecer el origen de la filosofía como Francis Cornford (1984) señalan que en realidad en esos orígenes del pensamiento filosófico se trataba de un naciente lenguaje que ya había sido enseñado a través del mito. La filosofía occidental sería entonces como una segunda oleada del pensamiento mítico que permitió expresar esas nociones fundamentales centradas en la idea de una separación desde una unidad inicial, una tensión sostenida entre contrarios y un cambio cíclico permanente, todo esto presente en el trasfondo de las narraciones míticas.

Mito cruce de fronteras

El rodeo que hemos hecho nos ha permitido alegar que el *Mythos* y el *Logos* son intrínsecos a la existencia humana, cada uno en su ámbito de expresión. La relación dialógica e incluso la relación violenta entre lo mítico y la racionalidad es un derecho irrenunciable al discurso a favor de lo humano, a favor del derecho a evitar la reducción a lo unívoco, de recurrir a múltiples símbolos y lenguajes para llenar vacíos y para paliar la finitud constitutiva del humano. En palabras del filósofo de la liberación, Enrique Dussell (2016, en entrevista concedida a laiguanatv) *“El mito tiene que ver con la vida. No es irracional, por el contrario, ayuda a la racionalidad de la vida porque da razones que la razón no da”*.

Más aún, el *Mythos* y el *Logos* son tan inherentes a la condición humana que quizás sólo resultarían separables por razones pedagógicas o didácticas, arbitrariedad ésta que en nuestra opinión no es capaz de destruir esa extraña, creadora y robusta unidad logo-mítica o mito-lógica que es el ser humano. *Mythos* y *Logos* pueden distinguirse, pero nunca separarse pues ambos son elementos constitutivos que se entrelazan para crear la realidad. (López Seco, J., 2016)

Lluis Duch (2015) también abunda en esta dirección

“El mito es uno de los factores constituyentes del ser humano (...) la contraposición entre Mythos y Logos en todas sus facetas –lenguajes, actitudes, conductas- es lo que posee un carácter de veras esencial. Hablar del mito presupone hacerlo de la razón, y así mismo tener presente que somos seres finitos, limitados, contingentes, sometidos a los azares de la vida”.

Y va más allá, al agregar que se trata de dos realidades que se encuentran «coimplicadas», categoría ésta a la que le atribuye un sentido crucial:

“(...) la historia entera de la humanidad ha jugado siempre entre ambas dimensiones Mythos y Logos. No podemos referirnos a una sin la otra, puesto que están hondamente correferidas o coimplicadas. No es lícito pensar, entonces, en el uno después del otro, ni en el otro después del uno, sino en el uno en el otro y el otro en el uno. A esto aludo con el término «coimplicación» en concreto.

Y el mismo Duch (ob.cit) se pregunta acerca de qué perspectivas (bien sea ontológica o epistemológica) abre cada una de estas dimensiones y encuentra que la mejor manera de contestar esa interrogante es mediante la realidad logomítica:

“... el mito abre la perspectiva de la interpretación, concepto que lleva implícita la premisa de las cuestiones fundamentales –el mal, la muerte- que carecen de respuesta definitiva. A tal punto que la mejor respuesta a

ellas sea una nueva pregunta. Mientras que el logos, en cambio, resuelve los problemas que se plantean. (...) Problema es lo que tiene o puede tener una solución en el campo de lo único (...) la resolución es unívoca. Estas perspectivas del Logos son importantísimas, irrenunciables para el ser humano, porque necesitamos fórmulas y pautas preestablecidas, (...). Y sin embargo, cada día la experiencia nos enseña que no es posible enfrentar los desafíos del vivir echando mano de estos recursos: el más allá, la muerte de los seres queridos, los caminos de identificación que seguimos y, en suma, nuestra presencia en el mundo carecen de soluciones unívocas; tanto es así que sólo mediante narraciones podemos hacerles frente, procediendo a la manera en que se configura un argumento de novela o relato. Eso es el mito al fin de cuentas.”

De tal suerte que, en esa coimplicación, el mito se contextualiza provisionalmente para interpretar la realidad contingente y lo hace a través de interpretaciones no unívocas, mientras que el logos se contextualiza para encontrar soluciones a problemas dados. Con lo cual, como seres humanos estamos imposibilitados de concebir la realidad desde una única perspectiva, siempre en contingencia, conectados a la incertidumbre, a lo sobrevenido. Dicho en otras palabras: necesitamos tanto mito como logos. Habitamos una realidad *logomítica* en la que estamos permanentemente reconstruyendo nuestro lugar en el mundo y ese lugar no puede abordarse sin el *Mythos* y por supuesto, tampoco sin el *Logos*. Somos seres de la razón mitológica y de la complementariedad logomítica.

4. Mito, estímulo del logos que lo fecunda y enriquece

Para subtítular este apartado hacemos nuestra una conmovedora expresión del filósofo italiano Giovanni Reale (1996) en la que se valora al mito como una provocación inspiradora del conocimiento, que lo antecede y lo posibilita a la vez. Muy distinta a la expresión “del *Mythos* al *Logos*” como tránsito irreversible del mito a la razón, es decir, diferente a un giro del pensamiento de la falsedad a la verdad, de la alegoría a la certeza, o incluso de la transición del politeísmo pagano al monoteísmo. Todas estas visiones son herederas de la crítica platónica al pensamiento mítico como algo pernicioso o atribuido a sujetos incultos y carentes de toda sabiduría.

Por nuestra parte, y como ya lo hemos reiterado de diferentes maneras, estamos convencidos de que tanto el pensamiento mítico como el pensamiento racional constituyen dos formas diferentes pero complementarias de entender y habitar el mundo. Además, tenemos la convicción de que los mitos verdaderos -aquellos que perduran y se reactualizan- han sido y siguen siendo germen u horizonte de sentido para el *Logos*, para esas ideas y explicaciones racionales que han conducido a la construcción del conocimiento humano occidental y no-occidental.

Mito cruce de fronteras

La necesidad inherente al ser humano de comprender la naturaleza que habita y su capacidad de asombro ante los fenómenos llamados naturales, han significado una pulsión para la búsqueda de respuestas, tanto unívocas y demostrables ofrecidas por la ciencia, como también respuestas sugestivas y persuasivas que las narrativas míticas pueden ofrendar eficazmente.

Afortunadamente, el pensamiento mítico ha ido obteniendo una revalorización como forma legítima de conocimiento en tanto y en cuanto es una dimensión de la experiencia humana. Pero esta tarea de darle un espacio al mito en la teoría del conocimiento quizás pudiésemos equipararla con una carrera de largo aliento y esta labor aún está inconclusa. Por razones de espacio más que por desinterés, y fundamentalmente por no ser el propósito de este trabajo, no podemos extendernos en el vasto campo que sugiere el subtítulo de este apartado. Una empresa de ese tipo excedería nuestras posibilidades.

Sin embargo, proporcionaremos un ejemplo para ilustrar cómo algunas potentes narrativas científicas, devenidas en explicaciones y teorías de aceptación general por la comunidad científica, ofrecen versiones conceptualizadas e incluso modelos matemáticos que han sido anticipados en las narrativas de “especulaciones míticas” que parecen haberle tomado la delantera a filósofos y a científicos. Y no son pocos los casos en los que narraciones míticas que fueron valoradas como episodios fantásticos han pasado con el tiempo y los avances científicos a considerarse verdaderas anticipaciones científicas.

La situación que nos parece digna de mencionar es la referente a los mitos cosmogónicos o de origen del universo. Leonardo Ordoñez Díaz (2016) en un interesante trabajo sobre las *fronteras del mito, la filosofía y la ciencia* realiza un análisis comparativo entre mitos cosmogónicos en diferentes culturas y la teoría del *Big Bang*.

En ese trabajo Ordoñez Díaz señala que, aunque en los mitos cualquier cosa puede suceder y la sucesión de los hechos narrados no está subordinada a ninguna regla de lógica, estos mitos cosmogónicos, en apariencia arbitrarios, se reproducen con los mismos caracteres, incluso con los mismos detalles, en diversas regiones del mundo. Recordemos aquí lo que indicáramos en líneas precedentes al referirnos a la llamada «unidad en la diversidad» del pensamiento mítico a la que Ernst Cassirer (1968, p. 48) se refirió cuando de temas liminales se trataba.

En su análisis, este autor halla una gran pluralidad de figuras en los mitos cosmogónicos seleccionados que resulta sorprendente: huevos, gérmenes, semillas, agua en diversas formas, dioses de nombres y aspectos distintos, exhalaciones, vapores, masas confusas, tinieblas, martillos, serpientes emplumadas, abismos, cuevas, pensamientos, espíritus, entre otras muchas alegorías. En la descripción de uno a uno de los mitos, cada uno luce como

único y, a su manera, más fascinante que el previo. Sin embargo, resulta no menos desconcertante notar que tanta variedad se apoya en una estructura básica sencilla y prodigiosa.

Estos mitos cosmogónicos describen el estado precursor del cosmos de dos maneras diferentes, o bien como **un vacío**, concavidad o gruta primigenia en donde todas las cosas se despliegan en el surgimiento del cosmos, o bien como **un caos** o aglomeración primordial incoherente y anárquica, carente de forma, que es preciso ordenar para que el cosmos surja. En algunas cosmogonías **vacío y caos** aparecen sugeridos en forma conjunta. El vacío no es sinónimo de la nada, en ambos modelos el cosmos surge a partir de algo preexistente, sea un abismo o una masa informe. Pero, aunque coinciden en afirmar la preexistencia de una especie de *materia prima* del cosmos, las cosmogonías del caos y las del vacío parecen pertenecer a esferas diferentes de pensamiento.

A manera de conclusión

Hemos intentado realizar una aproximación a las diversas acepciones que se le han atribuido al mito a lo largo de la historia desde distintas perspectivas y esferas del saber. La polivalencia de este constructo ha jugado un papel excepcional en el interés por su permanencia como atributo de la condición humana para explicar el mundo y el lugar de la especie humana en él. No obstante, hemos podido dar cuenta de consideraciones y perspectivas que de manera pertinaz conciben al mito como una forma inferior del pensamiento, una falacia, algo inverosímil, cuyo doblez ficcional puede ser demostrable. La condición de seres mitopoyéticos que crean ficciones ha dado lugar a procesos de remitificación y de resignificación a relatos míticos que sobreviven al paso del tiempo.

Asimismo, nos hemos referido al papel de la imaginación y del lenguaje en las narraciones míticas como construcciones culturales en las que se encuentran unidos por nexos intersubjetivos quienes narran y quienes son receptores de los relatos míticos. A pesar de la tendencia a la desacralización del mundo moderno, la humanidad no ha dejado de estar acompañada de la imaginación, el lenguaje basado en signos y símbolos, por tanto, no está libre de ese pensamiento mítico que irrumpe permanentemente en sus sueños, fantasías y en sus acciones de la vida diaria. Los mitos de la Modernidad como el de la Ilustración y el del Progreso, junto a otros relatos míticos contemporáneos cuya recepción opera como fundamentación de la cultura occidental, regulan la vida humana, legitiman relaciones, constituyen las instituciones, con lo cual la sociedad humana desprovista de mitos deviene en esa condición falaz atribuida al mito.

Mito cruce de fronteras

Con esta breve revisión confiamos en haber podido juntar una serie de argumentos que permiten afirmar que el mito no es una dimensión infantil o de atraso atribuible sólo a pueblos y culturas primitivas. Por el contrario, todo proyecto civilizatorio viene aparejado a una serie de mitos que lo legitiman y se proyectan para dar sentido al devenir humano en ese determinado contexto en el que se inscriben. Ante el falso dilema de separación Mythos-Logos tomamos partido por la comprensión de estas dos direcciones no son mutuamente excluyentes, sino que representan dos orientaciones interpretativas de la realidad humana puestas en circulación que se complementan ante la contingencia y trascendencia de la vida humana. Esto es un asunto de enorme interés para nuestro trabajo de mayor alcance que versa sobre los mitos presentes América Latina.

Referencias y fuentes consultadas

- Adorno, T., Horkheimer, M.** (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Antike Mythen und ihre Rezeption. Ein Lexikon. Reclam Verlag Leipzig** (2003). Ulm, Germany.
- Arendt, H.** (2007). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad.
- _____ (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. En Seminario sobre la Crítica del Juicio de Kant impartido en la New School for Social Research, otoño de 1970. Buenos Aires: Paidós Editores. Traducción Carmen Corral. Introducción y edición a cargo de Ronald Beiner.
- _____ (2006). *Diario filosófico, 1950-1973*. Cuaderno XIX, septiembre, 1953. Barcelona: Herder.
- Bachelard, G. L.** (1943). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: Librairie J. Corti.
- Barthes, R.** (2010). *Mitologías*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Belausteguigoitia, M., Leñero, M. (coord.). (2006). *Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos*. México: Universidad Autónoma de México (UNAM).
- Benjamín, W.** (2009). *El Narrador*. Traducción española de Jorge Navarro Pérez en Obras, II, 2, pp. 41-67, Madrid: Abada.
- Benjamin, W.** (2009). *La Dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Traducción, introducción y notas de Pablo Oyarzún. Segunda Edición. Santiago: Lom.
- Bloch, E.** (2004). *Principio Esperanza*. Madrid: Editorial Trotta, S.A. Disponible https://archive.org/stream/ErnstBlochElPrincipioEsperanza/Ernst+Bloch+-+El+principio+esperanza+_djvu.txt [Consulta Abril 9, 2019].
- Bloch, E.** (2018). *¿Despedida de la Utopía?* Madrid: Antonio Machado Libros.
- Blumenberg, H.** (2004). *El mito y el concepto de realidad*. Barcelona: Herder.

- Cassirer, E.** (1968). *El mito del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis Cornelius.** (1975). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires: Tusquets.
- Chillón, A.** (2013). *La Condición Ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Cornford, F., M.** (1984). *De la religión a la filosofía*. Madrid: Ariel.
- Duch, Ll.** (1998). *Mito, Interpretación y Cultura*. Aproximación a la logomítica. Barcelona: Empresa Editorial Herder, S.A.
- Duch, Ll.** (2015). *La condición ambigua. Diálogos con A. Chillón*. [Libro en línea] Disponible en <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/22292/condicion-7?1584737865353>
- Dumézil, G.** (1977). *Mito y epopeya*. Barcelona: Seix Barral.
- Durkheim, É.** (2017). *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*. México: Colofón. Disponible en: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2013/10/formas-elementales-durkheim.pdf> [Fecha de Consulta 5 de Febrero de 2018].
- Dussel, E.** (2007). *Filosofía de la Cultura y la Liberación*. México: Universidad Autónoma de México.
- _____. (2007). *Política de la Liberación*. Historia mundial crítica Madrid: Celesa.
- Eliade, M.** (1973) *Mito y Realidad*. Madrid: Guadarrama/Punto Omega.
- _____. (1974). *Tratado de Historia de las Religiones*. Madrid: Cristiandad.
- _____. (1961) *Mitos, Sueños y Misterios*. Buenos Aires: General Fabril.
- _____. (1978). *Das Okkulte und dir modern Welt*. Zeitströmungen in der Sicht der Religionsgeschichte. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- _____. (1992). *Schamanen, Götter und Mysterien*. Die Welt der alten Griechen. Freiburg: Verlag.
- _____. (1998). *Ewige Bilder und Sinnbilder*. Frankfurt: Insel Verlag.
- _____. (2007). *Kosmos und Geschichte. Der Mythos der Ewigen Wiederkehr*. Frankfurt: Deutschen Nationalbibliothek / Insel Verlag.
- Fukuyama, Y. F.** (1992). *El Fin de la Historia y el Último Hombre*. Madrid: Planeta.
- Golwin, S., Eliade, M., Campbell, J.** (2002). *Die Grossen Mythen der Menschheit*. München: Orbis Verlag.
- Graf, F., W., y Meier, H.** (ed). (2013). *Politik und Religion*. Zur Diagnose der Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Grant, M. y Hazel, J.** (2014). *Lexikon der Antiken Mythen und Gestalten*. Leck, Germany: CPI Books GmbH.
- Harari Y., N.** (2014). *Sapiens. De animales a dioses*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Heinz, S.** (2011). *Symbole der Kelten*. Czech Republic: FINIDR. Schirner Verlag.
- Historisches Museum der Pfalz Speyer.** (2010). *Amazonen. Geheimnisvolle Kriegerinnen*. München: Edition Minerva GmbH.

Mito cruce de fronteras

- Hinkelammert, F. J.** (1995). *Cultura de la Esperanza y Sociedad sin Exclusión*. San José, Costa Rica: Ed. Dei.
- _____. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica*. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. San José, Costa Rica: Arlequín.
- Kant, E.** (2007). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue Clásica. Traducción de Mario Caimi.
- _____. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas, Venezuela: Monteávila Editores. Traducción de Pablo Oyarzún.
- _____. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza Editorial. Traducción de José Gaos.
- Kirk, G. S.** (1984). *La naturaleza de los mitos griegos*. Barcelona: Argos Vergara.
- Kloft, H.** (2010). *Mysterienkulte der Antike. Götter, Menschen Rituale*. Münche, Germany: C.H. BECK WISSEN.
- Kogan, J.** (1986). *Filosofía de la imaginación. La función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Studio.
- Kolawkosky, L.** (2007). *La Presencia del Mito*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krotz, E.** (2011). Introducción a Ernst Bloch (A 125 Años de su Nacimiento). *En-claves del pensamiento*, año V, núm. 10, julio-diciembre 2011, pp. 55-73.
- Kuper, A.** (1973). *Antropología y Antropólogos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lacoue-Labarthe, P., Nancy, J. L.** (2002). *El Mito Nazi*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- López Eire, A.** (2001). *Mito y Lenguaje. Synthesis*. Vol. 8. 13-50. Universidad de Salamanca. Centro de Estudios de Lenguas Clásicas. [Artículo en línea].
Disponible http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/8624/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y txt [Consulta Abril 9, 2018].
- López Pérez, R.** (2005). *El mito griego como Antecedente de la Racionalidad Filosófica*. Dimensiones Filosófica, Histórica y Epistemológica del Mito Griego y su Relación con el Logos, Entre los Siglos VIII y V AC. Tesis doctoral en línea. Disponible:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/lopez_r/sources/lopez_r.pdf
Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Filosofía y Humanidades.
- López Saco, J.** (2016). *El movimiento pendular mythos-logos: hacia una dialéctica comprensiva mito-lógica*. Praesentia 17 (2016), p. 80.
- Lytard, J. F.** (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- May, R.** (1992). *La Necesidad del Mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Meletinski, E.** (2001). *El Mito. Literatura y Folclore*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.

- Ming, W** (2001). *Esta Revolución no Tiene Rostro*. Barcelona, España: Acuarela Libros.
- Moro, T.** (2011). *Utopía*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Ordóñez Díaz, L.** (2016). *Fronteras del mito, la filosofía y la ciencia. De los mitos cosmogónicos a la teoría del Big Bang*. Ideas y Valores, 65(162), 103-134.
- Ortiz, F.** (1983). *Del fenómeno de la «Transculturación» y su importancia en Cuba*. Tomado de Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, p.p.86-90. Documento en Línea, disponible http://www.fundacionfernandoortiz.org/downloads/ortiz/Del_fenomeno_social_de_la_transculturacion.pdf.
- Paturi, F.** (1999). *Heilbuch der Schamanen. Mit Trommelrhythmen und Naturweisheiten das Bewusstsein verandern und das Wissen der Schamanen nutzen*. München: W. Ludwing Buchverlag GmbH.
- Quintero, R.** (2011). *La Cultura del Petróleo*. Ensayo sobre estilos de vida de grupos sociales de Venezuela. *Revista BCV*. Biblioteca del pensamiento Económico. Vol.XXVI.2. Caracas, julio-diciembre 2011.
- Reale, G.** (1996). *La Sabiduría Antigua*. Barcelona: Herder.
- Rivera Soto, J. A.** (2009). Reseña de "El Narrador" de Walter Benjamin. *Aisthesis* (46), 295-298. [Fecha de Consulta 5 de febrero de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1632/163213314018>.
- Rosenberg, A.** (2002). *El Mito del Siglo XX*. [Documento en línea] Título del original en alemán: *Der Mythos des 20 Jahrhunderts*. Ediciones Wotan, Disponible <http://libroesoterico.com/biblioteca/HERMETISMO/El%20Mito%20Del%20Siglo%20XX%20Alfred%20Rosenberg.pdf>.
- Sorel, G.** (1935). *Reflexiones sobre la violencia*. Santiago de Chile: Ediciones Ercilla.
- Schelling, F. W. J.** (1987). *El sistema del idealismo trascendental*. Barcelona, España: Ediciones Textos Cardinales, Ed. Península.
- Vernant, J. P.** (1982). *Mito y Sociedad en la Grecia Antigua*. Madrid: Siglo XXI.

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora: una aproximación desde la formación docente en ciencias naturales

José del Carmen Azuaje Camperos
jazuaje1130@gmail.com

Resumen

Ante el fracaso de los modelos positivistas que fueron aplicados en América Latina, para la formación disciplinar de docentes y que justifican los sistemas ideológicos de dominación, han surgido otras posturas que destacan la necesidad de implementar modelos interdisciplinarios alternativos que respondan a las necesidades culturales de emancipación de los pueblos. Es por ello que en el marco del programa de intercambio investigativo con la Escuela de Graduados de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Heidelberg, se realizó una investigación documental, aplicando el método dialéctico de análisis de contenidos sobre las experiencias de autoformación, usando como categorías de análisis, los factores condicionantes, los factores determinantes y los factores decisivos, como elementos objetivos y subjetivos, que son indispensables considerar en cualquier proceso de transformación revolucionaria. Los resultados de este análisis dialéctico, muestran la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios de docentes en ciencias naturales, que se impliquen en una nueva praxis cultural emancipadora de las ciencias naturales, tomando en consideración los siguientes aspectos: a) La necesaria “desneocolonización” de las fuerzas productivas y el fortalecimiento de la autogestión comunal, como un factor condicionante de las relaciones de producción; b) Consolidar al Poder Popular como una “fuerza motriz” consensuada y legítima de gobierno, que incorpore la participación intersubjetiva de las masas, incluyendo las y los docentes; c) Tensionar permanentemente el campo de la (cultura – Ideología), aumentando los niveles de formación de la cultura popular, mientras se disminuye los niveles de “plusvalía ideológica”.

Palabras Claves: Dialéctica, Epistemología, Emancipación.

Dialectic of emancipatory cultural praxis: an approach from teaching training in natural sciences

Summary

Given the failure of the positivist models that were applied in Latin America, for the disciplinary training of teachers and that justify the ideological systems of domination, other positions have emerged that highlight the need to implement alternative interdisciplinary models that

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

respond to the cultural needs of emancipation of the peoples. That is why, in the framework of the research exchange program with the Graduate School of Humanities and Social Sciences of the University of Heidelberg, a documentary research was carried out, applying the dialectical method of content analysis on self-training experiences, using as categories of analysis, conditioning factors, determining factors and decisive factors, as objective and subjective elements, which are essential to consider in any process of revolutionary transformation. The results of this dialectical analysis show the need to form interdisciplinary teams of teachers in the natural sciences, who are involved in a new cultural practice emancipatory of the natural sciences, taking into consideration the following aspects: a) The necessary "de-neo-colonization" of the productive forces and the strengthening of communal self-management, as a conditioning factor of production relations; b) Consolidate the People's Power as a consensual and legitimate "driving force" of government, which incorporates the intersubjective participation of the masses, including teachers; c) permanently stress the field of (culture-ideology), increasing the levels of formation of popular culture, while decreasing the levels of "ideological surplus value".

Key Words: Dialectic, Epistemology, Emancipation.

Introducción

Los modelos de formación de docentes en las ciencias naturales están orientados fundamentalmente por un sistema de ideas positivistas, que en lo psicológico se proyecta en el conductismo; en lo didáctico al modelo de transmisión –recepción y que en lo epistemológico justifica y reproduce el modelo positivista y que llegó en estos días, sino a un fracaso, al menos a una crisis, debido a la visión desarticulada, disciplinar, desactualizada y descontextualizada que presenta de la ciencia, la tecnología y la producción (Goncalves, Segura y Mosquera, 2010, Bórquez, 2006, Fourez, 2005).

En ese sentido en Venezuela y algunos de los países de América Latina, se están dando procesos constituyentes de transformación política, económica y social que han considerado prioritario y relevante, el cambiar el modelo educativo positivista, colonizador y excluyente por un nuevo modelo popular, crítico y emancipador de la Educación en Ciencias Naturales, tomando como fundamentos orientadores de la praxis, la sistematización de experiencias que se han derivado de dicho proceso constituyente, lo cual representa todo un desafío, ya que supone nuevas formas de relacionarnos con nosotras(os) mismos, con las otras y los otros, con nuestro porvenir, con la naturaleza y con la trascendencia (Garaudy, 1977).

En el marco de este proceso constituyente se realizaron proyectos educativos de alcance nacional en el área de Educación en Ciencias Naturales, que

requirió la participación de colectivos interdisciplinarios de docentes en procesos de formación, acción e investigación, que condujeron a experiencias sobre: a) La creación y aplicación de una línea editorial de libros de texto de Ciencias Naturales para el subsistema de educación básica (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE, 2011; MPPE, 2013; MPPE, 2014) ; b) La propuesta de orientaciones teórico – metodológicas del Proceso de Transformación Curricular de educación media en el área de formación de Ciencias Naturales (MPPE, 2016); c) La creación e implementación de programas de formación de profesoras y profesores de de educación media en las áreas de Biología, Química y Física, en el marco de la Micromisión Simón Rodríguez (MPPE, 2018).

La participación en estos proyectos parte de una profundo autoreconocimiento, que no éramos expertos en ninguna de esas aspiraciones, lo cual nos llevó a asumir la misión de conformar equipos interdisciplinarios, que se plantean realizar una valoración integral de estos proyectos educativos como una única experiencia sistematizadora, por lo cual surgen muchas interrogantes, en función de lo que se ha hecho y fundamentalmente si ¿hemos comprendido integralmente los contextos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en los cuales se plantearon y realizaron dichas experiencias?

Es por ello que en el marco del programa de intercambio investigativo con la Escuela de Graduados de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Heidelberg, se realizó una investigación documental, para tratar de darle respuesta a esta interrogante, aplicando el método dialéctico de análisis de contenidos sobre las experiencias de autoformación de docentes del área de ciencias naturales, usando como categorías de análisis los factores condicionantes (Carácter), los factores determinantes (Fuerzas motrices) y los factores decisivos (Dirección acertada), como una síntesis concreta de los elementos objetivos y subjetivos, que son considerados por (Tenorio, 2011), como indispensables en cualquier proceso de transformación revolucionaria.

La intensión de esta investigación es presentar los resultados de dicho análisis, como un aporte aproximado a las reflexiones sobre la praxis cultural emancipadora en la formación de docentes en ciencias naturales, que trata de superar la violencia simbólica impuesta por el positivismo sobre los pueblos: tanto de los relatos la modernidad con su praxis ilustradora - civilizatoria, como de los relatos de la postmodernidad y su praxis sistémica - globalizadora. (Fisher y Retzer, y Shewiizer, s/f).

1. El Enfoque Dialéctico en la Investigación Social

Una posible clasificación de la investigación social es aportada por (Pereda y Prada, 2014) basada en tres posibles perspectivas (positivista, estructural y

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

dialéctica) y se distingue en cada una de ellas el nivel tecnológico (¿cómo se hace?), el estratégico (¿quién lo dirige?) y le hemos agregado a la propuesta, el interés investigativo señalado por (Habermas, 1982) (¿para qué se hace?). Como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1

Niveles y perspectivas de la investigación social

	NIVELES	Tecnológico ¿Cómo se hace?	Estratégico ¿Quién la dirige?	Interés ¿Para qué se hace?
PERPECTIVAS (PARADIGMAS)	Distributiva (Cuantitativa -positivista)	Confesión: Función referencial del lenguaje <i>Encuesta estadística</i> <i>Registro censal</i>	Relación asimétrica entre cliente y población Externa	Control y predicción
	(Estructural Cualitativa)	Conversación: Función estructural del lenguaje <i>Grupo de discusión</i> <i>Entrevista abierta</i>	Simetría táctica, asimetría estratégica Externa	Comprensión
	(Dialéctica - Implicativa)	Asamblea: Función pragmática del lenguaje <i>Socioanálisis</i> <i>Investigación acción participativa</i>	Simetría: la población es el sujeto. Interna	Emancipación

Fuente: Pereda y Prada, 2014

- En la perspectiva positivista, la producción se presenta en forma de una confesión o un examen, en el que la población no tiene autonomía y debe acoplarse a las preguntas y las respuestas planteadas por el investigador (a), con el interés del control y predicción del conocimiento, que es aprovechado por parte de quien dirige externamente la investigación.
- En la perspectiva estructural o cualitativa, la relación entre el investigador(a) y la población “adopta una simetría táctica dentro de una asimetría estratégica”. Se buscan fórmulas de aproximación y diálogo, pero dentro de un orden y unos límites prefijados: permite expresarse libremente a los participantes, pero en un marco artificial, que luego no tiene continuidad en la vida real, mientras el discurso recogido es analizado por el investigador con el interés de comprender la realidad estudiada y los resultados son aprovechados por quien dirige la investigación de forma externa.

- La perspectiva dialéctica o implicativa plantea una relación simétrica entre los diversos agentes sociales, liberando el decir y el hacer de los sectores habitualmente excluidos. La asamblea y sus múltiples manifestaciones, entre ellas la Investigación Acción o el socioanálisis, proporcionan a los participantes en el proceso una vía de reflexión y acción que les convierte en sujetos de sus propias vidas.

En el nivel tecnológico, el método de Investigación Acción, se identifica claramente con la perspectiva dialéctica– implicativa, a partir de la profundización en los factores de entendimiento de las dialécticas que acompañan los procesos de investigación social señaladas por (Carr y Kemmis, 1988):

- A través de la dialéctica (Individuo –Sociedad) ó (Sujeto –Objeto), en la medida en que reconocemos que hay factores externos que no dependen de nosotros mismos (no es subjetivo) y en la medida su acción es guiada por su racionalidad, voluntad, compromiso, entre otros aspectos, que tampoco son objetivos, por tanto, se trasciende la distinción entre lo subjetivo y lo objetivo en este nivel de reflexión del contexto geo –histórico.
- A partir de la dialéctica (Teoría – Práctica) ó (Pensamiento – Acción) se admite que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas en situaciones particulares y que las situaciones mismas pueden ser transformadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen, así como de los entendimientos que le confieren sentido.
- A partir de la dialéctica entre el (Entendimiento Retrospectivo – Acción Prospectiva), se puede generar una praxis transformadora que en todo momento es prospectiva con respecto a la acción, pero también retrospectiva con respecto a la reflexión sobre la cual se construye.

Ahora bien, la “ruptura” que planteamos en este análisis, al asumir la perspectiva dialéctica, tiene que ver con las relaciones de poder, en el saber sobre lo económico, lo político y lo social, que se manifiesta desde la dialéctica entre (Individuo –Sociedad) o (Sujeto –Objeto). Mientras las perspectivas positivista y estructural muchas veces están al servicio de las élites económicas o políticas que investigan a las poblaciones-objeto en función de sus intereses (generalmente estudios de marketing y opinión pública con vistas al control de los mercados de consumo y de las clientelas políticas), la perspectiva dialéctica sitúa como sujeto del proceso a las poblaciones afectadas por problemáticas o inquietudes sentidas, que tratan de abordar y resolver por sí mismas. (Pereda y Prada, 2014).

Para realizar un análisis de contenidos, con un enfoque dialéctico –implicativo, seguiremos el esquema sugerido por Ander – Egg (1995), que contempla: a)

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

la selección de una muestra de referencias bibliográficas, que incluyen las propias experiencias adquiridas por el grupo de investigación, vinculadas al campo problemático de la educación en ciencias naturales; b) la identificación de las unidades de análisis que serán planteadas como una crítica al positivismo en las ciencias sociales; c) la selección de las categorías de análisis que desarrollaremos como una síntesis dialéctica, de los factores objetivos y subjetivos, que condicionan, determinan y direccionan la praxis cultural emancipadora, vinculada con la formación de docentes en el área de las ciencias naturales.

2. Unidades de análisis como una Crítica al Positivismo en las Ciencias Sociales

Desarrollar procesos de investigación en el campo de las relaciones sociales, educativas o culturales, a través del saber que se da entre los seres humanos y con la naturaleza, ya sea desde su producción teórica, en su producción práctica o en sus formas de organización, implica ante todo, un “reconocimiento”, sobre el “estado” y “evolución” que tienen dichas relaciones en el contexto individual, institucional social o comunitario en que ocurren y que de acuerdo a ciertos criterios e intereses, pueden generar un conocimiento que se incorpora a dicho contexto y por tanto, también pudieran generar un nuevo estado y evolución de estas relaciones.

Comparando con las relaciones que ocurren en el mundo natural, pareciera que estas pueden seguir ocurriendo y desarrollándose, independientemente del conocimiento que generemos sobre ella, este conocimiento no “prejuicia” las decisiones de orden natural, en todo caso las decisiones de orden antrópico que los seres humanos tomamos sobre la naturaleza, en cuanto al uso de sus recursos energéticos, ya sea de forma directa o a través de las transformaciones tecnológicas que le hagamos, Albert Einstein decía: *“Dios no juega a los dados con el universo”*.

El conocimiento natural que se deriva de esta relación entre “sujeto observador” y “objeto observable” parece darse por un regla general de “simetría” que posibilita dicho conocimiento y es que la naturaleza parece estar “dotada” de objetos básicos que permiten ser observados y que la misma naturaleza tiene los medios y “principios” que permiten realizar tales observaciones, de forma tal que al ser debidamente analizadas y transformadas pueden ser convertidas en conocimientos que “describen” y “explican” lo observado, con un amplio grado de consenso entre los “sujetos observadores”, claro está, en este consenso, no participa el objeto observado. Este principio determinista de las ciencias naturales parece tener tres límites teóricos a saber, y que resumiremos de la siguiente manera:

Principio de la relatividad restringida: La velocidad del observador afecta la observación realizada: Cuando un observador se desplaza a altas velocidades comparada con la rapidez de la luz, la descripción (hermenéutica) que puede realizar sobre la simultaneidad, el tiempo y el espacio, es distinta a la de un observador fijo.

Principio de la relatividad general: Las interacciones gravitacionales afectan las observaciones realizadas: El espacio- tiempo es cambiado por los campos gravitacionales, de forma tal que las interacciones gravitacionales de alta intensidad impiden ver a los objetos donde realmente están.

Principio de incertidumbre: El instrumento de observación puede afectar al objeto observado: Cuando un observador quiere observar una pequeña partícula (comparada al tamaño de un electrón) tiene que “radiarlo” y esa radiación es suficiente para cambiarlo de lugar, es decir no puede saber dónde está y que velocidad tiene a la vez.

Por otra parte, desde estos principios, nunca sabremos la opinión de un protón, de un planeta, de un rayo, o el viento, o a la asociación de estrellas, o de mamíferos, sobre lo que conocemos de ellos, la arrogancia de la especie humana no le ha permitido preguntar ¿si están de acuerdo con los nombres que le hemos puesto? O ¿si el conocimiento que hemos construidos sobre ellos son válidos? o ¿si estarían dispuestos a “cambiar” las relaciones que han llevado hasta ese momento?

En las ciencias naturales nunca se han hecho estos debates “con sus objetos observados” nunca le ha interesado saber sus opiniones, apreciaciones, consensos, solo una parte de la propia naturaleza (llamada especie humana), se ha abrogado para si tal privilegio. Por otra parte, hoy en día se admite que el universo está formado básicamente de “materia oscura” y “energía oscura”. Desde esta visión, el mayor conocimiento que se tiene sobre la naturaleza, es su silencio y su oscuridad. Stephen Hawking señalaba: *“Dios no solo juega a los dados: a veces los tira donde no podemos verlos”*, ni escuchar.

Es precisamente, sobre la base de esa oscuridad y ese “silencio”, que, como principios científicos, la especie humana ha querido desarrollar un “sistema de conocimientos” sobre sus propias relaciones humanas, es en ese plano donde se han fundamentado “las ciencias” para tratar de describir y explicar lo que “observa” de sus “sujeto - objetos sociales”. La historia también ha develado momentos de ampliación de sus ideas y principios fundamentales, algunos observadores han desconfiado de sus propias observaciones porque no necesariamente siguen “la velocidad” de los acontecimientos o también se puede dar el caso que algún “desprevenido objeto social”, al descubrirse observado, reclama el legítimo derecho de sentirse sujeto y si muchos de estos sujetos se organizan como la asociación de “objetos desprevenidos” y

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

participan en las acciones que transforman su realidad, entonces un nuevo “campo” de la ciencia sería necesario crear.

De esta forma “generalista” se puede discurrir el conocimiento científico que sobre las relaciones sociales se ha creado hasta entonces, de esa multiplicidad de (objetos – sujetos) de estudio se han creado campos tales como: la sociología sin pueblo, la psicología sin mente, la antropología deshumanizada, la economía sin pobres, la política de las elites, en otras ciencias sociales. Cada una, ha desarrollado y catalogado diversos saberes, así como sus áreas y temas que le son comunes en los límites de su aplicación e interés.

Bórquez, (2006) señala que muchos de estos saberes se han organizado como un sistema de ideas positivistas que considera como único conocimiento válido el objetivismo, con un solo método científico fiable, que concibe al conocimiento como neutral e independiente de los juicios de valor y el compromiso social; con una epistemología que:

“...tiene como fin reificar el mundo social y considerarlo como un proceso natural... se ha convertido en una actividad reduccionista y justificadora de un proyecto histórico, social, económico, cultural y político y este proyecto es el del capitalismo, cuyo programa actual se manifiesta bajo la forma de neoliberalismo y con la expresión neutral de globalización” (p.61)

Desde estos contextos generales, Garaudy, (1972) plantea dos críticas al modelo positivista, en primer lugar el hecho que “el conocimiento de la realidad no puede estar fundamentado solamente como un dato (positivo), ya que esta realidad, se encuentra fuertemente influenciada de la concepción de la naturaleza humana, en sus relaciones espacio –temporales en la cual se realiza el trabajo (prácticas) de su acción transformadora, es decir la realidad se fundamenta como un hecho, como un proyecto realizado, que no es un objeto, lo que implica que otros proyectos también serán posibles para ese mismo hecho.

En este sentido “la dialéctica”, como una visión totalidad, se plantea como lo contrario al positivismo y su visión de sistema (Garaudy, 1972; Habermas, 1988), ya que toma como punto de partida no el dato (positivo), sino lo que es “negativo”, es decir el conjunto de relaciones que vinculan a lo que es distinto de ella y le dan sentido dentro de un todo, en el sentido que Adorno (1998) plantea como dialéctica negativa. A modo de ejemplo (Garaudy, 1972, p.100), señalaba: “...la propiedad privada...no puede ser definida y entendida sino como la negación de la apropiación colectiva de la naturaleza por los hombres...es decir no como un dato invariable, sino como una realidad cambiante ...”

Por otra parte Garaudy (1972) también señala, que el positivismo se fundamenta en la negación que “lo posible forme parte de lo real”, como una imposibilidad de reconocer las capacidades que tienen los seres humanos de hacer su propia historia, de cambiar el curso de las cosas y en contraposición a esta negación se requiere de “una cultura que nos ayude a concebir y realizar los posibles que puedan nacer de nuestra acción” a través de una dialéctica que sea instrumento de investigación y creación de nuevas coyunturas y no para la justificación de ideologías. Lo esencial para Garaudy en este segundo aspecto es integrar a la realidad, la prospectiva que se tiene de una nueva cultura para una nueva comunidad, como:

“una ciencia y un arte de inventar el futuro...que tenga por objeto no ya hacer aceptar un orden dado... por el contrario, preparar al hombre para el cambio cada vez más rápido de sus condiciones de vida, poner acento...en el espíritu crítico y en la creatividad, de una cultura...que no sea privilegio de unos pocos y a la cual todos tengan acceso” (p.101).

3. Categorías de Análisis como Síntesis Dialéctica de los Factores Objetivos y Subjetivos de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales

Las categorías de análisis, se plantearán como una síntesis concreta de los elementos objetivos y subjetivos, que son definidas por (Tenorio, 2011) como factores condicionantes, determinantes y decisivos, en los siguientes términos:

Los factores condicionantes señalan el carácter, meramente objetivo, que surgen de la dialéctica entre las fuerzas productivas y las relaciones productivas, que apuntan a la superación de viejas relaciones de producción (coloniales y neocoloniales), generadoras de plusvalía material y que se superan con la instauración de nuevas estructuras productivas. Estos factores serán analizados en el contexto de la Neocolonización de la Educación en Ciencias Naturales (Tenorio, 2011).

Los Factores determinantes son representados por las “fuerzas motrices” que surgen de la lucha de clases con la cual se estructura el poder político – social, como una unidad de lo objetivo y lo subjetivo. Estos factores serán analizados desde el Contexto geo- histórico de las luchas de clases en el actual proceso constituyente venezolano (Tenorio, 2011).

Los factores decisivos (subjetivos), representan la dirección o rumbo de los procesos transformadores y que surge de la dialéctica entre las ideas, como expresión de la lucha de clases: Que se refiere al papel consiente y dirigente del Poder Popular, que desde las relaciones intersubjetivas, construye nuevas teorías de acción que liquidan las viejas y obsoletas ideas conservadoras y

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

reformistas (Tenorio, 2011), dando paso a nuevas concepciones y tesis revolucionarias para la formación docente, que en este caso los plantearemos en el contexto de la praxis cultural emancipadora y que también serán reinterpretados, desde categorías relacionadas con la dialéctica negativa, planteada por Adorno (1998). A continuación, se presenta una aproximación al estado actual de los análisis realizados, sobre “positivismo” en la formación docente, en función de cada una de las categorías planteadas.

3.1. Factores Condicionantes: Carácter de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales

El desarrollar los saberes de la ciencia, tecnología y producción en América Latina, representa todo un desafío, para cualquier proyecto educativo nacionalista, liberador o emancipador, que esté dispuesto a realizar algún cambio, reforma, transformación de esos modos de producción capitalista, en ese sentido el propio Varsavsky (2007, p 31) advierte:

“...el que aspire a una sociedad diferente...no tendrá más remedio que desarrollar una ciencia diferente...esto significa inscribirse en el movimiento pro autonomía cultural, que es la etapa más decisiva y difícil de la lucha contra el colonialismo...no es mucha la autonomía científica que podemos conseguir sin cambiar el sistema social...y no cambiaremos gran cosa el sistema si no logramos independizarnos científicamente, aunque sea en parte”.

En ese sentido, todo intento de cambiar el modelo de ciencia, tecnología y producción, cambiando también el sistema de relaciones de producción, debe tomar en cuenta las implicaciones educativas y culturales que esto trae, en ese aspecto Varsavsky (2007, p.31) señalaba lo siguiente:

“...Si un país es algo diferente de los demás es porque tiene una cultura propia, es decir hábitos de vivir, de pensar, de trabajar, tradiciones y valores propios. Esa cultura se forma en gran parte a través de la educación y por eso la educación es lo último que pueda entregarse a otro país, cualquiera que sea...el colonialismo cultural es como un lavado de cerebro: más limpio y eficaz que la violencia física...Si un país quiere ser realmente libre y no un estado libre asociado, tiene que tener su propia política educativa, dirigida mal o bien por sus ciudadanos...”

Sin embargo, es necesario considerar que el sistema capitalista dispone de los mecanismos de alarma y defensa temprana, contra todos aquellos grupos, pueblos, naciones, o sistema de naciones, que intenten cualquier escenario de ruptura, liberación, independencia o soberanía. Queda claro, y sobran los ejemplos elocuentes, que el sistema capitalista juega en serio a la guerra, cuando de cuidar sus espacios de influencia se trata, activando los tribunales de juicio, sin juicio, que están disponibles en todos los espacios y tiempos y

actúan de manera rápida y eficiente, juzgando y condenándolos, sin derecho a la defensa, como violador de derechos humanos, antidemocrático, represor de la libertad de expresión, entre otros delitos, mientras se ocultan las averiguaciones correspondientes. En ese sentido Santos (2017, p. 45) señala:

“...Cada vez somos testigos con más frecuencia de violaciones masivas de derechos humanos en nombre de los derechos humanos, la destrucción de la democracia en nombre de la democracia, el asesinato de civiles inocentes en el proceso de supuestamente protegerles, la devastación de modos de subsistencia en nombre del desarrollo, la utilización masiva de técnica de vigilancia y restricciones de las libertades fundamentales en nombre de la preservación de la libertad y la seguridad. Las inversiones ideológicas empleadas en esconder tal discrepancia son tan masivas como la brutalidad de dichas prácticas”.

Por tanto, los pueblos que estén dispuestos a transitar una ruta emancipadora, deben estar conscientes que lo harán en un campo minado, creado por el propio sistema capitalista, para impedir, paralizar, detener, a base de la coacción, la mentira, el engaño y la manipulación, cualquier intento de liberación de esa realidad. Es ese el contexto geohistórico en el que queremos situar la crisis del modelo capitalista, como un modelo de relaciones de producción neocolonial y mercantilista, que ha creado para sus intereses, un sistema ideológico llamado “globalización” y que opera para mantener la explotación a la que son sometidos los pueblos, ese sistema ideológico ha condicionado las prácticas educativas vinculadas a las ciencias naturales, y por tanto querer cambiar esas prácticas, pasa por cambiar también el sistema ideológico de relaciones de producción, que como factor condicionante, las reproduce y las justifica, y eso implicaría, para los pueblos, realizar una “acción cultural emancipadora”. (Tenorio, 2011, Silva, 2007, Bigott, 2011, Varsavsky 2007).

Desde esta perspectiva objetiva de las relaciones de producción, que integran lo económico –social, debemos considerar la presencia de tres factores condicionantes del carácter que debe tomar la formación de docentes en el área de las ciencias naturales:

a) Conservadurismo Neoliberal: Mediante relaciones de producción que mantienen y justifican los principios del libre mercado (neoliberal y ultraliberal), a través de modos de producción fuertemente vinculadas al capital transnacional y delictual, que han fomentado un proceso sistemático de privatización de la educación, logrando incorporar a grandes masas de docentes de ciencias naturales a seguir estos modelos. Este modelo de producción funciona desde la lógica de las empresas transnacionales, que generan plusvalía, acumulando ganancias materiales, en dinero, infraestructura, pero más aun garantizando la acumulación del conocimiento en las elites académicas, que controlan y garantizan la producción del mismo.

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

b) *Rentismo Asistencial:* Mediante relaciones de producción tecnoburocráticas que mantienen y justifican los principios del capitalismo de estado, que en el caso venezolano depende fundamentalmente de la renta petrolera, desde esta perspectiva se plantea como un modelo de educación pública, pero que funciona según los principios e intereses de la empresa privada. Este modelo puede llegar a integrar a grandes masas de docentes de ciencias naturales, pero su permanencia y pertinencia de su labor, está sujeta a la disponibilidad de dicha renta.

c) *Autogestión Comunal:* Mediante relaciones de producción que responden a las necesidades de pueblos, bajo los principios de la autogestión de los medios de producción, la formación se plantea como un interés público, funcionando bajo los acuerdos constituyentes establecidos en las leyes del Poder Popular. La producción no solo abarca la formación escolar, sino también las necesidades de formación en amplios sectores de la vida comunal, sin embargo, este modelo no se ha podido desarrollar ampliamente, ya que, aunque deja abierta la posibilidad de la autogestión, todavía mantiene un fuerte vínculo con el modelo rentista asistencial.

En el marco de estos factores condicionantes, podemos observar que las posibilidades de desarrollar un modelo de autogestión comunal, son poco favorables, ya que los modos de producción utilizados para la formación de docentes en las ciencias naturales, siguen teniendo una fuerte influencia del modelo capitalista, ya sea en su forma de capitalismo de mercado o de capitalismo de estado y sus convenientes alianzas, dejando un margen muy estrecho a la posibilidad de desarrollar modos de producción que respondan a las necesidades de los pueblos.

En ese sentido Bigott, (2012, p.67) destacaba este hecho, al señalar:

“...Construir una Nación significa crear un espíritu de cuerpo nacional e internacionalista. Significa democratizar hasta el último aliento para dar salida al alma popular. Significa pasar de una economía rentista a una economía productiva anclada a la agricultura, la agroindustria, la petroquímica, la biotecnología y donde los basamentos de las ciencias teórico –metodológicas, físico experimentales y sociales pasan a desempeñar un lugar determinante, dominante y decisivo...”

3.2. Factores Determinantes: Fuerza Motriz de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales

La República Bolivariana de Venezuela inaugura el siglo XXI, llevando un proceso constituyente de transformación política, económica y social del modelo neoliberal existente, y por ende se emprende un proceso de transformación “cultural”, desde la visión de una democracia participativa y

protagónica, considera prioritario y relevante el cambiar el modelo ideológico de la globalización (positivista, colonizador y mercantilista) de la ciencia, tecnología y producción, por un nuevo modelo educativo popular, productivo y emancipador de las ciencias naturales, tomando como fundamentos orientadores, la sistematización de teorías y prácticas que se han plasmado en un marco legislativo constituyente (Constitución, Leyes, resoluciones, planes, programas, orientaciones curriculares, sistema de recursos, misiones, grandes misiones, mocromisiones, entre otros).

En ese sentido Castellanos (2012, p.72) señalaba la necesidad de desarrollar tres grandes procesos dinamizadores de las políticas científicas, tecnológicas y productivas, de independencia y soberanía, que se desprenden de proceso constituyente:

- La descolonización del conocimiento
- La democratización de la ciencia
- La construcción de un sub-sistema de formación en Ciencia y Tecnología

Estas políticas científicas, tecnológicas y productivas tienen un profundo interés en desarrollar la formación de docentes y en ese sentido Castellanos (2012, p. 245-246) señalaba:

“Ciencia y tecnologías al alcance de todos y todas, para ello, la inclusión social debe continuar profundizándose. La atención al desempeño estudiantil y profesoral es una clave, así como, el seguimiento de los procesos de transformación y la vigilancia y enfrentamiento a quienes se benefician con nuestra dependencia científica y tecnológica... se acuerda en una política de Estado dirigida a la formación de las nuevas generaciones, política en la cual deben participar todas las instituciones que directa o indirectamente tienen responsabilidad en la educación, me refiero a la familia, los medios de comunicación, la escuela en todos sus niveles y modalidades, las instituciones sociales, las empresas etc. Es indispensable que esta política de Estado contemple la formación de los formadores.”

La creación de nuevos fines para la ciencia, tecnología y producción, así como de nuevos procesos geo-históricos para su desarrollo, que superen el modelo positivista, neocolonial y mercantilista, supone afrontar tres desafíos fundamentales. (Varsavsky. 2007).

- En primer lugar, desarrollar la voluntad política de articular, organizar y convencer a amplios sectores del estado venezolano, en la tarea de cambiar las relaciones de poder que mantienen el esquema de desigualdad social, mientras se crea una “nueva ciencia” acorde a esos cambios. En ese sentido Varsavsky nos señala la importancia de usar la ciencia para ayudar a cambiar de sistema político, tanto en la etapa de

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

lucha por el poder, como en la implantación y definición concreta previa, de lo que va a sustituir.

- En segundo lugar, se debe tomar en cuenta que en muchos casos no se dispone de la tecnología social para realizar dichos cambios, y por tanto se requiere de intensos esfuerzos investigativos para crearla, con la participación articulada de amplios sectores sociales, al respecto Varsavsky advertía que si de pronto el poder político pasara a manos bien inspiradas, estas podrían hacer sacrificios incalculables e inútiles, si carecen de la tecnología adecuada para transformar socialmente, culturalmente – no solo industrialmente – al pueblo.

Un tercer aspecto a tomar en cuenta, es que no toda la población estaría dispuesta a organizarse de la misma manera, ni con los mismos objetivos, ni con los mismos recursos, esto implica que el transitar el camino de transformar una sociedad, transformando la ciencia, tecnología y producción que la sustenta, es muy probable que surjan distintas visiones sobre dichas transformaciones.

Desde estos desafíos vamos a considerar las posibles “reacciones sociales”, que han surgido durante el proceso constituyente originario y que combinadamente se constituyen como factores determinantes de las políticas educativas en general y de la educación en ciencias naturales en particular, tomando en cuenta, que en algunos casos estas reacciones se presentaron en posiciones extremas, polarizadas, antagónicas, o posiciones mediadoras e intermedias o incluso complementarias y afines, pero que en conjunto crearon la “fuerza motriz” sobre la cual se están llevando esos cambios. En ese sentido y tomando como referencia lo señalado por Varsavsky (2007), vamos a considerar cuatro grupos (conservadores neoliberales, reformistas tecnócratas, reformistas burócratas e insurgencia popular), cuyos principales planteamientos los describiremos brevemente de forma separada:

3.2.1. Conservadores Neoliberales

La postura de estos grupos, es denominado por Varsavsky (2007), como “Fósiles” o reaccionaria, y en el caso de la República Bolivariana de Venezuela esta reacción provino de los grupos sociales, provenientes de las clases sociales con mayores recursos económicos, que habían logrado importantes espacios de desarrollo para el modelo neoliberal privatizador de la educación. Estos grupos sociales habían logrado durante estos años, no solamente la administración privada del servicio educativo, sino también controlar y conservar el currículo, los recursos para el aprendizaje, fundamentalmente a través de los libros de texto y la formación de los docentes, que conjuntamente participaban de ese esquema privatizador, generando en el imaginario de la población venezolana la idea de una

educación privada de calidad, eficiente, responsable, segura y en muchos casos comprometida con valores religiosos, que puede brindarle a las familias e hijos la educación que merecen, en detrimento de una educación pública peligrosa, ineficiente y de baja calidad. (Vargas y Zambrano, 2012).

En ese sentido la labor de estos grupos sociales no solo fue propiciar espacios para sus “negocios”, sino ocupar todos los espacios posibles firmemente vinculados e identificados con el modelo privatizador de la educación neoliberal. Estos grupos sociales neoliberales, fueron los primeros en reaccionar ideológicamente, ante la propuesta constituyente, rechazándola y evitando a toda costa, cualquier cambio o reforma, que los alejara de la zona de “confort” que venían construyendo para sí, en la cual se veía cada vez más la tendencia privatizadora.

Estos grupos reaccionarios, contaban con enorme apoyo mediático y recursos económicos, para justificar su posición ideológica neoliberal, promoviendo en el seno de la sociedad venezolana un ambiente de desconfianza, desasosiego, incertidumbre en torno a cualquier propuesta de transformación dirigida al fortalecimiento de la educación pública, lemas como “con mis hijos no te metas” los colocaron antagónicamente ante cualquier intento nacionalizador de la educación pública, lo cual quedó claramente como un factor de “oposición” a cualquier intento de transformación del estado liberal burgués existente.

3.2.2. Reformistas Tecnócratas

Es necesario señalar que el proyecto neoliberal privatizador, no solo ocupaba los espacios de educación privada, sino que para que este se desarrollará sistemáticamente, era necesario ocupar instituciones públicas y transformarlas a su semejanza, muchas veces por propia exigencia de las corporaciones del conocimiento y desde allí seguir promoviendo el modelo tecno-burocrático neoliberal y su ideología globalizadora (Vargas y Zambrano, 2012).

Este reformismo de la tecnocracia neoliberal abarcó algunos espacios educativos, en Venezuela, tales como la propuesta del Currículo Básico Nacional del año 1996, la privatización encubierta del Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), que, durante la última década del siglo XX, paso de ser una institución pública, a convertirse en una fundación financiada básicamente por el banco mundial para el desarrollo y fundamentalmente, las universidades públicas, autónomas y experimentales, que también asumieron procesos de reformas de sus discursos, prácticas y formas de organización que proyectaban la visión de unas universidades eficientes, encargadas de formar el profesional “competente” que se requiere para el mercado laboral. Este proceso de privatización de la conciencia colectiva de los espacios públicos, en los cuales

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

se utilizaba el dinero del estado para proyectar escenarios que funcionan con las lógicas del mercado, para el mercado, constituye la base del reformismo tecnocrático. (Vargas y Zambrano, 2012)

En ese sentido todas aquellas instituciones y personas institucionalizadas por la ideología globalizadora, también reaccionaron de forma adversa contra los planteamientos del proceso constituyente, utilizando esos espacios como “trincheras” ideológicas que se opusieron a cualquier intento de cambio. Esa reacción se fundamentó también en los intentos reformistas llevados a cabo, en el año 2002 con el proyecto “tuning para Europa”, el cual fue adaptado como proyecto “tuning” para América Latina (2004 – 2007) y que contó con la participación de 19 países de la región y que analizaron el tema de la “Educación Superior”, adoptando la categoría de “competencias” que aplicada como reforma educativa permeo gran parte del discurso y practica curricular de los modelos educativos en América Latina y el Caribe. (Beneitone y otros, 2007)

En el caso particular de la República Bolivariana de Venezuela, muchas de instituciones universitarias públicas, dirigidas por la tecnoburocracia, ideológicamente identificada con los modelos de dominación positivista, neocolonial y mercantilista, valiéndose de la autonomía que tiene, desconocieron el proceso constituyente e implementaron reformas de ajuste de sus organizaciones pero de acuerdo a las orientaciones del modelo ideológico global contemplado en el proyecto tuning para América Latina.

En ese sentido, es claro el hecho, que el proceso constituyente venezolano no contó con el apoyo de las universidades públicas autónomas, ni tampoco con las universidades experimentales encargadas de la formación de docentes para el país, que tiene autonomía, para la creación de programas de formación, investigación y extensión, así como la administración de los recursos y patrimonio. Esta autonomía, les permitió durante todos estos años mantener una “trinchera”, que evitó a toda costa la participación institucional en los procesos de transformación constituyente que se plantearon, esto convirtió a estas universidades en “islotos ideológicos” de la globalización. Cuya formación es descrita por Castellanos (2012) como un:

“...negocio vorazmente capitalista... En la formación prevalece la lógica disciplinar, los procesos académicos fundamentales de la universidad, es decir, las llamadas funciones de docencia, investigación y extensión se ejercen desarticuladamente; se da prioridad a la docencia, a la educación “bancaria” y a la formación de profesionales y técnicos sin sustento en valores ético-políticos y estéticos. Articulada con la concepción científico positivista, que aún predomina en muchas de nuestras instituciones educativas, centros de investigación, e incluso en los organismos que fomentan el desarrollo científico y tecnológico, encontramos la presencia del paradigma positivista, de la lógica disciplinar, la formación científicista

y el predominio de valores como el individualismo, el egoísmo y la no aplicación social del conocimiento”

En ese sentido las universidades venezolanas organizadas bajo el esquema reformista neoliberal, muestran una clara desvinculación de las políticas en materia de ciencia y tecnología y producción, siendo Venezuela un país fundamentalmente productor de hidrocarburos, solo 9 de las 64 universidades forman licenciados en ciencias básicas (Matemática, 9 universidades; Química, 6; Física, 6; Biología, 6). Por otro lado, en cuanto a licenciaturas vinculadas directamente al petróleo y a los hidrocarburos, solo se ofrecen en 7 universidades nacionales. Esta situación contrasta, por ejemplo, con la carrera de Derecho, que se imparte en 37 universidades o de Educación que se imparte en 24 universidades (Zambrano, 2012).

3.2.3. Reformistas Burócratas

Los cambios que demanda un proceso constituyente que abarca el desmantelamiento de un estado capitalista, burgués y profundamente ideologizado por la globalización, hizo que en muchos escenarios se tomara la decisión de transformar las instituciones existentes que venían desarrollando un trabajo bajo un modelo tecno –burocrático neoliberal, en instituciones constituyentes, es decir en “nuevas instituciones” que desarrollaran proyectos educativos dentro del marco de los nuevos conceptos, prácticas y formas de organización que el proceso constituyente demandaba para la educación científica, tecnológica y productiva. (Vargas, Zambrano, 2012)

En ese sentido se crearon nuevos ministerios, viceministerios, se fusionaron unos con otros, se crearon nuevas direcciones, comisiones, institutos, coordinaciones, programas, planes, proyectos, mesas técnicas, entre otras, que directa o indirectamente tenían relación con la formación científica, tecnológica y productiva en la ruta de las transformaciones constituyentes.

Desde esa institucionalidad, se reportaban importantes avances en materia de gratuidad de la educación pública, aumento de la matrícula escolar en todo el sistema educativo, mejoras en los servicios de alimentación escolar, mejoramiento de la infraestructura física, así como la construcción de nuevas escuelas, liceos y universidades. (Consulta Nacional por la Calidad Educativa, 2014). Sin embargo, en muchos casos estas transformaciones generaron reacciones internas espontáneas e inducidas, que hicieron lento, impredecible, ineficiente el cambio de las viejas instituciones públicas neoliberales a nuevas instituciones constituyentes, en algunos casos, este cambio no se pudo lograr y en otros escenarios, la reacción fue tal, que ni siquiera se intentó llevar a cabo. (Vargas, Zambrano, 2012)

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

Es decir, el reformismo burocrático en el marco de un proceso constituyente resulta muy costoso y poco efectivo, si no se planifica y se convence a las y los principales actores sociales, de las transformaciones que se aspiran realizar en las instituciones o con el apoyo de las instituciones. En el caso particular las reformas impulsadas por el “Sistema Educativo Bolivariano” (SEB), generaron una alta tensión en el Currículo, en el sistema de recursos para el aprendizaje y sobre todo en la formación de docentes, porque al aumentar tan considerablemente la matrícula escolar, también era necesario aumentar el número de docentes para atender a las y los estudiantes, pero también con la formación adecuada a las demandas que el SEB requería.

Aunque en el año 2007 se hizo un intento de reforma curricular, denominada “Currículo Bolivariano”, que no tuvo el éxito esperado, por las “reacciones ideológicas” del momento y hubo que “posponer” la propuesta. En el año 2009 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE) que también se hace inoperativa al no tener un sustento cultural sólido que la materialice en el currículo, la formación docente y el sistema de recursos para el aprendizaje. Este panorama parecía vislumbrar que todos los intentos de revolución educativa en Venezuela eran infructuosos, porque no se lograba impactar la “superestructura ideológica” del modelo positivista, neocolonial y mercantilista que aun operaba en el sistema educativo venezolano. (Vargas, Zambrano, 2012)

3.2.4. Insurgencia Popular

Ante las reacciones “ideológicas” de los grupos conservadores neoliberales, de los reformistas tecnócratas y de las reformistas burócratas, también se generó la opción de crear e innovar los discursos, prácticas y formas de organización que colocarán al pueblo en correspondencia con sus necesidades educativas, eso llevó a la creación de las misiones educativas, tal como la misión Robinson I para la Alfabetización, la misión Robinson II para la Educación Primaria, Ribas para la Educación Media General y la misión Sucre para la Educación Universitaria, que lograron incluir a millones de venezolanos y venezolanas en el sistema educativo.

Sin embargo, estos cambios impulsados desde el poder constituyente no alcanzaron a toda la realidad educativa, y específicamente a las políticas públicas de formación vinculadas a la ciencia, tecnología y producción en el ámbito del subsistema de educación básica, ya que durante los primeros diez años de “Revolución Bolivariana” siguieron imperando los mismos “operadores ideológicos” del modelo positivista, neocolonizador y mercantilista.

Parecía que para el año bicentenario (2011), nada había cambiado, porque el currículo era el mismo del año 1972 para la educación media y de 1996 para la educación primaria, se seguían comercializando los mismos los libros de

texto de editoriales privadas “adaptados al programa oficial vigente” es decir a los currículos existentes, los programas de formación docente de las universidades existentes eran los mismos de finales del siglo XX y durante ese tiempo no fue creada ninguna misión educativa o Programa Nacional de Formación que atendiera las necesidades de formación del área de las ciencias naturales en particular.

Es en ese contexto que se justifica la acción emancipadora de las educadoras y educadores “rebeldes”, que organizados como poder popular trataron de poner en común intereses, perspectivas, expectativas con la intención de desarrollar proyectos educativos interdisciplinarios, que, implementados en clave de misión, actúen sobre el estado de “abandono” en el que se encontraba la educación en las ciencias naturales en el subsistema de educación básica en Venezuela, todas estas experiencias se encuentran sistematizadas en documentos publicados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. (MPPE,2011; MPPE,2013; MPPE,2014; MPPE,2016; MPPE,2018).

Es desde esa perspectiva integral y de “rebeldía popular”, en que se asume la creación de un nuevo modelo de formación de docentes para las ciencias naturales que acompañan a las “nuevas relaciones de poder” que surgen del proceso constituyente originario. Esta posición realista, también genera conflictos con las demás posiciones señaladas, en el sentido que, a los rebeldes, no les cuesta mucho demostrar que no son “conservadores neoliberales”, pero como opositores de los “reformistas neoliberales” se les puede acusar de “reformistas burócratas”. Varsavsky (2007)

En el marco de estos factores determinantes, provenientes de la lucha de clases, podemos observar que las posibilidades de organizar los procesos de formación de docentes en el área de las ciencias naturales, como expresiones políticas reales del Poder Popular, son poco favorables, ya que las élites hegemónicas (Conservadores Neoliberales y Reformistas tecnoburócratas) siguen manteniendo muchos de los espacios de poder, que históricamente se han construido para sí, siendo esto un hecho objetivo, pero más preocupante aun, es observar el hecho subjetivo de cómo muchos docentes se sienten identificados con estos grupos. Siendo esta unidad dialéctica (objetiva-subjetiva), la fuerza motriz que consolide al poder popular como una forma real de gobierno, pero incorporando procesos de formación permanente, que logren que las y los docentes del área de las ciencias naturales, se sientan identificados con el pueblo al que pertenecen. En ese sentido, Castellanos (2012, p. 245) resaltaba este hecho, al señalar:

“Indudablemente la ciencia, la tecnología y la innovación...No debe ser una ciencia para servir a los requerimientos de las empresas transnacionales, ni para satisfacer las necesidades de consumo de las clases dominantes de los países desarrollados; no debe ser una ciencia y

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

tecnología al servicio de la guerra, ni de las invasiones, ni de las empresas que contribuyen a la depredación del ambiente... Debe ser una ciencia comprometida con el desarrollo endógeno, sustentable e integral de la sociedad venezolana... Debe ser una ciencia y tecnologías descolonizadas y democratizadas... el poder popular debe ejercer control social sobre la orientación, usos y dirección que se le imprime a la ciencia, las tecnologías y el conocimiento..."

3.3. Factores Decisivos: Dirección de la Formación de Docentes en Ciencias Naturales

Las realidades educativas de las ciencias naturales que se contextualizan para finales del siglo XX, con la adopción hegemónica del modelo positivista, neocolonizador y mercantilista", como un sistema de conocimiento, que se pretende imponer como un solo método científico fiable, que concibe al conocimiento como neutral e independiente de los juicios de valor y el compromiso social, y que según busca "reificar" ideológicamente a la humanidad. (Bórquez, 2006).

Esta concepción tuvo una profunda y larga influencia en los modelos de formación docentes de ciencias naturales, según Porlan, (2013), esta formación fue llevada a cabo en el marco un Modelo Didáctico Dominante (MDD), conocido también como "modelo tradicional" que, de manera general, define como:

"...fraccionado (no hay visión de conjunto, ni se comprende la interacción entre las partes), enciclopédico (los conceptos se aprenden como datos, fórmulas, algoritmos, definiciones formales, etc.) descontextualizado (se ocultan las condiciones científicas, sociales, históricas e ideológicas en las que el conocimiento científico se construye y evoluciona) y absolutista (la ciencia como conocimiento verdadero y superior) ..." (p.24).

Este modelo positivista, género en su momento, importantes tensiones en los planes, programas, sistema de recursos para el aprendizaje, programas de formación inicial permanente y continua de docentes del área de las ciencias naturales y por ende el tema es sujeto de numerosas investigaciones a nivel mundial, que justifican la necesidad de reconceptualizar los modelos de formación docente que se desprenden de la visión positivista. (Porlan, 2013; Mora, 2016; Castellanos, 2012, Goncalves, Segura y Mosquera, 2010).

El tratar de superar el MDD del positivismo, implica un enorme esfuerzo de integración, ya que no se trata solo de integrar los saberes de las ciencias naturales entre sí, o de sus didácticas específicas, o la integración de las ciencias naturales con la educación, sino que va mucho más allá, se trata de integrar todo lo anterior, con la realidad los pueblos, y esto trasciende del

campo de las ciencias naturales o sociales, ya que nos lleva a un escenario educativo-cultural, que tensiona las relaciones con la naturaleza y la sociedad, generando nuevas necesidades sobre el pensamiento, las prácticas y formas de organización, en un proceso dialéctico, en la cual los grupos sociales al enfrentarse a su realidad se encuentran condicionados por la misma creación cultural, en ese sentido, Bigott (2011, p. 26) define estos procesos culturales como:

“...los resultados que el hombre y la mujer, en su relación con la naturaleza y con otros miembros del género humano producen en el espacio (urbano y rural) y en un tiempo determinado...la cultura no es solo la expresión de Bellas Artes o la Cultura Popular como espectáculos; constituye el modo de vida de una comunidad o el cómo aspira vivir una determinada comunidad...definidos como seres históricos, de relaciones y hacedores de cultura se mueven en un espacio que se caracteriza por tener una población, una organización, la necesidad de servicios básicos y necesidad de formación...”

Desde esta visión, queremos destacar a las necesidades de formación, como un elemento fundamental de la cultura popular, que requiere de intensos y expansivos esfuerzos investigativos, para crear las metódicas, métodos y metodologías que trascienda a la praxis positivista, justificadora de los modelos conservadores y reformistas. Los factores decisivos que tomaremos en consideración para darle direccionalidad a la praxis cultural emancipadora en la formación de docentes en las ciencias naturales, serán los siguientes: a) Dialéctica Cultura –Ideología; b) Relación entre la contracultura y la plusvalía ideológica.

4. Dialéctica Cultura - Ideología

Si hemos considerado la superación del positivismo, a través de un enfoque cultural de la formación docente, es necesario entonces consensuar, una definición aproximada de “cultura” que desde una perspectiva emancipadora nos permita desarrollar una línea argumentativa de las posibles “raíces históricas” de cultura popular, también el identificar teorías y métodos que permitan orientar prácticas formativas para la transformación y en definitiva crear un nuevo modelo de acción “cultural” que permita llevar a cabo prácticas emancipadoras en la formación de docentes en el área de las ciencias naturales.

La crítica a la idea de cultura, surge de la conceptualización del “valor de uso” y del “valor de cambio” que se establecen en torno a las relaciones sociales y con la naturaleza y que se dan en los procesos educativos en general y de la formación de docentes en particular, donde se logran identificar los componentes básicos de trabajo, cultura y educación, estos tres aspectos

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

están estrechamente relacionados cuando tratamos de definir la superestructura social en un determinado contexto geohistórico de relaciones.

En sentido general los “*valores de uso*” están asociados a las finalidades o intencionalidades, en tanto satisfacen necesidades de una comunidad, mientras que los “*valores de cambio*” se reducen al valor, en tanto se convierten en medios de intercambio ya sea como fuerza de trabajo o mercancía. Es en esa relación donde encontramos que el sistema positivista entra en profundas contradicciones cuando trata de justificar como los valores de uso de la cultura son convertidos en valores de cambio en el seno de una sociedad capitalista. (Garaudy, 1972, p.46) describe esa contradicción de la siguiente forma:

“...los valores de la cultura, al convertirse en valores comerciales están obligados a devenir en mercadería rentable a un mercado, donde se expresan las necesidades creadas por las alienantes relaciones sociales de la sociedad capitalista: necesidades de compensación por la violencia o necesidad de evasión contra todas las frustraciones del amor y la cultura...”

Esta contradicción trae como consecuencia, una ambigüedad al tratar de definir una “cultura buena” basada en valores de uso y otra “cultura mala” basada en valores de cambio, y tomando como referencia la idea general que “la cultura parece oponerse a algo que no es cultura” (Kuper, 2002, Colombres, 2009). Consideramos que esta contradicción puede ser superada desde el planteamiento crítico realizado por Silva (2012) al definir a la cultura en forma dialéctica a la ideología como “...el modo de organización de la utilización de los valores de uso... como aquella región de la superestructura social que se opone a la ideología” (p.31), por tanto, surge la necesidad de definir “ideología” y su relación dialéctica con la “cultura”.

“...la ideología es una región específica de la superestructura social, compuesta por un sistema de valores, creencias, y representaciones, que tiene lugar en todas las sociedades en cuya base material exista la explotación y que este destinada por el mismo sistema a preservar, justificar y ocultar idealmente- en la cabeza de los explotados – la explotación que tiene lugar en la estructura material de la sociedad (...) el lugar social de la ideología esta, hoy, en los medios de comunicación-. Como antes lo estaba en los libros y en el parlamento y su lugar individual reside en la psique humana estructurado como un lenguaje...” (p.27)

Es decir, desde esta perspectiva Silva (2012) plantea la tensión dialéctica entre cultura e ideología, y no entre una “cultura buena” y una “cultura mala”, o entre una “cultura humanista” y una “cultura capitalista” o entre “cultura” y “civilización” (Kuper, 2001), o entre cultura popular y cultura hegemónica (Colombres, 2009), con lo cual se pretende reducir la ambigüedad introducida

por los sistemas de dominación con el uso del término cultura, ya que esta se contraponen dialécticamente con el término “ideología”, desde este planteamiento crítico, Silva (2012) señala que la ideología es un sistema específico de la superestructura social que está en íntima relación con la cultura y por tanto todos los “elementos” de la cultura pueden ideologizarse en un cierto momento, pero no necesariamente los “elementos” de la ideología pueden incorporarse a la cultura.

En el balance histórico general, Silva señala la prevalencia de esta dialéctica ideología - cultura, porque siempre ha habido explotación y ha habido “la palabra” que la justifique, al servicio del sistema explotador. Los ejemplos los podemos encontrar en la Grecia antigua, o en el imperio romano, donde los filósofos justificaban ideológicamente la esclavitud, o en la edad media donde se justificaba la servidumbre y las relaciones de desigualdad de los regímenes feudales de explotación. Silva también sostiene que en la edad moderna se mantiene la justificación del sistema capitalista de explotación a través de tres factores de alienación: la propiedad privada, la producción mercantil y la división del trabajo.

En ese sentido Garaudy (1972, p.39) señala que el capitalismo no es solo un sistema económico pues necesita de “relaciones sociales jerárquicas entre el poder de la minoría poseedora y la dependencia de los que no poseen los medios de producción”. Por otra parte, es necesario mencionar que en la edad moderna también surgieron regímenes políticos que confrontaron contraculturalmente (en lo económico y en lo político) al sistema capitalista, pero que también adoptaron una ideología positivista justificadora de sistemas tecnoburocráticos autoritarios y deshumanizados que como señala (Garaudy, 1972, p.63) es “característico del capitalismo en su esencia y del socialismo en sus perversiones.”

5. Dialéctica Contracultura - Plusvalía Ideológica

Para Silva (2012, 1) el elemento ideológico está profundamente asociado a la cultura, tal que es muy difícil separarlos, que se hace urgente la tarea de tratar de separar estos términos. “...La cultura, debe ser contrapuesta firmemente a la ideología del sistema capitalista, mientras que la verdadera cultura de la época capitalista, la bautizaré como contracultura”.

También considera, que si partimos de la definición de cultura en función de los valores de uso”, y como las relaciones en la sociedad capitalista se basan en los valores de cambio, entonces, no se puede afirmar que una sociedad capitalista haya una cultura propiamente dicha, lo que puede haber es una “contracultura” que define como: “...el modo específico de ser cultural de la

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

sociedad capitalista, y se caracteriza por su oposición implacable a los valores de cambio en que se basa esta sociedad...” (p.85)

En este sentido radical, no se puede hablar de “cultura capitalista” o manifestaciones culturales dentro de un sistema capitalista, estos serían términos antagónicos que llenarían de ambigüedades cualquier discurso, que trate de analizar o explicar las relaciones de naturaleza humana que surgen dentro de los sistemas de explotación. Desde esta perspectiva podemos señalar que una realidad capitalista, que es metódicamente interpretada desde modelos positivista, conduce a conocimientos ideológicos “reificadores” del sistema capitalista. Asimismo, una realidad capitalista interpretada por métodos hermenéuticos políticamente neutros, conducen también a conocimientos ideológicos “reificadores” del sistema capitalista y a lo sumo a “reacciones contraculturales” ante los valores de cambio del sistema capitalista.

Por tanto, no es posible hacer cambios culturales desde el propio sistema capitalista, lo único que se puede hacer es crear una nueva cultura, mientras se cambia el sistema de dominación, de allí que el proceso de crear una nueva cultura científica, tecnológica y productiva tiene que venir acompañada de cambios profundos en las relaciones sociales, que justifiquen los valores de uso de ese nuevo conocimiento y cuando estos cambios están dirigidos por los pueblos, en tanto estos no son dueños de los medios de producción, definiremos a esta cultura como *popular*.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta como el modelo ideológico positivista se defiende de la *cultura popular*, cuando esta trata de emerger desde el seno de la sociedad capitalista, es decir el sistema ideológico capitalista tiene los mecanismos de alerta temprana para impedir que nazca cualquier movimiento popular que pretenda ser cultural y si logra “nacer” los reguladores ideológicos del sistema se encargarán de su inmediata eliminación o un epistimicidio como lo define Santos, (2017).

En ese sentido, así como desde una dialéctica positiva, podemos señalar que la cultura popular es una forma de oponerse a los valores de cambio de la sociedad capitalista, por tanto, desde una dialéctica negativa (Adorno, 1998), el positivismo se puede definir como una “ideología” basada en valores de cambio que se oponen a la creación de valores de uso culturales, imponiendo, mediante la práctica, una violencia simbólica, como acumulación del capital “ideológico” a favor del sistema capitalista, esto último es lo que Silva (2012) denomina “plusvalía ideológica” y que define como: “...todo el excedente de energía psíquica que se pone al servicio del capital, transformada en verdadero capital ideológico del sistema, puesto al servicio del capital material”. (p.28).

Esto significa que “interés científico” no sólo será solo identificar la realidad “visible” de la formación docente, sino también poder identificar lo “no visible”, es decir identificar la “plusvalía ideológica”, que se ha logrado acumular como un diferencial del estado “ideal” de desarrollo cultural, con el estado actual de dicha formación. Ese espacio “oscuro” es el que “inunda” todos los espacios y todos los tiempos de las relaciones sociales, y corresponde a la(s) ideología(s) hegemónica(s) que actúan en todas sus posibles vertientes y formas.

Por tanto, será de considerado como un factor decisivo, el identificar tanto el campo “Cultural - Ideológico”, así como identificar la “plusvalía ideológica” en el cual se desarrolla dicho campo tomando como referencia lo planteado por (Silva,2012). En este sentido lo que queremos proponer es que el “reconocimiento” de un campo cultural no se puede desarrollar de forma independiente al campo ideológico y tampoco de la “plusvalía ideológica” que los procesos de explotación han acumulado. Por tanto, la praxis cultural emancipadora, se concentrará en intentar de interpretar, explicar y transformar las prácticas sociales, con el interés de aumentar los niveles de autodeterminación de los fines, y autogestión de los medios como expresiones de la “cultura popular” y simultáneamente disminuir la “plusvalía ideológica”.

Es por ello que praxis se plantea como una unidad dialéctica del “quehacer”, planteada por Freire (2010) como un “pensar haciendo” o “hacer pensando”, ya que se mantiene dentro de una confrontación de permanente lucha por el poder, por una parte la “distinción” de las clases “hegemónicas” que lucharían por mantener los privilegios que se han creado para si dentro de la institucionalidad a la que pertenecen y, por otro, la “pretensión” de los pueblos de participar en la creación de una nueva cultura que responda a sus genuinas necesidades de condiciones de vida y de formación como valores de uso.

Desde esta confrontación afirmamos el hecho, que no hay una “guerra” entre culturas, o que la cultura popular está en “guerra” con la cultura hegemónica, en todo caso lo que hay es una “confrontación permanente”, entre la “cultura popular” y la “ideología hegemónica” por excluir, invisibilizar, descalificar, desaparecer a la cultura popular, y esta última resistiendo en sus principios. En la figura 1 se trata de ilustrar esta confrontación desde la praxis.

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

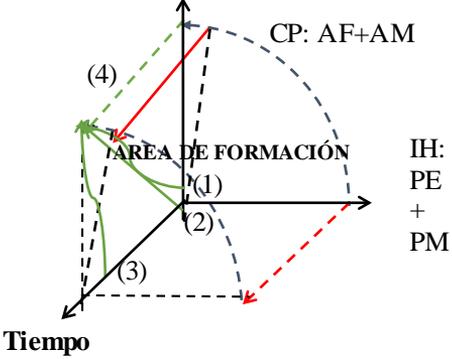
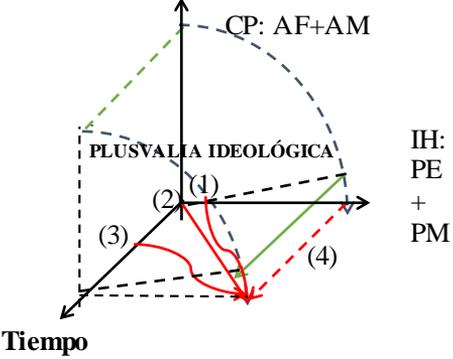
Praxis cultural emancipadora: Planos de contraste (Culturales – Ideológicos) de formación cultural máxima y de Plusvalía Ideológica mínima.	Praxis ideológica neocolonizadora: Planos de contraste (Culturales – Ideológicos) Formación Cultural mínima y de Plusvalía Ideológica máxima.
 <p style="text-align: center;">Figura 1.a</p> <p>En la Figura 1.a la Cultura Popular (CP) expande las condiciones de vida de los pueblos en el tiempo: (Autodeterminación de los Fines (AF) + la Autogestión de los Medios (AM)), contrarrestando la Ideológica Hegemónica (IH): (Progresividad Externa de los procesos globalizadores (PE) + Progresividad Material de los procesos de industrialización (PM)). Las líneas naranjas señalan las posibilidades de desarrollo de la cultura popular, desde cualquier estado de CP (línea 1) a partir de un estado inicial teóricamente nulo (línea 2), desde cualquier momento (línea 3) o teóricamente constante (línea 4). Manteniendo limitada la línea de la hegemonía ideológica (línea roja).</p> <p>En estos procesos la “plusvalía ideológica” es mínima y el espacio ganado a la IH representa un área de formación cultural máxima.</p>	 <p style="text-align: center;">Figura 1.b</p> <p>En la Figura 1.b la Cultura Popular (CP) se ve disminuida y lucha por mantener las condiciones de vida: (Autodeterminación de los Fines (AF) + la Autogestión de los Medios (AM)), resistiendo a la Ideología Hegemónica (IH): (Progresividad Externa de los procesos globalizadores (PE) + Progresividad Material de los procesos de industrialización (PM)), señalados con las líneas rojas y que se imponen para tratar de “invisibilizar, excluir, descalificar o anular” a la cultura popular de los pueblos.</p> <p>El excedente entre el estado ideal de la cultura (líneas punteadas) y el estado real de la cultura (línea naranja) es la “plusvalía ideológica” a favor del sistema explotador y por tanto la formación cultural en estos proceso se hace mínima.</p>

Figura 1: Dialéctica de la praxis en el campo (cultural – Ideológico).

Conclusiones

El análisis dialéctico realizado, tomando como referencia la opinión de autoras y autores vinculados con la formación de docentes en el área de las ciencias naturales, así como las propias experiencias del grupo de investigación, destaca dos factores condicionantes, que como hechos objetivos, definen el carácter productivo de la formación de docentes en el área de las ciencias naturales, en primer lugar la preeminencia de las relaciones de producción capitalistas neocoloniales, ya sea en su vertiente de *conservadurismo neoliberal (capitalismo de mercado)* o *Rentismo tecnoburocrático (Capitalismo de Estado)* y en segundo lugar la aparición incipiente de relaciones de producción comunal, desarrolladas a través de misiones educativas o proyectos comunitarios, que no han tenido el suficiente impacto, ya que en muchos casos, estas tienen una concepción asistencialista, que se ha visto afectadas por la baja en la renta petrolera, como consecuencia de la guerra multiforme, pero también porque no se han podido desarrollar eficientemente como proyectos de autogestión comunal.

Por otra parte, el análisis realizado también revela, los factores determinantes que definen a las fuerzas motrices, como una unidad dialéctica (Objetiva – subjetiva), a través del hecho objetivo del ejercicio del gobierno en el contexto de una lucha de clases que ha escalado a unos niveles bastante peligrosos, cercanos a prácticas fascistas de las elites hegemónicas (Conservadores Neoliberales, Reformistas tecnócratas- burócratas), que se sienten amenazados por perder los privilegios de dominación, que se han construido históricamente para sí. Pero es más preocupante aun, lo subjetivo que significa el que muchos docentes no se sientan identificados con el pueblo al que pertenecen, lo que les impide participar “abiertamente” de esa lucha por el Poder Popular.

Si se logran superar las condiciones objetivas de la neocolonización, imponiendo el carácter de la autogestión comunal como modo de producción y como resultado de un proceso geo-histórico de lucha de clases, donde el pueblo logre objetivamente consolidar al Poder Popular como una “fuerza motriz” consensuada y legítima de gobierno, considerando la participación intersubjetiva de las masas y especialmente de las y los docentes, en esta forma de gobierno, no para reformar la sociedad excluyente en otra sociedad excluyente, sino para cambiar la sociedad en Común-Unidad, entonces se tendrán las condiciones y determinaciones necesarias para tomar decisiones intersubjetivas, que tensionan el campo de la (cultura –Ideología) para orientar los procesos de transformación hacia una praxis cultural emancipadora, que en el sentido que señala Silva (2012), aumente los niveles de formación cultural mientras se disminuyen los niveles de “plusvalía ideológica”, considerando para esto, los siguientes aspectos:

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

- Realizar un análisis crítico de la realidad para identificar ¿dónde están? y ¿cómo operan? las ideologías de los sistemas de dominación, y así diseñar las estrategias que “corten” las conexiones que tienen con el lenguaje, prácticas y las formas de organización y se impliquen en la dialéctica entre cultura popular e ideología hegemónica, para intensificar la acción formativa, mientras se disminuye la plusvalía ideológica. Desde una dialéctica negativa (Adorno, 1998), estas metódicas de “ruptura” se plantean como factores decisivos de los procesos de “desideologización”.
- Construir una nueva epistemología, como un área de formación interdisciplinaria de la educación en ciencias naturales, con, para y desde los pueblos, esto significa el hecho implicativo de la superación de la división social del trabajo, como elemento estructural de la lucha de clases. Desde una dialéctica negativa esta nueva epistemología interdisciplinaria se plantea como un factor decisivo del proceso de “deslogización” de la “violencia epistémica” de los relatos modernos y postmodernos que se ha impuesto el positivismo sobre la formación de docentes en área de las ciencias naturales.
- Construir nuevas formas de participación comunitaria, que se integren como “redes culturales”, que sirvan de base para construir un nuevo tejido productivo, necesario para la socialización y protección de la cultura popular, esto significa implicarse en la confrontación de cualquier forma de dominación imperialista. Desde una dialéctica negativa estas “redes culturales” se plantearán un factor decisivo del proceso de “desneocolonización” de las “redes sociales de la soledad”, que son impuestas por las transnacionales del conocimiento ideológico, a través de la acción comunicativa positivista: tanto de la modernidad y su praxis ilustradora -civilizatoria, que nos dejó como náufragos y de la postmodernidad con su praxis sistémica - globalizadora, que nos mantiene como astronautas o espectadores en vivo y directo, de un genocidio, epistemicidio y ecocidio, que opera “societalmente” sobre la cultura popular de los pueblos (Fisher y Retzer, y Shewiizer s/f).

Referencias

- Adorno, T.** (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid. Morata.
- Alves, E.** (2010). *Dialéctica del Saber Emancipador*. Caracas. El Perro y la Rana.
- Andrés, M.** (2011). *Modelo didáctico para docentes de educación básica*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Ander - Egg, E.** (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.

- Beneitone, P. Esqueitine, C. Gonzales, J. Maletá, M. Siufi, G. y Wageraar, R.** (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Berroterán, J. y Carmona, M.** (2012). *Consideraciones Teórico -Políticas para la Ciencia y Tecnología en la Revolución Bolivariana Venezolana*. Caracas: ONCTI/ MPPCTI.
- Bigott, L. A.** (2010). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas. IPASME.
- Bigott, L. A.** (2011). *Redes Socioculturales: Investigación y participación Comunitaria*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Bórquez, R.** (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Bourdieu, P.** (1990). *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo. S. A.
- Carr, W., y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castellanos, M.** (2012). La Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo de las Transformaciones Estructurales en Venezuela. En Berroterán, J. Carmona, M (Coords). *Consideraciones Teórico -Políticas para la Ciencia y Tecnología en la Revolución Bolivariana Venezolana*. (pp. 71-82). Caracas: ONCTI/ MPPCTI.
- Colombres, A.** (2009). *Nuevo Manual del Promotor Cultural*. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela** (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. 5453, marzo 3, 2000.
- Fanon, F.** (2009). *Piel Negra Mascaras Blancas*. Madrid. Akal. S. A.
- Fisher, H. R, Retzer, A. y Shewiizer, J.** (Comp). *El final de los grandes Proyectos*.
- Fourez, G.** (2005). *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
- Freire, P.** (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P.** (2010). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Galeano, E.** (2015). *Ventanas*. Caracas: *El perro y la rana*.
- Garaudy, R.** (1972). *La Alternativa. Cambiar el Mundo Cambiar la Vida*. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo S. A.
- Garaudy, R.** (1977). *Palabra de hombre* (3era ed.). Madrid: Edicusa.
- Goncalves, S., Segura, A. y Mosquera, M.** (2010). *Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Bonum.
- Habermas, J.** (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kuper, A.** (2001). *Cultura: La versión de los Antropólogos*. Madrid: Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. 5929, agosto 15, 2009.
- Martínez H.** (1994). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Trillas. México.

Dialéctica de la praxis cultural emancipadora

- Mészáros, I.** (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2011). *Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario*. Caracas. Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2013). *Uso Didáctico de los Textos Escolares del Nivel de Educación Media en el Marco de la Colección Bicentenario*. Caracas. Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2014a). *Orientaciones Pedagógicas Para el Uso de la Colección Bicentenario*. Caracas. Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2014b). *Consulta Nacional por la Calidad Educativa*. Caracas. Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2016). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media*. Caracas. Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2018). *Aproximación a la historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los Programas Iniciales*. Caracas. Autor.
- Mora, C. D.** (2016). *Pedagogía y Didáctica Interdisciplinarias: Taxonomía sociocrítica de la comprensión para el desarrollo de la praxis educativa*. Caracas. GIDEM.
- Pereda, C. De Prada, M.A.** (2014). Investigación acción participativa y perspectiva dialéctica, *Arxius de Ciencias Sociales*, 31, 57-68.
- Porlan, R.** (2010). Principios para la formación del profesorado en Secundaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 23-36.
- Santos, B.** (2017). *Justicia Entre Saberes: Epistemología del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid. Ediciones Morata.
- Silva, L.** (2012). *Contracultura*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Silva, L.** (2007). *La Plusvalía Ideológica*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Tenorio, N.** (2011). *El Carácter de la Revolución Venezolana*. Caracas. MPPDP.
- Varas, I.** (2015). *Riesgos de la Ideología*. Caracas. Trinchera.
- Varsavsky, O.** (2007). *Ciencia, Política y Cientificismo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Zabala, M.** (2002). *Buscando un Pensamiento Colectivo Social en Latinoamérica*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Zambrano, L.** (2012). La Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo de las Transformaciones Estructurales en Venezuela. En Berroterán, J. Carmona, M (Coords). *Consideraciones Teórico -Políticas para la Ciencia y Tecnología en la Revolución Bolivariana Venezolana*. (pp. 71-82). Caracas: ONCTI/ MPPCTI.

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Rovimar Serrano Gómez
rovimars@gmail.com

Resumen

La presente investigación forma parte de un trabajo de campo iniciado en el año 2008 con un grupo de personas vinculadas a la elaboración de juguetes artesanales en Venezuela, la cual tenía como propósito comprender las acciones que lleva a cabo el movimiento de jugueteros en Venezuela, en relación con esa necesidad manifiesta de rescatar el juguete tradicional. Se utilizó la entrevista como técnica para recopilar testimonios, en los cuales se destacó la idea de discutir el papel del juguete tradicional en las comunidades, (b) advertir la influencia de la transculturación y estructuras de dominación cultural en la pérdida del valor del juguete tradicional, (c) reconocer la resistencia de la comunidad de jugueteros venezolanos que se manifiesta a través de la construcción de una identidad que revaloriza al juguete tradicional, y (c) la consecuencia del llamado *vacío cultural-globalizador* y la *supuesta igualdad social* anclada en las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de dominación cultural.

Abstract

The present investigation is part of a field work initiated in 2008 with a group of people linked to the elaboration of handmade toys in Venezuela, which had the purpose of understanding the actions carried out by the movement of toy makers in Venezuela, in relation to that manifest need to rescue the traditional toy. The interview was used as a technique to collect testimonies, in which the idea of discussing the role of traditional toys in the communities was highlighted, (b) to warn of the influence of transculturation and structures of cultural domination in the loss of the value of traditional toys, (c) to recognize the resistance of the Venezuelan toy-making community that is manifested through the construction of an identity that revalues the traditional toy, and (c) the consequence of the so-called cultural-globalizing vacuum and the supposed social equality anchored in information and communication technologies in the processes of cultural domination.

1. Quiénes son los jugueteros de artesanales de Venezuela

Hablar del juguetero y la juguetera artesanal en Venezuela es una tarea compleja. Si consideramos que el epicentro de la juguetería en el mundo se encuentra en Europa debemos estudiar las particularidades del sector y su desarrollo en nuestro país. Si personalizamos el hecho lúdico artesanal nos encontraremos solo unos pocos nombres de jugueteros inscritos en ese lugar que abarca el arte del trabajo manual. En nuestra literatura se mencionan sólo aquellos que han obtenido un sitio, un reconocimiento por su labor ininterrumpida en pro de la preservación de nuestro acervo lúdico en el país. Pero, sentimos que hay cierta invisibilización del grueso de jugueteros y jugueteras que, sin contar con un apoyo económico amplio, ni con instituciones públicas o privadas que apoyen su trabajo, continúan construyendo juguetes de forma artesanal y traspasando sus fronteras locales haciendo un trabajo de formación en comunidades.

La existencia de pocas referencias en el país se debe a la falta del reconocimiento de la actividad artesanal en la dinámica social del país. En cambio, si encontramos una historia del juguete en Venezuela, asociada a lo industrial; ésta ha sido recogida por exposiciones en algunos museos del país, que dan cuenta del patrimonio de ciertos coleccionistas. Una de ellas fue donde se homenajeaba a Freddy Reyna, la cual se recogió en un artículo del diario El Universal, del mes de diciembre del 1997. Allí se menciona que a finales del siglo XIX el país se encontraba influenciado por ciertas innovaciones: aparición del avión, grandes barcos trasatlánticos, dirigibles; mientras que en el siglo XX: el viaje a la luna, el desarrollo de la informática, los grandes centros de producción de juguetes como Alemania, Francia e Inglaterra.

Prueba de este acontecimiento a nivel mundial y que por consecuencia impregnaba la cotidianidad del venezolano lo encontramos en el relato del juguetero Luis Alberto Rodríguez cuando nos habla de su infancia y todo aquello que tenía que ver con sus anhelos lúdicos:

El primer trencito que yo tuve, lo recibí con mucha alegría; porque era un sueño que yo tenía dentro de mí, ya que, para la época de los años 40, como le dije anteriormente, no era tan fácil adquirir los juguetes extraordinarios que venían de Alemania, que venían de EEUU; y claro y siempre había soñado con tener un tren eléctrico con sus rieles y sus cerros y todas esas cosas. (Luis Alberto Rodríguez, 11 de febrero de 2012).

De modo que la industria del juguete importado invadió el mercado de juguetes en Venezuela, encontrándose en su mayoría en las grandes capitales del país. Esto no impidió que subsistieran otras formas para garantizar el

juguete al niño; a ese niño o niña que no tenía una familia con suficientes recursos económicos. Formas que han estado presentes desde los orígenes de la sociedad; hacer los juguetes de forma artesanal en cada casa. Los grandes jugueteros lo constituían los adultos: padres y madres, que satisfacían las necesidades de juego de sus hijos, confeccionándoles sus primeros juguetes con los recursos de su entorno.

García Canclini (1992) indica que la actividad industrial tiene un crecimiento lógico pero que es limitado según las estructuras del sistema social: aparatos administrativos, disponibilidad de profesionales y técnicos, estructuras educativas, hábitos de consumo (p. 113). Lo cual genera cierta desconexión que se evidencia en un intercambio entre lo material y lo simbólico que da lugar a la subsistencia de formas tradicionales de vida. Por ello lo artesanal, y en este caso el juguete artesanal, ha perdurado a pesar de las imposiciones del mercado y la industria de los medios.

Así encontramos, en principio en nuestro país, nombres de jugueteros y de coleccionistas como Humberto Figueira, Mario Calderón, Miguel Ángel Salamanca, Carlos Tirado, Víctor Rodríguez, Freddy Reyna, Rolando Zapata, Mario Colombo, Jean Pierre Le Corvec, Víctor Caraballo, Humberto Rivas, Zobeyda Jiménez, Berta Vargas, Amada Vargas, entre otros, que han recibido reconocimientos por parte de instituciones y empresas dedicadas al tema cultural; que han permitido la divulgación de las actividades que desarrollan para preservar nuestra memoria lúdica.

Pero sabemos que el gremio artesanal es más amplio, hay muchos subsumidos a las reglas del mercado actual, los cuales se han quedado en el anonimato. Los encontramos al ver sus productos, los cuales se confunden con los objetos de los artesanos, en esos viajes de turismo que hemos realizado por el territorio nacional. En los puestos de comida de las carreteras del país, los aeropuertos, mercados y ferias populares se abre un espacio para ofrecer al visitante objetos “típicos” de la zona y entre ellos, se cuelan los juguetes artesanales. Para García Canclini (1982) con las artesanías se evidencia como opera el capitalismo en las culturas tradicionales:

Las artesanías conservan una relación más compleja entre su origen y su destino por ser al mismo tiempo un fenómeno económico y estético, no capitalista por su elaboración manual y sus diseños, pero insertado en el capitalismo como mercancía” (p. 134).

Entonces, por estar dentro de este sistema capitalista, algunos jugueteros ven su objeto como fuente de ingresos y en su afán de acumular dinero, disminuyen la calidad y el valor de los objetos que fabrican, cosa que a la juguetera Carmen Pereira le incomoda:

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Nunca me ha gustado la monotonía, pero ¿por qué tiene que ser igualito? Todos pintados igualitos... y -yo lo que quiero es dinero, como dicen algunos-, -a mí no importa que quede bien o que quede mal lijado, y lo que quiero es real- Aquí más que el dinero, siempre me ha gustado que la gente se lleve algo de calidad, y sepa que lo que se está llevando lo puede tener para siempre; y el niño, la niña o el adulto lo va a valorar siempre, el dinero yo me lo gasto, pero esto queda, el nombre queda (Carmen Pereira, 10 de febrero de 2012).

Para ella es muy importante que la imagen del juguetero se refleje en la pieza que construye; el trabajo final debe reflejar la dedicación y esmero. Que el juguete producido sea una marca de distinción dentro del colectivo de jugueteros. Ellos mismos están conscientes que varios jugueteros y jugueteras, realizan esta actividad como medio de subsistencia y lo aceptan dentro de su colectivo:

Lo que pasa es que hay compañeros artesanos que realmente viven de su trabajo pues, entonces por supuesto, ellos necesitan obtener sus recursos para sus gastos. Pero por lo general, a mi no me gusta venderle a tiendas, no me gusta venderle a revendedores, porque lo primero que yo pienso, es que yo puedo venderle un caballo en 20 bolívares, y la gente que me lo está comprando, lo va a vender en 80 o 100 bolívares; cinco o diez veces por encima del valor, y se va a lucrar con mi trabajo; entonces no es la intención, yo lo rechazo y le digo, no, yo no puedo y además no es agradable, ponerse a hacer 100 piezas de la misma clase, porque tú sabes, cuando uno se pone a hacer cualquier actividad que uno se ponga a hacer en serie, uno se cansa, no te sientes bien y te pueden salir con defectos, con detalles (Julio Pérez, 10 de febrero de 2012).

Otro elemento que vemos en la dinámica del mundo del juguetero artesanal actual, tiene que ver con el esfuerzo realizado por el Estado venezolano en relación con el fortalecimiento de las estructuras que tocan la materia cultural. Se crearon en el 2004 las coordinaciones estadales que ahora son los Gabinetes Regionales, los cuales buscan ser el medio expedito para la comunicación entre los Estados y el Ministerio de la Cultura; y la Misión Cultura con el fin de acreditar los saberes, otorgando títulos en Educación, mención Desarrollo Cultural.

En el año 2005 se crea el Ministerio del Poder Popular para la Cultura como órgano encargado de las políticas, estrategias, planes, programas y proyectos en el ámbito cultural. También se da origen a la Red del Arte con miras a convertirse en el Centro Nacional de Artesanía. En el 2006 aparece el Centro de la Diversidad Cultural con el propósito de generar espacios de valoración del intercambio intercultural, promoviendo además las manifestaciones tradicionales. Además, se han firmado convenios entre países, por ejemplo: Cuba – Venezuela que generó en el 2008 la Misión Cultura Corazón Adentro

cuyo propósito es impulsar las diferentes manifestaciones culturales por medio de talleres de artes plásticas, teatro, música, danza y literatura.

Este panorama actual ha permitido que se hayan visibilizado los grupos de jugueteros y jugueteras artesanales del país. Han aparecido nuevos nombres, ya figuran en la prensa escrita y en algunos programas de televisión los rostros de esos hombres y mujeres con más de diez, veinte y treinta años en el mundo lúdico artesanal. Muchos de ellos han sido motores y actores principales para el desarrollo de ciertas políticas gubernamentales de las cuales gozan en la actualidad. Han participado en los procesos de transformación que han sido el semillero del cambio cultural del país a través de la conformación de colectivos, que desde hace más de dos décadas vienen haciendo ruido en los espacios dedicados a promover la artesanía del país. Ahora a continuación vamos a conocer un poco más a esos jugueteros y jugueteras mediante lo que ellos mismos han expresado, esos relatos y testimonios que han querido compartir.

2. Descubriendo al juguetero

*¿Qué es para mí un juguetero?
Mira yo digo que es la vida,
un juguetero da el valor justo a las cosas.
El juguetero sabe llegar al punto sensible del ser humano.*
Juguetera Carmen Pereira (2012)

El epígrafe anterior que da apertura a esta sección está impregnado de mucho significado, para Carmen Pereira el juguetero es un ser sensible que reconoce y valora todo lo que encuentra a su alrededor, lo aprovecha, lo transforma, crea en beneficio de lo más sublime del hombre, lo que puede ser considerado el alimento del espíritu.

Lo refiere Juan Nuño (1994) cuando busca analizar al hombre según su conducta y se pregunta si somos algo más que máquinas.

“el hombre es un ser dual. Por un lado, naturaleza, biología, pero por otro, cultura, creación. El siguiente paso, que suele darse con gran facilidad, es del valorar ese dualismo y preferir, destacar, la parte creativa sobre la simplemente animal o constitutiva. Para expresarlo en el viejo lenguaje, consagrado, acéptese o no: se privilegia el alma sobre el cuerpo, la mente sobre la materia, el espíritu sobre la condición animal” (p. 53).

Así que, en este aparte intentaremos descubrir cuál es la esencia de un juguetero, qué los hace ser, cuáles son esas características que impregnan sus acciones. Las respuestas las encontraremos en sus propios relatos. Relatos desde donde se extraen parte de su forma de concebir tan maravillo

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

oficio y que nos muestran sus reflexiones sobre ese mundo maravilloso de vida que han escogido.

Entonces cuándo me preguntas a mí ¿qué es ser juguetero? Bueno yo me siento, así como, vamos a decirlo... así como la mata de mango, que hace una mata de mango, produce un fruto divino ¿verdad? sabroso, que a todo el mundo le apetece. Eso es un juguetero, produce el juguete que le da felicidad a mucha gente, a muchos adultos, prácticamente eres un Dios, un semidios, yo lo digo así. Dios nos dio un pedacito a cada uno, te dio un pedacito a ti, a Ud. le dio un pedacito (Carmen Pereira, Grupo de discusión 10 de febrero de 2012).

Este testimonio emplea la metáfora del árbol de mango para destacar la importancia del juguetero en la sociedad, el hecho de proveer objetos que generen felicidad y satisfacción, para ella es sinónimo de esa relación o semejanza con el ser supremo, con lo divino. Lo expresó Wittgenstein (1997):

Los seres humanos han sentido que aquí hay una conexión y lo han expresado así: Dios Padre ha creado el mundo, Dios Hijo (o la Palabra que proviene de Dios) es lo ético. Que se imagine a la Divinidad dividida y una indica que aquí existe conexión) (203-204).

Esa conexión con ese algo, que hace que el juguetero tenga esas características diferentes a las de cualquier otra actividad, la intenta explicar el papagayero Nicolasito:

Yo no me considero juguetero, porque yo veo que es algo tan bonito, porque para ser juguetero, hay que ser sensible como me decía Zobeyda, -hay que ser muy sensible con los niños-, muy sensible. El juguetero tiene eso, una magia. Para ser juguetero yo veo que es una cosa tan sensible tan... o sea, no diseñar la broma, no, ... sino, hay otra cosa, yo veo que hay otra magia., claro, hay como una relación... (Nicolasito, 15 de julio de 2012).

Se detiene en su discurso porque no encuentra la palabra que denote ese algo que mueve y que transmite el juguetero. Nicolás Agüero, conocido como Nicolasito, es modesto y no se define a sí mismo como un juguetero, siente que hay otras personas, las cuales fueron sus maestros, que están por encima de él; esto en cuanto a esa distancia temporal que separa su accionar de otros que tienen una trayectoria mayor. Pero no cabe duda que él también es un juguetero. Se diferencia del resto de los entrevistados porque él no fabrica sus juguetes para vender, sólo los regala; visita diferentes comunidades, dicta talleres y deja en cada ser, que es tocado por su esencia: alegría y nostalgia.

En cambio la muñequera María Zamora busca la simplicidad en la respuesta y cuando busca definir al juguetero, sólo nos dice: *“Para mí el juguetero es el que fabrica juguetes”* (María Zamora, 15 de julio de 2012) esta oración denota

el hecho de ver al juguetero como la persona que elabora un objeto con fines lúdicos. Desde una óptica estructural - funcionalista concibe al juguetero solo predeterminado al hecho de construir juguetes para niños y niñas. Similar acotación la encontramos en el relato del juguetero Víctor García:

¿Por qué juguetero artesano? Estamos en el mundo del juguete, creamos juguetes y la mayoría de nosotros lo hacemos con nuestras propias manos, no somos industrializados, aunque usamos una maquinita para ciertas cosas, pero mayormente nuestros juguetes lo hacemos artesanalmente, somos artesanos, pero en el rubro juguetes (Víctor García, 5 de febrero de 2012).

Ahora, volviendo a esa dimensión del juguetero que va más allá de lo utilitario, que nos lleva tal como lo planteó Morín (2003) a convertir el trabajo en poesía, trabajo que supone el acto creador, de participación afectiva; cosas que vemos en el oficio del juguetero, Morín nos dice:

En todos los casos, lo estético, como lo lúdico, nos sustrae al estado prosaico, racional-utilitario, para ponernos en un estado secundario, bien sea de resonancia, empatía, armonía, o bien sea de fervor, comunión, exaltación. Nos pone en ese estado de gracia, en el que nuestro ser y el mundo se transfiguran mutuamente, y que se puede llamar el estado poético (Morín, 2003).

Con ese texto anterior recordamos la *poiesis* definida por Platón como “la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser”. Aspecto que nos relaciona con ese ser del juguetero.

Continuando con los relatos de los artesanos tenemos el testimonio del gran juguetero Humberto Rivas, quien menciona que el oficio de juguetero se aprende con la experiencia, a partir del ensayo y del error. Es un conocimiento que se va obteniendo a medida que se descubren materiales, técnicas, instrumentos, fenómenos. También Rivas relaciona al juguetero con un creador:

Un juguetero es un ser muy especial, un juguetero es uno de los pocos profesionales que ya perdimos la escuela, un juguetero es un formador de universidades, un juguetero es un artesano; los artesanos hicieron las instituciones, ahora las instituciones nos ven como así, como el artesano, no importa. Pero aparte de eso, un juguetero es un creador, un soñador que hace falta en cualquier sociedad del planeta. Y por supuesto, por ser inquieto, siempre está desarrollando cosas. (Humberto Rivas, 24 de enero de 2013).

Humberto Rivas alza su voz de protesta al recordarnos cómo la figura del artesano se menosprecia en algunas instituciones y en algunos espacios

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

sociales. Con esa sentencia evocamos el pensamiento de Rousseau (1973) en su tratado sobre la educación:

Emilio debe aprender un oficio, un verdadero oficio, un arte puramente mecánico en que las manos trabajen más que la cabeza... en lugar de obligar al niño a inclinarse sobre los libros, lo ocupo en un taller donde sus manos trabajen en provecho de su espíritu: mientras cree ser sólo un obrero se convierte en filósofo (p. 186).

El juguetero merideño Rivas también nos habla de la necesidad imperiosa de que toda sociedad posea un juguetero, para que ésta encuentre su equilibrio y su sanidad: *“El juguetero para mí es especial porque no está salvando adultos, está salvando niños y si queremos una sociedad nueva hay que empezar, por ellos”* (Humberto Rivas, 24 de enero de 2013). Más adelante, este mismo juguetero complementa este relato indicando:

Los jugueteros mantienen la esencia del hombre y el cuidado a los niños, a lo que queremos que cambie y es por ahí la historia, no es que lleguen a la luna y vuelvan a bajar el mismo día, es jugar, jugar, jugar: jugar en la matemática, jugar en la física, jugar en la química, jugar en todas las artes, jugar en todas las materias; y si los jugueteros no estamos; no está dentro de la sociedad esa parte mágico - religiosa del juego. (Humberto Rivas, 24 de enero de 2013).

Otros jugueteros artesanos, como el caso del gran maestro del reciclaje Luis Alberto Rodríguez, define al juguetero como un niño, él busca explicarnos esa ingenuidad, inocencia o pureza de sus actos que se reflejan en el comportamiento de los jugueteros y jugueteras artesanales:

Cuando Ud. habla por ejemplo con un Julio Pérez se da cuenta que es un niño y es un niño en esencia, lo es en su actitud, lo es en todo, con un Torcatt. Con cualquiera de los jugueteros que uno hable, uno siempre está hablando con un niño. Porque nosotros tenemos a flor de boca el chiste oportuno, la sonrisa oportuna y la comprensión oportuna, que es lo más importante, entender a nuestros semejantes. Y nosotros quisiéramos que todo el mundo fuera niño. (Luis Alberto Rodríguez, 11 de febrero de 2012)

Este aspecto, relacionado con la visión del juguetero como niño, lo refleja la muñequera Irma Oropeza en su testimonio cuando se refiere a unos compañeros jugueteros que participaban en una expo venta de juguetes artesanales en la ciudad de Caracas:

Fíjate los bochincheros aquellos, (señala a dos de sus compañeros jugueteros) esos no dejan morir ese niño por nada del mundo. Y el niño te hace ser creativo, te hace pensar: lo puedo hacer. Porque para los niños no hay un no se puede, ¡no! Para ellos no hay limitaciones. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012).

Ahora, continuando con esa esencia que transmite el juguetero a todo lo que hace, encontramos esta misma muñequera: Irma Oropeza, quien nos dice: *“Yo no soy artista, soy muñequera, soy juguetera. Un juguetero artesano es a aquel ser que le pone la mitad de sus sentimientos a los juguetes que elabora”*. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012). Ella nos cuenta que cuando está de mal humor no le gusta hacer sus muñecas, porque al tener esa molestia, sus muñecas reflejan ese estado de ánimo.

Aspecto que también encontramos en el discurso de Carmen Pereira: *“porque no es un molde que lo hace, sino que es tu humor, es cómo amaneciste, qué quisiste imprimir ese día, entonces de ahí sale la producción que haces tú”* (Carmen Pereira, 10 de febrero de 2012).

Finalmente nos referimos al hecho que nos permite interpretar al artesano como un ser integral, que requiere manejar un conjunto de conocimientos de las más diversas áreas del saber; lo que ha sido propugnado como principio pedagógico en el currículo de nuestro país e incluso, más allá de nuestras fronteras.

Entonces qué es un juguetero, es el más profesional de todos los profesionales, porque tiene que saber de color, de textura, de pintura de armonía, de equilibrio, de matemática, de ciencias, de física, de filosofía; para hacer un juguete, tan sencillo como este (muestra un Gurrumango), o tan complicado como un robot. (Humberto Rivas, 24 de enero de 2013).

Este juguetero nos mira y sus ojos, junto con esa convicción en sus palabras y gestos intentan conmovernos, ha tomado como ejemplo uno de mis Gurrumangos que acababa de regalarle en ese momento. Él nos señala que consciente o inconscientemente un juguetero tiene que desarrollar y especializarse en varias disciplinas, eso le permitirá crear lo que algunos han llamado “el juguete perfecto” y que se tratará más adelante.

3. Europa como el epicentro del juguete

Hay referencias que nos señalan que Alemania, específicamente en el sur, específicamente las ciudades de Baviera y Nüremberg, se convirtieron en el centro de la industria del juguete. Los primeros juguetes de hojalata manufacturados datan de 1826 con la firma de Hess, en 1859 con Marklin, en 1865 con Bing, en 1877 con Guntherman, 1881 con Lehmann y 1886 con la firma Carette. (Levitt, 1990). Este hecho generó que los juguetes empezaran a comercializarse por todo el mundo y se mediara su consumo según las reglas del mercado.

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Sin olvidar que la introducción de la litografía como mecanismo para la decoración y la modernización en los sistemas de ensamblaje para la fabricación de juguetes contribuyó con la producción a grandes escalas y su incorporación en todos los estratos sociales debido al abaratamiento en sus costos de manufacturación. (Figuerola-Ferretti, 2010).

Walter Benjamin en su libro: Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes, específicamente en el texto que titula: Historia Cultural del juguete de 1928, menciona que:

Si Alemania es el centro geográfico de Europa, también ha sido el centro espiritual en el terreno del juguete. Porque buena parte de las piezas más hermosas que aún hoy encontramos en los museos y en los cuartos de los niños pueden considerarse como un obsequio que Alemania ha hecho a Europa. Núremberg es el lugar de nacimiento de los soldaditos de plomo y de la acicalada fauna del Arca de Noé. La casa de muñecas más antigua que se conoce proviene de Munich. Incluso el que no quiera saber nada de prioridades, que en este caso tienen poca importancia, admitirá que los muñecos de madera de Sonneberg, los “arbolitos de viruta” del Erzgebirge, la fortaleza de Oberammergau, los almacenes, las sombrererías y la fiesta del trigo con figuras de estaño hechas en Hannover constituyen muestras insuperables de sobria belleza. (85, 1989)

Este florecimiento de la industria del juguete conllevó a que en el siglo XIX se especializara este tipo de industria en Europa. Señala la Jeffrey Levitt (1990) que entre la primera y segunda Guerra Mundial, Alemania fue el primer país productor de juguetes, pero como consecuencia de la guerra desaparecieron algunos de sus productores, lo que llevó a la participación de otros países: “un número de productores de juguetes británicos y franceses como Burnett, Wells, Triang, Rossignol, Citroen y Jouets de París, comenzaron a incrementar su participación el mercado mundial del juguete”.

Pérez (2010) indica que la edad de oro del juguete español la constituyó ese período entre la primera Guerra Mundial y la Guerra Civil española. Se destaca en ese período la aparición de la fábrica de la familia Payá, quien empleaba como materia prima la hojalata en la confección de sus juguetes. A la par de la aparición de esta fábrica aparecieron muchas otras (Entre 1911 y 1936), lo que permitió una sana competencia que contribuyó con su proyección en el ámbito nacional, dada la calidad y originalidad de los juguetes que aparecían. “Son juguetes de aspecto brillante, de mucho colorido y que no hacen más que reflejar el mundo adulto real” (Pérez, 2010).

El comienzo del siglo XX es un periodo muy fecundo en la producción de juguetes de hojalata. La creatividad de los fabricantes descansaba no sólo en perfectas miniaturas de objetos reales, sino también en la invención de nuevos juguetes de gran fantasía con mecanismos

sorprendentes y novedosos. Los medios de transporte de tracción mecánica se iniciaron a mediados del siglo, y a partir de ese momento se suceden de manera vertiginosa la aparición de nuevos "ingenios": barcos de vapor, automóviles, aeroplanos, etc. Como es sabido, los juguetes siempre han reflejado el mundo de los adultos a escala pequeña. (Figuerola-Ferretti, 2010).

Para el caso latinoamericano Araujo (2012) refiere que para el año 1934 la familia Matarazzo, importantes empresarios de la época, deciden cambiar su trabajo con la harina y los cereales para fabricar juguetes, esto debido a las consecuencias de la Guerra Mundial que interrumpió la importación de juguetes y promovió la industria nacional del juguete en algunos países latinoamericanos; dice el autor que:

Matarazzo y Cía. era la fábrica de juguetes más grande de Latinoamérica, y la más importante de Argentina. Costábile Matarazzo era el hermano menor del Conde italiano Francesco Matarazzo, que fundó el emporio industrial más grande de Brasil, a comienzos del Siglo XX. Costábile Matarazzo publicó en 1938 el único catálogo con 80 juguetes de hojalata, donde podían hallarse motocicletas, autos de carrera, camiones, ambulancias, cocinitas, baterías de cocina, colectivos, tranvías, trenes, juguetes de arrastre y a cuerda, baldecitos y juegos de playa.

Junto a esto, la incorporación de materiales y mecanismos dio otro empuje a la industria del juguete. Por ejemplo, en la elaboración de muñecas el papel maché logró dar más naturalidad a las cabezas de las muñecas, en sus primeras apariciones (1810), luego se empleó el yeso para cubrir las imperfecciones junto con el maquillaje. Aunado a esto la utilización de resortes, cuerdas, gutapercha (una goma similar al caucho a base del latex de árboles del género *Palaquium*), cartón, cera, celuloide, porcelanas glaseadas, cerámica, piel de animales (para hacer lo que hoy se conoce como peluches) y accesorios eléctricos le dieron un toque moderno al juguete industrial de aquella época. (Museo del juguete de Buenos Aires, 2010).

Luego de ese nuevo orden mundial establecido por la consecuencia de la postguerra Estados Unidos comenzó a fabricar en cantidades importantes muñecas en serie. Estas muñecas tenían ojos móviles y pestañas, dedos con uñas y se confeccionaban con plástico, vinilo y trapo. Se hicieron soldados de plomo (que también se hacían de madera o plata) que buscaban elevar la moral de la ciudadanía para fortalecer el nacionalismo. Se buscaba promocionar a temprana edad cierto respeto y afecto al movimiento militarista.

También el hecho que tiene que ver con los elevados costos de producción del juguete motivó a que países como estados Unidos y algunos de Europa Central, emplearan otros países con mano de obra barata para ser el centro de sus plantas productivas, es así como:

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Los asentamientos productivos se reubicaron en un primer momento en Japón, luego, en los años 60, en Hong Kong, Taiwán y Corea; y hacia finales de la década de los 70 en China, Malasia e Indonesia. Así, la producción se alejó progresivamente de los centros de consumo para ubicarse en zonas subdesarrolladas, con bajos salarios. Hoy, debido a esta causa, la producción mundial de juguetes se ha concentrado en Oriente, en especial en China. (Museo del juguete de Buenos Aires, 2010).

Con la aparición de la televisión apareció otro elemento que llevó a la unificación de los productos de consumo en el área del juguete. El mercado centró su atención en los niños y niñas como otros consumidores y ejerció sus influencias para estimular la producción y uso de juguetes. Los niños y niñas querían jugar al indio y al vaquero, a la guerra de soldados, a los monstruos de series televisivas como Ultraman y Godzilla, entre otras.

García-Amado (1999) comenta que el plástico como materia prima llegó a transformar el juguete. A partir de 1948 se emplea este material por primera vez en las muñecas. Hecho que llevó a seguir abaratando los costos y “democratizar” el juguete industrial. También este uso del plástico vino con la tendencia a tener un juguete que favoreciera lo higiénico y lo no tóxico.

En cuanto a esos accesorios eléctricos en el juguete industrial, esto sedujo a muchas más personas que solicitaban juguetes con esos aditamentos. Aparecieron carros y trenes eléctricos que en poco tiempo se convirtieron en los más demandados. Una de las razones es que tenían más autonomía que los juguetes de cuerda y la ilusión de objeto real que daba el encender y apagar las luces. El uso de la batería por parte de los japoneses en los juguetes hizo posible el desplazamiento de los centros de predominio de producción de juguetes, es así como cerca de 1950 Japón se convierte en potencia en la fabricación de juguetes.

Es así como algunos países latinoamericanos se concibieron entonces, como los principales consumidores de los juguetes extranjeros. Se recibe la influencia de un estilo de vida que subsume a la población infantil en los patrones impuestos por otras sociedades a través de las garras del mercado. Héroe y formas de actuar se importaban y se iban incorporando a la cotidianidad del ciudadano de estas tierras a través de los juguetes para niños y niñas.

En relación con el proceso de expansión europea al mundo occidental, refiere Moreno (1997, 3) que la cultura europea “trajo consigo una manera de pensar con características comunes y particularidades distintas a las que se desarrolla anteriormente en estas regiones”, pero esa transculturación producto de la conquista, colonización y neocolonización económica “no tuvo

éxito en el trasplante de sus propias formas de vida” (Moreno, 1997, 20). Señala Moreno que la nueva colonización capitalista indujo a una aculturación.

En el caso venezolano han sido pocas las jugueterías industrializadas las que han permanecido en el país. Según la Cámara Venezolana de fabricantes de juguetes CAVEFAJ, la más antigua que existe es Moldeo Rotacional que anteriormente se conocía como Bisanti y le sigue Tamanaco. En el listado de empresas y grupos económicos que se encuentran registrados en esa cámara 112 asociados, los cuales se clasifican en importadores, comercializadores, fabricantes y artesanos. Sorprende que sólo 14 de estas empresas se dediquen a la fabricación de juguetes. Situación que preocupa teniendo este país un conjunto de personas con una alta creatividad y potencialidad en el desarrollo de juguetes, tal como lo demuestran el colectivo de jugueteros y jugueteras artesanales que venimos estudiando.

4. En nosotros todo es creación

Para volver al tema de los hacedores de juguetes de forma artesanal, hemos tomado, como título del presente apartado, un fragmento del discurso del juguetero aragüense Jesús Torcatt, quien hace referencia a esa condición humana de crear. Él estaba siendo homenajeado en el VI encuentro de artesanos del estado Aragua y después de discurrir un poco sobre el acto de creación del hombre y los motivos del resto de sus compañeros por el homenaje del cual era objeto, nos dice: “crearon ese homenaje y yo no sé por qué” (Jesús Torcatt, 10 de febrero de 2012). Recordemos que estas expresiones de sentido que hemos señalado hasta ahora han emergido de sus discursos, en ningún momento se establecieron a priori.

Consideramos que el acto de creación es una experiencia sublime. Encontramos que esa acción está expresada en uno de los libros de la biblia: “En el principio creó Dios los Cielos y la Tierra. La Tierra era caos y confusión y oscuridad por encima del abismo y un viento de Dios aleteaba por encima de las aguas”. (Del libro de Génesis 1.1.2). Esta acción creadora se manifiesta de muchas maneras en todos los hombres; es una acción asociada a la utopía de lo divino.

Los jugueteros y jugueteras artesanales de este país están conscientes de la importancia de su acto creador, de todo lo que tienen que hacer para generar un juguete, que éste funcione y que luego exista una identificación con el niño, niña o adulto que lo adquiere. Esto lo refiere la muñequera Irma Oropeza “*La lúdica es muy agradable, te sensibiliza y te hace desarrollar la creatividad e inventar cosas que uno cree que no se pueden, ¡pero si se pueden, que si funcionan! (risas)*”. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012).

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Cosa que replica la señora Rosa de Serrano al decir que el ciudadano común de hoy en día ha perdido la capacidad de inventar, esa capacidad de crear a través de las cosas o de las acciones:

Ahora digo yo, la gente se esmera en comprar juguetes hasta por 500 mil bolívares, un millón; y a la semana ya está roto y no tiene curiosidad para arreglarlo, a la gente le falla mucho la parte de la creatividad, entonces prefiere ir al centro comercial, gastar una millonada que no le va a servir de mucho, de casi nada. En cambio, este tipo de juguetes que usted hace le estimula el cerebro a cualquier persona (Rosa de Serrano, Grupo de discusión 31 de enero de 2009).

Preocupación que también han manifestado el juguetero Kia-barú Gómez cuando nos comenta sobre el acto de creación: *“vamos a hacer una hélice, cualquier cosa que a mí se me ocurra ahí, porque la naturaleza nos ofrece cualquier cantidad de cosas y nosotros somos tan incapaces.* (Kia-barú Gómez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012). Él quiere señalarnos ese comportamiento que nota en las personas que han compartido sus conocimientos en los talleres que él dicta, cuando observa la incapacidad de imaginar y de crear que hay en las personas.

Por su parte Ginmi Gulianely nos menciona, con su experiencia personal, lo que tiene que ver con la pérdida del sentido de creación del ser humano contemporáneo:

Ahorita estoy construyendo una guitarra con un galón de cualquier cosa, de plástico. Ya la tengo casi lista, un señor me dijo que me la trajera, pero me falta una tontería, cuando la tenga lista, la traigo. Es sonora, suena y funciona, éstos se han quedado locos. A veces estoy en el taller de mi casa fabricándola y como todo el mundo da la vuelta, porque es una calle ciega donde yo estoy, la gente se para y me dice - ¿qué es eso? ¿Eso sirve? - Y es una maravilla, esa es otra cosa interesante, que **nosotros no estamos acostumbrados a crear.** (Ginmi Gulianely, 17 de mayo de 2012).

Ahora veamos cómo algunos jugueteros y jugueteras del país conciben ese acto creador. En principio asocian ese acto creador con **su pasado, la experiencia de vida, esos valores culturales que se preservan en su imaginario colectivo.** *“Esa trayectoria, esa experiencia, esa vivencia de hogar, luego se convirtió en... hoy en día hago los carros de juguetes, hago los títeres, hago las muñequitas, hago los caballos de San Juan* (Asia Betancourt, 10 de febrero de 2012). También es el caso del juguetero que trabaja con materiales de la naturaleza: Kia-barú Gómez. Un interés que devino de su relación con lo que él llama la granja, un espacio rural donde creció y se formó:

Yo hacía antes burritos para los pesebres o nacimientos, como le dicen ustedes acá, hacía burritos de tusa, o mazorca o jojoto. ¡Ajá! entonces todo lo que tenía la naturaleza, lo único que usábamos era una cosa que se llamaba engrudo, que lo hacíamos con una mata que llaman babaperro o cautaro y eso para nosotros era latoso, porque para pegar no conocíamos ni siquiera la pega EGA, sino una barrita plástica ahí y amarrábamos y esperábamos hasta el día siguiente para que se pegara. Y entonces hacíamos otro que llamaban saliva de loro, que era con la mata de castaña, lo cortábamos le echábamos casabe y armasábamos. Total que eso me llamó la atención, que hoy en día yo estoy trabajando con los materiales de la naturaleza. (Kia-barú Gómez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Manuel Yépez, juguetero oriundo del estado Guárico y actualmente radicado en el estado Anzoátegui, también construye sus juguetes con los materiales de su entorno ya sea semillas y otros materiales que ya cumplieron con alguna otra función: botellas, tapas, pitillos, etc.:

Estos son conchas de caoba, (nos muestra la materia prima de sus juguetes) con las conchas de caoba hago las orejas para los caballos, hago máscaras así (nos muestra una) para decorar en las paredes (Manuel Yépez, Grupo de discusión 31 de enero de 2009).

También Manuel Yépez nos habla de su trabajo con los residuos sólidos, nos describe cómo construye un carrito eólico y lo que hace para fabricar un Gurrumango:

Yo llego y le coloco un vaso, y le pongo un pedazo de pitillo aquí y otro aquí, le meto un palito de chupeta, le pongo cuatro rueditas con tapas y aquí le hago, con el tubo de pasta dental, le hago la forma de un muñequito y este carrito el niño lo sopla y como tiene un vaso pequeño aquí, lo sopla y ¡sale corriendo! (Manuel Yépez, Grupo de discusión 31 de enero de 2009).

Tenemos también el trabajo que realiza el juguetero Julio Pérez dentro de su organización radicada en el estado Aragua: el Aula Taller La Zaranda. Él, junto a otros jugueteros se ha preocupado por el deterioro del ambiente, la contaminación por residuos sólidos; y vienen, desde hace aproximadamente 15 años, haciendo un trabajo de concientización en las comunidades y en los albergues dispuestos por el estado para socorrer a personas en situación de desastres. *“Mi trabajo artesanal es la fabricación de juguetes específicamente estamos desarrollando un trabajo con la elaboración de juguetes aprovechando los residuos sólidos y más específico el plástico”* (Julio Pérez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Francisco Méndez otro juguetero miembro del Aula Taller La Zaranda menciona:

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Tengo más de diez años de trabajo artesanal en el área de la lúdica y los juguetes tradicionales; y un tiempo más o menos de siete años con los juguetes ecológicos, que es el aprovechamiento de desechos sólidos... El fuerte que tenemos ahorita es la utilización del plástico ya que consideramos que es un material altamente contaminante y por esos la mayoría de los juguetes son desarrollados con dicho material. (Francisco Méndez, 19 de noviembre de 2012).

La concepción ecológica de este juguetero, su preocupación por los problemas ambientales que afectan a nuestro país y al mundo entero, denotan una sensibilidad que se traduce en acciones concretas para contribuir con la disminución de la contaminación ambiental producto del excesivo plástico que generamos como desechos. Esa participación activa es consecuencia del reconocerse como individuo capaz de generar un cambio en la conciencia ambientalista del ciudadano común, además de esa responsabilidad asumida por el juguetero y juguetera como agentes importantes dentro de esta sociedad.

Otro de los cinco miembros del Aula Taller la Zaranda: Ginmi Gulianely, nos habla del tipo de juguetes que realiza y comenta que su interés se debió a cierta curiosidad por explorar el mundo del juguete artesanal y del reciclaje:

Me picó el gusanito del aprovechamiento de los residuos y comencé a utilizar esos materiales para los juguetes y ahorita me encuentro metido en ese mundo de los jugueteros artesanales y del reciclaje. (Ginmi Gulianely, 17 de mayo de 2012).

Otro aspecto que da cuenta de ese acto creador lo constituye esa vivencia del juguetero en la capital del país. El hecho de vivir en Caracas donde llegaban los juguetes de “moda”, o los más modernos, influyó en gran medida en el mundo de vida del juguetero Luis Alberto Rodríguez:

Indudablemente que yo todavía me considero niño a través de crear juguetes, porque cada vez que yo estoy creando algo con el reciclaje y haciendo juguetes lo primero que me viene a la mente es cuando yo estaba pequeño, mis sueños de niño. Cómo yo estudiaba con aquellas vitrinas hermosas que había en Caracas. Antes, donde traían el último grito de la moda en juguetes alemanes, último grito de la moda en juguetes rusos, las matrioskas, por ejemplo, los trenes eléctricos que venían de Norteamérica. (Luis Alberto Rodríguez, 11 de febrero de 2012).

En el caso del juguetero Víctor Vargas, el hecho de relacionarse con el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, ha hecho que su producción artesanal esté vinculada a la interacción con estudiantes y profesores de esta institución. Su discurso se ve impregnado de ese roce con el gremio docente. Nos habla de lo planteado por Piaget y las etapas de desarrollo del niño; pues estos estudiantes, en su intercambio de saberes con el juguetero, solicitan el diseño

y confección de juguetes que respondan a esos estadios de desarrollo del niño o niña: *“Por ejemplo, los juguetes míos son de madera, son juguetes prácticos están diseñados para todas las edades: de 1 a 3 añitos, de 3 a 5, de 5 a 6. Las cantidades de piezas, la utilidad, se adapta a las diferentes edades”* (Víctor Vargas, 10 de febrero de 2012)

Similar al caso de Víctor Vargas encontramos al Juguetero Héctor Olivar, quien también se ha vinculado a las instituciones educativas de su estado y reconoce en el juguete el aspecto didáctico:

Mi trabajo es con juguetes de madera. Ahora hice un carrito, que es mi proyecto actual, se llama el pequeño mecánico. La intención es que el niño arme y desarme su carrito para que pueda aprender, como hacen todos los niños. A todos los niños que se les compra un juguete, lo primero que hacen es desarmarlo, para aprender; a veces a uno se le olvidó ser niño y malinterpreta aquel trabajo de aquel niño y dice cónchale mi hijo es un destructor; ¡no!, resulta que es un gran investigador y está poniendo en práctica aquel ejercicio (Héctor Olivar, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Esto lo avala Jiménez al mencionar que “cuando un niño rompe o daña un juguete es por necesidad cognitiva, de esta forma el niño se apropia de los conceptos del discurso de las ciencias” (Jiménez 2012, 25).

Por otro lado, tenemos a la juguetera Carmen Pereira, quien además es artista plástica. Ella vincula e integra todos sus saberes, hay presencia de una aplicación de su conocimiento de lo lúdico en Venezuela con su producción artística:

El trabajo que tengo ahorita de artes plásticas, es juguete: papagayos, días soleados, juegos en la plaza, entonces de eso se trata la pintura. Fíjate tú, en un mismo entorno, las tallas que estoy haciendo van con la cuestión afrodescendiente, un moreno jugando una perinola. Entonces todo ese trabajo artístico va de la mano con el artesanal, sin quitarle el valor el uno al otro, pues. (Carmen Pereira, 10 de febrero de 2012).

Ahora bien, en ese acto creador, emerge una subcategoría, la relacionada con la **investigación**. Los jugueteros y jugueteras antes de diseñar y construir un juguete buscan por todos los medios que tienen a su alcance, elementos que le permitan construir ese juguete con el movimiento preciso, las proporciones adecuadas, un color apropiado y que refleje nuestra historia como nación.

En ocasión del encuentro lúdico en homenaje a Zobeyda “La muñequera” realizado en Caracas en la plaza El Venezolano, del 11 al 15 de julio de 2012, los jugueteros artesanos debían elaborar una muñeca representativa de

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Zobeyda Jiménez. Actividad que nos comenta la muñequera María Zamora que involucró un proceso de investigación:

Yo estuve todo un día diseñando esta muñeca ¿por qué? Porque yo escuche primero, me fui al internet y busqué en la página algo que me hablara de Zobeyda, porque yo la conocí por un video, yo nunca la vi en persona; pero sin embargo, yo siento el aprecio por ella al ser una mujer sencilla, humilde, como ella misma lo expresa en un documental (María Zamora, 15 de julio de 2012).

Por su parte, el juguetero Ginmi Gulianely nos explica su proceso de investigación, el cual se asocia al proceso de experimentación que confluye en la optimización del juguete:

Sí, porque tú tienes que ensayar, tú de repente, como dices tú, no sabes por qué se sustenta un avión, pero como no sabes cómo es, tú empiezas por ensayo y error, metes un ala, le quitas, le pones, y bueno hasta que lo logras (Ginmi Gulianely, 17 de mayo de 2012).

También este juguetero relaciona el acto creador con el conocimiento que se debe poseer de otras disciplinas del saber:

El hecho de fabricarlo, le da otra dimensión al juguete, más interesante, y bueno muchas cosas, por ejemplo, la cuestión de la habilidad manual, también intelectual, porque tu por ejemplo vas a ser un avión y si el avión no te vuela normalmente, tienes que calcularlo, tienes que saber un poco de física. (Ginmi Gulianely, 17 de mayo de 2012).

Este proceso de investigación vinculado al mundo de vida de los jugueteros y jugueteras, ha permitido en ellos una forma de crecer y profesionalizarse. Ellos han ido perfeccionando sus creaciones y se ha dado apertura a otros mundos dentro del juguete, al respecto nos comenta el juguetero Humberto Rivas cuando le preguntamos sobre la distinción que le ha otorgado la sociedad:

Bueno mira yo no sé dónde salió ese nombre, yo lo que hice fue jugar, y entre más jugaba, más ganas de desarrollar cosas, entonces llegó un momento en que son los muñecos los que me hacen seguir investigando, porque mi primera profesión como tal, era titiritero o marionetista, o juguetón. Y los requerimientos de los muñecos me hicieron hacer una camita, una sillita, una mesita, unos platicos, ¡jepa! y por qué no empezamos a hacer cosas mecánicas, porque no un caballo, una libélula, una flor que se abriera, o una nube que pasaba, o un sol que moviera los ojos y la boca. (Humberto Rivas, 24 de enero de 2013).

Rosa Córdova, la muñequera, nos explica que ese proceso de creación contempla además de la investigación, la superación, el mejoramiento del juguete: *“Yo amo hacer muñecas, yo me involucro, cuando uno saca un primer modelo a lo mejor no sale muy bonita, vas corrigiendo sobre la marcha y aquí*

estamos ya con más de 10 años haciendo muñecas". (Rosa Córdova, 10 de febrero de 2012). Y en este orden de ideas, nos refiere José Periche, juguetero del estado Anzoátegui sobre su proceso de investigación:

De 300 o 400 piezas que tengo, bueno original, te digo es que cada pieza no es que sean propias mías, para qué decirte que son propias, ya eso viene por medio de la investigación. Lo propio tuyo es que tú le pones tu química, que es lo tuyo, que no es del que lo hizo, no es del que lo inventó. Ahí donde viene la equivocación de muchos jugueteros, -no, eso lo sacó de un libro- si tú haces una receta de un libro, yo creo que le pones hasta el sudor de tu frente y se lo echas allí para que salga mejor porque eso es **el toque que le vas a dar** (José Periche, 13 de julio de 2012).

Ese toque o esa **transmisión de ese algo del juguetero al juguete**, que va más allá del objeto y permite comunicar ideas o emociones, se extrae también en el discurso de la muñequera Irma Oropeza:

Tú sabes que yo recuerdo mucho a Pedro Amaya porque él decía que las muñecas siempre se llevan una parte de uno. Yo por lo menos hago mis muñecas y ellas están conmigo en mi cuarto, porque yo me voy para el cuarto, a ver la televisión y hacer cosas y ellas se quedan conmigo 2 y 3 días hasta que yo las embolso, las guardo y les digo - ¡busquen casa! - (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012).

La idea que se extrae de esa expresión "¡busquen casa!" imprime una cosmovisión que refleja su percepción de una gran familia. Esa nueva casa donde llegará su muñeca retoma la concepción de asociar su muñeca como su hija. Ya están listas, hechas, ahora deben buscar su espacio, un espacio donde su obra artesanal irradiará alegría y será la compañía de otras personas. Esos significados y sentidos sobre lo lúdico, trascienden la esencia material y confluyen elementos inmateriales, espirituales.

Luego esta muñequera nos habla de su creación, del estilo personal que ella ha adoptado y esa "parte de ella" que deja en sus muñecas:

Yo creo, no sé, que eso tiene que ver con el estilo de cada quien y también pienso que los ojos; la expresión de los ojos de las muñecas dice mucho, o la expresión de la cara no sé.... porque por lo menos fíjate, y yo hago una muñeca que no le pongo ni nariz, ni boca, pero ella tiene expresión; aunque no tiene nariz y no tiene boca es expresiva esta muñeca. A lo mejor porque yo soy feliz haciendo las muñecas creo que le trasmito algo de esa alegría cuando yo estoy haciendo mis muñequitas. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012).

Todo esto nos lleva al encuentro con otro aspecto que hemos considerado una nueva subcategoría la expresa la juguetera Carmen Pereira:

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Yo creo que un juguetero tiene tres cosas importantes que tomar en cuenta a la hora de diseñar un juguete: movimiento, color y sonido. Si tu manejas esas tres cosas en un juguete: ¡es perfecto! (Carmen Pereira, 10 de febrero de 2012).

Ella nos señala que encontrar esa **perfección** conlleva a una satisfacción personal que la motiva a seguir innovando en el mundo del juguete. La juguetera nos indica que además busca darle un mejor acabado a cada juguete: “*Trato de darle el mejor acabado posible, al trabajo artesanal y tratar de que cada pieza sea única.* (Carmen Pereira, 10 de febrero de 2012).

Esta cuestión nos lleva a esas “pruebas de calidad” que hacen los jugueteros, lo que sienten ellos al ver su juguete terminado, parte de esa satisfacción que hemos hablado en el párrafo anterior:

Yo juego algunas veces con mis cosas que yo creo. Mis carros, yo juego con ellos. Mis aviones, yo juego con ellos, ¿me entiendes?, porque yo debo experimentar qué sensación hay en esas cosas que yo he creado, qué me transmiten ellos a mí realmente; y al yo sentir que hay una vibración, que hay toda una armonía en lo que yo he hecho, yo digo: esto es digno para un niño, ¿me entiendes?, me siento complacido, me siento realizado porque sé que ese niño va a disfrutar eso (Luis Alberto Rodríguez, 11 de febrero de 2012).

Una especie de contemplación ante lo creado, que en mi rol de juguetera también he experimentado. Lo que conlleva a ciertos estadios de satisfacción que parecieran ser el alimento de esa parte que forma del ser: el espíritu.

5. Preocupación social del juguetero y juguetera

En esta sección emergen las preocupaciones que manifiestan los jugueteros y jugueteras por lo acontece en nuestra sociedad, pero solo esos fenómenos, actitudes y/o acciones de algunas personas o instituciones que ellos sienten que afectan el normal desenvolvimiento del ciudadano común. Algo que ellos sienten deben atender en su condición de personas con un compromiso social que vas allá del simple intercambio de objetos llenos de sentido.

De sus preocupaciones, emerge una que tiene que ver con el hecho relacionado con la desaparición de los juegos colectivos de los niños. Ya no se ven como antes los juegos en las calles, son muy escasos. Tal vez sea por ese miedo infundado a la violencia e inseguridad. Ahora las familias se encierran en sus casas y cada miembro de la familia se substraen del mundo, y busca refugio haciendo contacto con todos los equipos *mass media* que existen en los hogares.

En ese sentido, el juguetero Nicolasito nos comenta que su mayor preocupación tiene que ver con que los niños de hoy recuperen el juego. Para él, los niños tienen que aprender a jugar. Tonucci dice al respecto: “Pero lo más desconcertante es que también las ciudades necesitan recuperar a los niños en sus calles, porque de lo contrario, se pierden, mueren. Sin los niños, somos peores (2009, p. 28). Ahora veamos el testimonio de varios jugueteros al respecto:

Yo quisiera que todos los chamos, por lo menos aquí en Caracas, que es donde yo me enlisto, aprendieran por lo menos a jugar. Ya los niños han perdido hasta la forma de jugar, ¿comprendes? Entonces, yo por lo menos quisiera que los niños, jugaran. Claro, no es que van a jugar como yo jugaba antes: trompo, fusilado, no; pero que se inventaran su juego de acuerdo a lo de ahorita... por lo menos yo me siento cada vez feliz, cuando yo veo un chamo volando papagayo. (Nicolasito, Grupo de discusión 15 de julio de 2012).

De la misma forma, la juguetera Oropeza nos habla como integrante de la AVEJA y manifiesta su preocupación por recobrar el juego de los niños:

Entonces nosotros como AVEJA, creo que es fundamental que trabajemos en eso, que la gente se enamore, que juegue, que comencemos nuevamente a jugar. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012).

Otro tema de preocupación de los jugueteros lo constituye la situación actual que se ve en las escuelas. Algunas de las estrategias didácticas que emplea el docente de hoy, parecen que no son las más idóneas y como resultado el estudiante tiene a aburrirse fácilmente. Situación que pudiera mejorarse si se concibe un aprendizaje a partir de lo lúdico o que se relacione con ello. La juguetera Carmen Pereira nos explica lo que ella ha percibido:

El juguete hace más fácil la pedagogía, la educación. Es mucho más fácil que un niño aprenda la matemática, castellano, la historia con un juguete que bla, bla, bla, horas y horas de clases muertas, pues. (Carmen Pereira. Grupo de discusión 10 de febrero de 2012).

Para el juguetero Torcatt esta situación se resuelve si se llega a establecer el sistema educativo que él conoció en su juventud. Torcatt piensa que los jóvenes que estudian pedagogía no tienen la suficiente vocación para llevar con honor el magisterio. El juguetero Julio Pérez que ha tenido la oportunidad de dictar talleres en las escuelas rurales indica: “¿tú sabes qué es lo que pasa? hay falta de supervisión a nivel del Ministerio de Educación, hay docentes en las zonas rurales que van una o dos veces a la semana y desaparecen, no hay una supervisión” (Julio Pérez, 10 de febrero de 2012). María Zamora, en cambio, siente que el problema es debido a la formación

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

familiar, para ella los padres están despreocupados por inculcar a sus hijos los valores necesarios para manejarse en la sociedad actual:

Claro es que es importante porque es de ahí que nace todo: del hogar. Va a nacer todo lo que tú le vas a sembrar a tus hijos y lo que tú siembras en tus hijos eso es lo que tú vas a sacar para la calle. Si tú le siembras valores a tus hijos, pues tus hijos van a ser buenos ciudadanos; pero si tú dejas que tus hijos se vayan por otro lado ¿qué vas a sacar a la calle? vas a sacar delincuentes y esa no es la idea la idea es que nosotros sigamos construyendo patria y la vamos a construir desde el hogar para afuera. (María Zamora, 15 de julio de 2012).

La influencia negativa de los medios de comunicación es otro aspecto que preocupa a los jugueteros y jugueteras. Bourdieu (1996, 21) nos habla específicamente de la televisión e indica que en este sentido, existen un conjunto de mecanismos “que hacen que la televisión ejerza una forma particularmente perniciosa de violencia simbólica”. Según él existe complicidad entre los que la producen y los que la consumen. Allí se emplea la acción simbólica para llamar la atención: el sensacionalismo, drama, sexo, el doble sentido, la exageración, la uniformidad. Los efectos nocivos de la televisión y otros productos de comunicación (preferimos llamarlos de ese modo) han sido estudiados y en Venezuela actualmente hay una discusión amplia en torno a esto.

La juguetera Rosa Córdova expresa emotivamente que tiene cifradas esperanzas con el sistema que ofrece el gobierno actualmente. Ella indica que, gracias a las políticas actuales, se vislumbran oportunidades para continuar fortaleciendo el trabajo cultural y la identidad del venezolano. Ella destaca que los medios de comunicación son una fuerza a la cual hay que hacer resistencia.

Tanto que hemos resistido, pero tenemos esa esperanza con este proceso revolucionario porque nos consideramos creadores y creadoras portadores de saberes y conocimientos que debemos transmitir a las nuevas generaciones ¿para qué? para que nos ayuden a seguir resistiendo de estos ataques, de estas propagandas de los medios de comunicación, donde nos promocionan un juguete que no tiene nada que ver con nosotros y esa es la tarea que tenemos los creadores, los artesanos y las artesanas para seguir adelante y Dios quiera que así permanezcamos, bueno con esa esperanza en nuestro presidente Chávez para seguir adelante con esta revolución cultural y seguir manteniendo nuestra identidad. (Rosa Córdova, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Sobre nuestros medios de comunicación televisados la juguetera Irma Oropeza, nos relata dos cosas, la primera tiene que ver con la influencia que tiene la televisión para persuadir a los niños y niñas en la selección de sus

juguetes: *“Los juguetes de esas grandes importadoras, que son los que hacen propaganda por la televisión, que los niños quieren: el muñeco asao, quieren el que hace tal cosa, el que hable, el que canta”*. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012). Subyace en esos medios una ideología que evoca la manipulación y el control de la conciencia (Obregón, 1989).

Otro elemento preocupante que ha emergido en los discursos de los actores sociales es lo relacionado con los juguetes bélicos. Para el juguetero Luis Alberto Rodríguez, éstos constituyen una fuente de insensibilidad: *“Por eso hay que insistir en eliminar los juguetes bélicos, los juguetes monstruos, en esa cantidad de juguetes que lo que hace es insensibilizar a los niños.”* (Luis Alberto Rodríguez, 11 de febrero de 2012).

El siguiente juguetero comenta sobre la Ley para la prohibición de videojuegos bélicos y juguetes bélicos (2009) y su importancia creciente para el trabajo que realizan los jugueteros artesanales en el país. Esta ley prohíbe la fabricación, importación, distribución, compra, venta, alquiler y uso de videojuegos bélicos y juguetes bélicos en todo el territorio nacional. Pero no contempla la aspiración que describe este juguetero:

Hace poco escuché al presidente en su alocución cuando habló en su memoria y cuenta de lo que es el hecho de los juguetes bélicos que están en la computadora, en los cyber y todos esos videos que se venden inclusive hasta en físico, porque venden hasta pistolas que parecen de verdad. Y los niños andan por la calle con esas pistolas plásticas, pero en su subconsciente son de verdad para ellos. ¿Qué puedes hacer con una pistola de esa? empezar a disparar un plomito de plástico y eso lo lleva en la mente; mañana va a disparar una bala de verdad. Él dijo que habrá que hacer una ley para quitar todo ese tipo de juguetes del comercio, oye si se va a hacer una ley para quitar eso, sería bueno que también la ley tenga lineamientos y normas para que los juegos y juguetes tradicionales se revivan y que sean puestos en los lugares públicos y privados; y que tengan su sitio como tal. Y así los jugueteros estaríamos muy felices porque con todo este conocimiento que hemos venido trayendo desde hace mucho tiempo atrás, tendríamos una carta aval: -señores estamos con esto, porque la ley nos ampara- nos hace falta que nos digan -bueno señores cúmplase con esto, porque esto es ley-. (Víctor García. 5 de febrero de 2012).

Hay que señalar en cuanto a la ley que muchos amantes de los videojuegos y de las figuras bélicas de colección alzaron su voz de protesta en diversos medios digitales: blogs, foros, páginas web. Aunado a esto se encuentran los juegos de computadora o videojuegos, los cuales representan un problema potencial para el niño o la niña cuando este se utiliza de forma indiscriminada y sin la supervisión de los padres, nos comenta el juguetero Héctor Olivar:

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Yo estuve en una conferencia en Mérida y había una gran educadora de biología que ella ya demostró el mal uso de la computadora y ella hace una profecía pues, de que dentro de 10 o 15 años una cantidad de jóvenes van a ser inválidos motores (sic)... tú los ves físicamente perfectos, pero no son capaces de correr un kilómetro. Hay también un caso en Acarigua, de un niño de tres años, hijo de una amiga mía, el niño está convulsionando casi a diario y los médicos llegaron a la conclusión de que era el juego de la computadora que él utiliza. (Héctor Olivares, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Lo que es compartido por el juguetero Víctor García, esta vez él menciona que los juegos de computadora impiden que el niño socialice:

No estoy hablando mal de la computadora, de la tecnología, ni nada de eso. Hay un hecho que llaman: la sociabilización del juguete; y el juguete tradicional te permite eso. ¡Oye! ¿Quién me va a decir ahorita que, en los tiempos de antes, en la Semana Santa, cuando se jugaban los juegos tradicionales, no se unía la gente? Venía el vecino, el familiar que estaba lejos, se reunía la mamá y el papá a conversar sus cosas de adultos, o a hacer el cuajado, o el dulce criollo y ¿qué hacían los niños? estaban todos reunidos jugando los juegos tradicionales, compartiendo, viviendo abrazándose, con sus diferencias de niño, pero estaban allí unidos. Ahorita no, Ud. ve estos juegos bélicos que aparecen en los videos, el niño solo está conectado a un equipo nada más, a una imagen allí, y le está cayendo a plomo ¿qué pasa? (Víctor García, 5 de febrero de 2012).

En otro orden de ideas también encontramos los problemas asociados a las situaciones ambientales producidas por el hombre. Una de ellas tiene que ver con la cantidad de productos plásticos que se consumen y desechan al medio ambiente. Estamos conscientes del daño que esto ocasiona y las repercusiones para el ecosistema que esto conlleva. Los jugueteros han buscado mecanismos para atender este problema, tratando de darle un nuevo uso a ese material. Julio Pérez nos relata:

El plástico tiende a acabar con este planeta, si lo seguimos produciendo sin que nadie haga algo con ello. Yo creo que es uno de los enemigos más grandes que puede tener el planeta, no nada más aquí en Venezuela, sino en todo el mundo. (Julio Pérez, Grupo de discusión, Noviembre 19, 2012).

Este juguetero junto con su colectivo del Aula Taller La Zaranda trabajan con los residuos plásticos como materia prima para la elaboración de sus juguetes, él nos cuenta:

Cuando uno va a dictar un taller a un espacio equis, cuando tú llegas, ves muchos desechos en el piso, las botellitas, las cosas. Una vez que tú te enganchas con ellos, ellos van a comentar eso, y no se va a desperdiciar más, ni lo van a botar. Hay por ejemplo una escuela en San Mateo donde

los niños se pelean por las botellitas para hacer los aviones, porque aprendieron a hacerlo. Bueno y esa es la intención cada vez que uno llega, y más en la zona rural hay más necesidad de llevarle esos conocimientos al niño. También tenemos un proyecto de un vertedero que está en Boconó, que hay mucha basura, ya por lo menos la gente allá tiene conciencia de la selección de los residuos sólidos. (Julio Pérez, 10 de febrero de 2012).

La otra situación que es problemática es la falta de conciencia de algunas comunidades de construir sus viviendas en sectores de alta sinistriabilidad, que hace que exista un gran número de personas hacinadas en cuarteles, refugios y otros sitios para la convivencia temporal. Los jugueteros del Aula Taller La Zaranda han tratado de atender a esas personas brindándoles oportunidad para que se distraigan elaborando juguetes:

Actualmente estamos trabajando en Maracay. La gente continúa allá en los cuarteles, porque hay una tragedia del lago Tacarigua. A lo mejor a ustedes no les suena ese nombre. Ese el mismo lago de Valencia, que lo compartimos entre Aragua y Carabobo. Pero el lago nuestro es el lago Tacarigua. Esa es una india, una diosa que había en el lago. ¿Qué pasa ahorita? tenemos por lo menos en la brigada 42, unos 2800 niños. Porque ahí se cometió un grave error. Hace más de 30 años se invadió el lago y vendieron parcelas baratas y la gente que tenía más a menos recursos hizo tremenda quinta. Pero nunca pensaron que el lago iba volver a reclamar su espacio y ahorita está sucediendo una desgracia en el estado Aragua. No sé si a nivel nacional se maneja la cuestión, pero es algo bien grave, bien preocupante. Gente de clase media y clase media alta que agarraron ahí un parcelón e hicieron su casa con un terreno tremendo para estar ellos cómodos y resulta que con la naturaleza no se juega. (Julio Pérez, Grupo de discusión, noviembre 19, 2012).

Y finalmente existe una preocupación porque sobre artesanía y lúdica de Venezuela no hay mucho escrito, lo que es un llamado de atención para articular acciones para que desde los mismos actores sociales se plasme nuestros saberes en materiales escritos.

Fíjense una cosa que estuve investigando con unos compañeros, la artesanía no tiene nada escrito, ¡no tenemos nada escrito! Todos los libros que yo he conseguido por ahí de cuero, de cerámica, puro gringo; aquí no hay un venezolano que diga: -mira la artesanía es esto-, -se hizo aquí, se hizo en tal sitio-. Todavía no hemos llegado hasta allá, no hemos tenido la capacidad de escribir nuestras experiencias. (Luis Piña. Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Y por su parte el promotor cultural y juguetero Kia-barú refiere:

La cosa es que ese material me ha servido a mí para investigar desde los juegos que se transmiten de generación que no están escritos, hasta el

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

juguete que tampoco está escrito. (Kia-barú Gómez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

6. Nuestras responsabilidades como creadores

La mayoría de los jugueteros y jugueteras del país conocen la importancia de su trabajo. Saben lo que significa un juguete para el desarrollo de la infancia y más, cuando este juguete está confeccionado a mano y ofrece esos elementos que tiene que ver con los valores como latinoamericanos, por todo ese valor agregado que adquiere. Ya que éste refleja parte de la identidad de las comunidades, pues es producto de un mestizaje y un sincretismo, entre otras cosas. Ellos desean dejar un legado, quieren sembrar en los ciudadanos de este país una conciencia sobre lo lúdico.

El título que se ha escogido para esta sección, se corresponde con una expresión de sentido, extraída del testimonio de la muñequera María Zamora, mujer de carácter, firme en sus convicciones, quien se preocupa por el **compromiso** que tienen los jugueteros y jugueteras artesanales en este país, a nuestro entender es su **legado**. Un legado que se asocia a la transferencia de conocimientos, el establecimiento de organizaciones y actividades lúdicas, la sensibilización sobre el juego y el juguete.

Los siguientes relatos son extremadamente profundos, por el contenido filosófico y práctico que es producto de esa experiencia de vida.

Es la tarea que me he propuesto, **porque es una de nuestras responsabilidades como creadores**, nosotros tenemos que llevar a todos los espacios estos conocimientos y saberes. No es por el dinero; es muy bonito verdad ir a una comunidad y enseñar nuestro oficio, para que aquellas madres de familia también tengan un modo lucrativo y sería encantador que esas personas tuvieran ese ingreso a través de los conocimientos que uno le transfiere ¡verdad! Pero no es la idea, la idea no es el capitalismo, es transferir el conocimiento, el saber que le va a servir para seguir llevando ese mensaje a sus hijos, a los que están en su entorno, en esa comunidad. De dar a conocer lo que es una muñeca tradicional, lo que es un juego tradicional, cómo se elabora un papagayo, cómo se juega un trompo o una zaranda. Esos son nuestros valores y eso es importante. Y eso es parte de la responsabilidad que tenemos los artesanos y artesanas, los creadores y creadoras, seguir llevando este clamor y esta bulla en cada rincón de nuestro estado, de nuestra patria a través de los consejos comunales, a través de los colegios. (María Zamora, Grupo de discusión 15 de julio de 2012).

En este texto se observa como la juguetera nos da un paseo por esos aspectos que para ella son sensibles y medulares en el trabajo artesanal. Un trabajo que se relaciona con el fortalecimiento de las comunidades. Para ella

es vital la **divulgación de sus saberes a través de talleres** y de crear esa conciencia en los padres y madres de lo que fue nuestro pasado lúdico. Ella ve en los talleres una forma de contribuir con el desarrollo cultural del país.

Veremos ahora otros relatos asociados a esta misma categoría que ha emergido de sus testimonios. Los siguientes jugueteros y jugueteras nos comentan esa preocupación por la divulgación de sus conocimientos.

Se ha incorporado Carmen, Torcatt, Francisco Méndez, Ginmi, los compañeros que están allá en el espacio (se refiere a la Casona) y estamos haciendo ese trabajo. Nosotros lo hacemos con la mejor de las ganas; vamos, compartimos, nos comprometemos y eso sí, colocamos fechas para no quedar mal; porque es muy feo que los niños te estén esperando y tú no vayas. Recientemente le hicimos un homenaje a Jesús Torcatt en un encuentro nacional de jugueteros en el estado Aragua y lo primero que propusimos fue que diéramos un taller a los muchachos que están en los refugios. Entonces ese es nuestro trabajo pues, aparte de que para donde nos invitan, vamos. Todo es un trabajo de años, yo que tengo 15, 20 años trabajando con el juguete ecológico. (Julio Pérez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Este juguetero hace una aclaratoria sobre los talleres que realiza; tanto para él y como para su grupo que le acompaña, es importante que en su labor como jugueteros incorporen talleres de formación a niños, jóvenes y adultos. Ellos **han creado una organización llamada Aula taller la Zaranda** que aspira ser un ente para la divulgación de los juegos y juguetes tradicionales en toda Venezuela. Para Julio Pérez y su equipo, hay mayor entrega y satisfacción, cuando los talleres que diseñan, se realizan en las comunidades más deprimidas:

No vamos solo para exhibir nada más, sino que compartimos talleres con la comunidad, y mientras la comunidad tenga más necesidad, mejor para nosotros, porque sentimos que estamos aportando algo, y bueno la intención es esa. (Julio Pérez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Del mismo modo Carmen Pereira y otros jugueteros comparten su preocupación por dejar este plano físico, sin haber cumplido con la misión de enseñar. Además, ella ve, en los docentes, la materia prima para la divulgación de los saberes, pues considera que éstos, por su profesión, tienen un mayor alcance, en cuanto a la cantidad de personas que pudieran pasar por sus manos:

Nosotros podemos abarcar y formar cierta cantidad de personas. Por ejemplo, vamos a un refugio y trabajamos con cerca de 2000 personas en ese momento, ¡verdad! Pero ustedes, durante toda una vida, como profesores, como docentes, van a tener más de esas 2000 que vamos a tener en ese momento de repente. Nadie es eterno, yo me puedo morir

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

mañana, pero la enseñanza, esa vida; todo ese proceso de investigación no se va a morir conmigo, eso queda a través de cada uno de ustedes y ustedes a su vez lo comunican a todos esos niños y a todos esos jóvenes y a todos esos adultos que ustedes van a formar. Entonces ese es el norte, porque los jugueteros, ninguno de los que estamos aquí, como ustedes ven, somos tan jovencitos, en algún momento vamos a desaparecer del plano físico, pero el juguete y ese conocimiento técnico que tenemos cada uno, ese aprendizaje que podemos dar, no se puede ir con nosotros. (Carmen Pereira, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Esta inquietud es también compartida por Jesús Torcatt, quien aspira tener unos discípulos que continúen con el trabajo que él junto a otros jugueteros han iniciado:

Otra cosa, enseñar lo que yo sé, lo que he aprendido y una de mis mayores preocupaciones es no dejar ese legado, porque mira ninguno de los muchachos que tienen edad para que yo les enseñe todo eso, en mi comunidad, a ninguno le interesa; inclusive hasta he pensado en cambiarme de comunidad, buscando a quien dejarle todo ese legado. (Jesús Torcatt, 10 de febrero de 2012).

En cuanto a la conformación de agrupaciones sectorizadas por regiones, Víctor García refiere que estos grupos deben generar líneas de trabajo que se concreten en cronogramas de actividades: talleres, cursos, elaboración de cuentos, revistas y poesías relacionadas con el mundo del juguete en Venezuela. Él se preocupa por la transmisión de ese saber que se encuentra en la memoria colectiva del venezolano.

Entonces ¿cuál sería nuestra condición como juguetero? y más que todo del juguete tradicional, en el caso particular mío. Yo creo que estas asociaciones deben hacer un cronograma y unas líneas de trabajo que permitan que nuestros juegos tradicionales lleguen a los niños a través de talleres, cursos, libros, cuentos, revistas, poesía; es decir, comenzar a crear todo ese mundo mágico, el cual está dentro de nuestra mente y en la mente de los niños. Porque cuando vamos a un taller hay tantas ocurrencias, que los niños nos dan las pistas, ese saber, las herramientas propias para llegar a conseguir lo que queremos. ¿Y qué queremos? que la pertinencia y la permanencia de nuestros juegos y juguetes tradicionales que se han caracterizado desde muchísimos años atrás; estamos hablando de tradición, de cultura popular y eso viene de muchos años atrás. ¿Qué hacemos con ello? contar lo que tengo y darlo; y cuando estamos dando ese conocimiento... mañana yo me voy, pero ese conocimiento queda, y ese niño, y ese joven sigue difundiendo eso y yo sigo viviendo a través de ellos. Eso es lo que debemos hacer todas las asociaciones en el caso de la asociación nacional, en el caso de la asociación que estoy armando con mi equipo de trabajo, es una línea que queremos, pues que nuestros juegos y juguetes tradicionales lleguen a toda la infancia, a todas nuestras generaciones que están ahorita y las

que vienen y que sea producto de una apertura, de una ventana, o una puerta a la vida que van a tener ellos en un futuro. (Víctor García, 5 de febrero de 2012).

Víctor García con este relato le da importancia a la memoria colectiva como reservorio de conocimientos que se atesoran en el colectivo y que han sido transmitidos a través de la oralidad.

Por su parte Kia-barú Gómez busca dejar ese legado plasmado en materiales impresos, nos relata lo que ha hecho en su sector:

Yo escribí un folleto un proyecto que se llama: Con la creatividad hacemos y aprendemos, de tal manera que eso es parte del trabajo que yo he venido realizando y desde hace como cuatro años he venido trabajando lo que tiene que ver con lo que Rovimar le puso el nombre de, o lo conoce como Gurrumango; nosotros lo conocemos desde hace muchos años allá como tiraboquete o simplemente zaranda de pepa de mango (Kia-barú Gómez, Grupo de discusión 19 de noviembre de 2012).

Otras formas de transmitir lo que forma parte de nuestra identidad, de nuestro pasado, la viene realizando el papagayero Nicolasito. Él, empleando sus propios recursos económicos, ha diseñado unas camisetas que expone en el exterior del país, con diseños que él mismo hace, rememorando los mitos, cuentos y leyendas en Venezuela.

Desde el primer momento que yo me monté en el proyecto; eso entrañaba un objetivo cultural: rescatar los cuentos venezolanos que se han perdido, ahora a nadie le sale el silbón, la llorona, nada; ahora a todo el mundo le sale es el Internet. Entonces yo con Zobeyda la muñequera y el profesor Oscar López hicimos una gira en México y estuvimos en el festival investigando eso, y allá los compañeros nos abrieron la chispa. (Nicolasito, Grupo de discusión 15 de julio de 2012).

Esta forma de mantener los saberes fue producto de la interacción de él con otros actores sociales relacionados con la cultura. De allí que el proceso de co-construcción e intersubjetividades cobra fuerza en ese colectivo.

7. En procura de una ley

Los jugueteros y jugueteras unidos como colectivo han dado un paso importante en la creación de un marco jurídico que regule sus actividades dentro del país. El hecho de vivir en una sociedad donde se realizan actividades mediadas por las interacciones ha conllevado la creación de normas que regulen la actuación de los sujetos que cohabitan en un ambiente organizado. Nuestras sociedades tienen un ordenamiento jurídico que regula todo el marco legal de cada componente social de una nación. Este conjunto

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

normativo obedece a principios y directrices que se emanan de la carta magna de un país.

Tener una ley, para los jugueteros y artesanos de Venezuela es una necesidad. Han querido que esto sea una de las acciones primordiales de ese colectivo. Ellos se han aliado con el colectivo de artesanos de Venezuela para trabajar mancomunadamente en ese propósito. Ese marco legal busca ser el catalizador de sus aspiraciones sociales que los reconoce como miembros importantes dentro de la dinámica de un país.

A continuación, se presentan algunos testimonios que recogen parte del trabajo realizado en procura de esa Ley de Fomento y Protección al Desarrollo Artesanal de 1993:

Yo pertenezco a un movimiento que se llama Frente de los Revolucionarios Artesanos y Artesanas de Venezuela junto con la Sra. Rosa Córdova. Allí tuvimos experiencias grandes y gratificantes. Por ejemplo, cuando se comenzó a estudiar una ley para la dignificación del artesano. Bueno digo que artesanos somos todos, no hay diferencias de nada: rico, pobre, socialista, adeco, copeyano. El arte es una cosa y la política es otra. El señor Torcatt fue uno de los pioneros en esa ley. En aquel entonces, en el año 1993, se hizo la primera ley de artesanos y bueno ahora está en una reforma en la Asamblea. Aquella época como era de la cuarta República, los diputados y los legisladores hacían lo que querían; ahora no, ahora hay la facilidad de que nosotros estamos haciendo parlamentarismo de calle, estamos hablando sobre la ley en todas partes que podemos, lo hacemos. Y bueno se trata de recoger las ideas de todos. (Luis Piña, Grupo de discusión 19 de Noviembre de 2012).

Del discurso de este artesano emerge la importancia del grupo, del colectivo, pues fue a partir de uno de ellos que se inició la discusión de una ley que protegiera y regulara la actividad del artesano. Él explica que el hecho artesanal no debería tener distinciones en cuanto a su ideología política o a su estatus social. Nos comenta también que en lo que él llama la “cuarta República” existió cierta acción de los políticos a influir en las decisiones de la base popular. Hace una comparación indicando que ahora existe el “parlamentarismo de calle” que ha permitido hacer una mayor difusión de la ley; aunque está consciente que hay algunos artesanos se muestran apáticos, pero él manifiesta su deseo de continuar con ese trabajo. En cuanto a la necesidad de discutirla ampliamente y de incluir al juguete como un elemento fundamental, García nos dice: *“Pero nosotros los jugueteros deberíamos tener una discusión permanente para analizar todo esto y comenzar a crear nuestras propias leyes que permitan la viabilidad para que nuestros juguetes sean puestos en los lugares que deberían estar”*. (Víctor García, 5 de febrero de 2012).

Luis Piña en su relato nombra a dos de los jugueteros que tuvieron un rol protagónico en esa labor, afortunadamente tenemos sus testimonios y veamos sus reflexiones al respecto:

Yo participé en los años 90 en la redacción del anteproyecto de la ley que protege a los artesanos. Nosotros convocamos a artesanos de toda Venezuela. En la redacción de esa ley participaron artesanos de todos los Estados del país, no faltó uno; redactamos un anteproyecto, hicimos una marcha maravillosa, bellísima. En una época en que todas las marchas eran violentas, la nuestra fue una marcha que los periódicos la reseñaron como una marcha de paz, para llevar ese anteproyecto a lo que era antes el Congreso. (Jesús Torcatt, 10 de febrero de 2012).

El juguetero Torcatt nos relata que para el desarrollo de esa ley participaron todos los artesanos del país, eso tienen una connotación favorable hacia el hecho de concebir la voz de todos como una identidad de integración. Destaca también que se diferenciaban de otros grupos debido a que ellos eran una muestra de esa “paz” que se puede reflejar de un oficio que emplea lo espiritual para la producción de sus obras. Este juguetero se distancia de las acciones de los integrantes del extinto Congreso de la República de Venezuela, quienes modificaron a conveniencia ese proyecto de ley, pero a pesar de esos escollos, los jugueteros y artesanos se sentían satisfechos por haber logrado un paso importante en el reconocimiento de su labor.

La ley como bien decía el compañero Torcatt nace en el año 91 producto de un gran esfuerzo de aquellos compañeros, porque no había todo el apoyo logístico que hay desde el Estado. En este momento no había ni Internet, no había el celular, no había nada. Muchos de ellos durmieron hasta en las plazas y se fueron como unos grandes misioneros de pueblo en pueblo diciendo la buena nueva y ahí logramos la ley. Ley como bien también acotaba el compañero Piña que cuando llegó a la Asamblea de aquel momento, nos las transformaron, nos pusieron un reglamento que mataba la ley y donde todo el mundo mandaba, menos nosotros. Nunca pudimos realmente hacer valer nuestra ley. Bueno y en este proceso revolucionario, la ley quedaba un poquito como afuera, aunque la ley fue pionera porque creó la figura de los consejos estadales que no es más que hoy: los consejos comunales. (Rosa Córdova, Grupo de discusión 19 de Noviembre de 2012).

La juguetera Córdova relata que hubo un gran esfuerzo por llegar a todos los artesanos del país, a pesar de que no contaban con tecnologías modernas para comunicarse. Señala al igual que los anteriores compañeros que en el Congreso de aquel momento cambiaron la esencia de la ley que ellos mismos habían redactado. Nos habla del Reglamento de la ley nº 29073 - Ley del Artesano y del desarrollo de la actividad artesanal que en vez de desarrollar o aclarar algunos de los principios contenidos en la ley del artesano, para lograr una aplicación clara y diáfana lo que hizo fue desvirtuar el contenido de la ley.

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

La juguetera nos habla también de una figura que ellos crearon: los consejos estadales artesanales. El artículo 4 de la Ley de Fomento y Protección al Desarrollo Artesanal (1993) dice:

Se establecen los Consejos Estadales Artesanales con el objeto de asegurar una atención apropiada al desarrollo artesanal y garantizar la participación de los gremios o asociaciones locales en la elaboración de los planes en la asignación de los recursos financieros, educativos, sociales y culturales. En cada una de las entidades Federales y en el Distrito Federal habrá un Consejo Estatal Artesanal; pudiendo agruparse éstos, en Consejos Regionales Artesanales en aquellos casos en que las condiciones geográficas o el desarrollo del sector así lo ameriten. La organización y funcionamiento de estos Consejos se establecerá en el Reglamento de esta Ley.

Por su parte la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009) en su artículo 2 habla de la naturaleza de los consejos comunales:

Los consejos comunales, en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica, son instancias de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social.

Como bien se presenta aquí en ambos artículos se nos muestra el énfasis de la participación como elemento articulador de la organización ciudadana. Para la juguetera Córdova la existencia en su ley artesanal de esta figura jurídica, la eleva a constituirse en una ley de avanzada, tal como lo señala en el siguiente relato:

Es una ley que inclusive se adelantó a los tiempos porque prevé la conformación de los consejos estadales artesanales, que no son más que los consejos comunales de hoy en día, claro que la ley consideraba una serie de entes que no tenían que ver con los artesanos, pero que se manipularon en el momento que se elaboró la ley y ciertas cosas tampoco quedaron claras especialmente lo de los consejos estadales. (Rosa Córdova, 10 de febrero de 2012).

Pero por otro lado el colectivo de jugueteros se visibilizó con esa ley. Se le dio su lugar dentro del gremio artesanal:

Hoy día ser juguetero se ha convertido casi en una epidemia a raíz de la creación de la Asociación Venezolana de Jugueteros. Antes no teníamos un espacio propio, se nos invitaba como artesanos y a los muñequeros

con mucha desconfianza, por aquello que decía la amiga, porque se nos catalogaba de ser manualistas. Siento que, aunque la Asociación Venezolana de Jugueteros no es muy grande, ha hecho un gran aporte al sector artesanal, porque ahora cuando se hacen las directrices del Ministerio de Cultura para la invitación a eventos dicen: deben tener entre los participantes y las delegaciones, un artesano aprendiz, un artesano profesional, un artesano maestro, un artesano indígena, un artesano discapacitado, y ¡Dios, cielos! ¡Un juguetero! Ahora cada estado por lo menos está obligado a traer un juguetero de su estado, ya no es un juguetero que está prestado dentro de las delegaciones, entonces eso me parece que es bastante valioso que se hubiera conseguido desde allí. (Rosa Córdova, Grupo de discusión 19 de Noviembre de 2012).

Un reconocimiento que fue logrado por la ley, según Touraine (1997) ahora los movimientos sociales buscan reivindicar al sujeto cuando van en la defensa de sus derechos humanos, de la seguridad y dignidad personal. Cuestión que ha logrado este colectivo de jugueteros y jugueteras.

8. La resistencia en el colectivo de jugueteros y jugueteras artesanales

*Entonces hay una resistencia natural que se manifiesta,
no solamente en el juguete,
sino en todo aquello que no nos permite a nosotros
entender qué está pasando.*

Juguetero Luis Alberto Rodríguez

Los jugueteros y jugueteras artesanales que hemos estudiado acá se reconocen a sí mismos como un colectivo. Una **identidad colectiva** que se manifiesta en sus discursos. En esos diálogos donde hablan de ese *nosotros*, se evidencia esa práctica de *resistencia* ante los procesos de globalización que vivimos actualmente. Ellos mismos señalan claramente este aspecto: “Entonces por eso también somos resistencia cultural, para luchar contra la industria que ha eliminado nuestros juguetes; y esa resistencia cultural, esa lucha, también la tenemos que dar a través del juguete”. (Asia Betancourt, 10 de febrero de 2012).

Márquez (2004, 57) explica que la identidad tiene un carácter subjetivo y su noción supone la dimensión de los sentimientos, de las manifestaciones simbólicas y de las aspiraciones que poseen los grupos sociales. Cuando Márquez habla de la identidad colectiva dice que: “es ante todo, una construcción subjetiva que orienta las prácticas concretas de legitimación de lo social, que se opone a la exclusión social”.

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

Todavía la resistencia está viva, en el sentido que nosotros por lo menos cada día más, estamos sacando o escarbando todo lo que en realidad era nuestro. Nuestras tradiciones poco a poco se han ido perdiendo. A nosotros en esta vida moderna, nos trajeron las barbis. Y las reinas de belleza se parecen mucho a las barbis, tienen que tener la talla de tanto por tanto. Entonces nosotros no es que estemos en contra de las barbis, sino que nosotros también tenemos una muñeca de trapo. (José Periche, 13 de julio de 2012).

Este testimonio señala que el colectivo de jugueteras y jugueteros artesanales se preocupa por la incorporación de otros patrones de belleza, a la realidad venezolana y mundial; se alzan contra ello desde esa resistencia simbólica a través de juguetes que reflejan otros criterios de proporción humana, más reales, que se asocian con lo que vivimos actualmente. Más adelante este juguetero amplía su comentario:

¿Cuándo crees que se va a acabar una muñeca de trapo? Esa muñeca nace desde que tú la hiciste, nace desde que tu abuela te la regaló, nace desde que tu madre la hizo y desde que tú empezaste a hacerla. Es por eso que debemos tener esa resistencia. Seguimos y seguiremos porque nosotros con el despertar que tenemos ahorita, por ejemplo, en esta exposición de muchos jugueteros a nivel nacional, ya la gente se da cuenta que estamos prácticamente retomando el pasado. Porque acordémonos que nosotros siempre tenemos que estar recordando el pasado, de ahí es que viene el presente, y de tu presente, vas al futuro. (José Periche, 13 de julio de 2012).

Los jugueteros tienen formas de organización, la conformación de su colectivo y las respectivas manifestaciones a través de él, les otorga fuerza. Una fuerza que los lleva a ese compromiso social de oponerse a criterios que están en contra de la moralidad. El hecho de reunirse sistemáticamente en diversas partes del país para dar a conocer nuestro legado lúdico, les emociona, evitan ese desarraigo que plantea Gadamer, (1991); desarraigo que viene del producto de una sociedad que se industrializa y donde todo se comercializa para beneficio de pocos. Como lo señala García:

Yo considero, como juguetero, que mucho más allá de la venta del juguete está, la pertinencia y permanencia del juguete como tal, nos estamos bandeando desde hace mucho tiempo con un montón de juguetes los cuales no son propios de nuestra cultura. (Víctor García. 5 de febrero de 2012)

Una sociedad signada por una supuesta modernidad. Touraine (2005, 96) define a la modernidad “por el hecho de que da fundamentos no sociales a los hechos sociales, impone la sumisión de la sociedad a principios o valores que, en sí mismos, no son sociales”. Este autor habla sobre la intervención en esa modernidad de dos principios anticomunitarios como: la creencia en la razón y en la acción racional; y el reconocimiento de los derechos del individuo.

El juguete tradicional forma parte de nuestra resistencia como indígenas, como en la parte que tiene que ver con la diversidad cultural que tenemos. Por eso es que nosotros los jugueteros hemos resistido tanto, ¿entiendes? porque todavía tenemos la esperanza y sobre todo en este proceso revolucionario que lidera nuestro presidente Hugo Chávez. Tenemos más esperanza porque ahora se nos está dando más participación o vamos a decirlo sinceramente se nos está dando participación. Los artesanos hemos estado desde hace mucho tiempo buscando la mejora buscando que nos dignifiquen. Bueno en esa lucha hemos continuado y ya tenemos algunos el pelo blanco de tanta lucha. (María Zamora, Grupo de discusión 15 de julio de 2012)

Esta juguetera en su testimonio destaca el hecho que tiene que ver con las formas de participación que se han legitimado a partir de las políticas estatales que se manifiestan en Venezuela. Habla del proceso revolucionario como un ente importante de esos cambios que actualmente ella vive como juguetera.

Por su parte el juguetero Nicolasito aprueba las palabras de su compañera, e indica:

Ella tiene toda la razón, si no hubiese esa resistencia. Ellos no estuvieran ahí y yo no estuviera haciendo un avión de plástico. Eso de plástico es otro discurso. (Se refiere a las botellas de plástico vacías que emplea para hacer sus aviones). Pero no existiría ella con sus muñecas, no hubiera existido Zobeyda y como miles Zobeydas que hay por ahí. (Nicolasito, Grupo de discusión 15 de julio de 2012)

Finalmente colocamos las palabras de la muñquera Irma Oropeza, que señala el camino de la resistencia permanente, que va en busca del ideal que ellos persiguen ante esa tensión y conflicto de la modernidad.

Nosotros como jugueteros artesanos somos un símbolo de resistencia contra las transnacionales que nos quieren imponer sus juguetes, sus modelos, nosotros tenemos nuestras caracterizaciones como juguetero, manejamos la parte cultural que es muy importante y por eso seguimos en la lucha, en resistencia pues. (Irma Oropeza, 15 de diciembre de 2012).

A modo de conclusión

Este colectivo de jugueteros y jugueteras artesanales que hacen vida en Venezuela tienen una novedad, es un movimiento creado en estos tiempos de cambio que ponen de manifiesto la contradicción entre las fuerzas técnicas y económicas. Es un movimiento cultural que difiere de otros con orientaciones socioeconómicas que han sido establecidas luego de la llamada sociedad industrial.

El juguetero artesanal en Venezuela. Algunos aspectos para su comprensión

La diversidad de sus integrantes, sus variadas actividades locales y regionales han contribuido a conformar una subjetividad. Se han rebelado contra el capitalismo, con esas leyes del mercado, ofrecen sus juguetes no como objetos, sino como artefactos culturales. Se resisten a las pretensiones y seducciones de agentes del exterior. Es un grupo político, desde nuestra perspectiva fuerte, que le otorga importancia a ese trabajo colectivo en pro de lo lúdico, para el beneficio de la utilización del juguete artesanal en cada hogar. Están en defensa de lo local y alzan su voz de protesta y crítica hacia lo global. Sienten un profundo respeto a la soberanía popular, al saber ancestral, lo reivindican y se enorgullecen de postergar ese legado a través de sus juguetes.

Se muestran en conflicto con el mundo de la juguetería industrial, se comunican simplemente a través sus producciones. Los artesanos diseñan sus juguetes partiendo de su imaginario colectivo, no copian, buscan innovar sin perder la esencia de su tradición y cultura. Están en contra de la violencia que subyace en algunos juguetes, apuestan por el juguete que permite construir un mundo mágico, sano, lleno de una expresión de identidad.

Se **autoreconocen**, saben la importancia de su trabajo y alzan su voz en esta sociedad signada por las desigualdades. Ellos continúan su lucha, ese peregrinar hacia la construcción de un mundo mejor. A todos ellos mis respetos, mi admiración y un profundo agradecimiento por permitir me formar parte de esa gran familia.

Referencias

- Araujo, C.** (2012). Los juguetes de hojalata Matarazzo. Recuperado de <http://blogs.monografias.com/el-buenos-aires-que-se-fue/2012/12/05/los-juguetes-de-hojalata-matarazzo>.
- Bourdieu, P.** (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica*. N° 5, Año 2. México: UAM – Azcapotzalco.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Cruz, M.; López, C. y González, N.** (2009). *Artesanías y medio ambiente*. México: CONABIO.
- Figuerola-Ferretti, L.** (2010). Museo del Juguete de Hojalata. Recuperado de <http://valletietar.com/museocasadelasflores/historiadel%20juguete.htm>.
- Gadamer, H.** (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. (Antonio Gómez, Trad.) España: PAIDOS.
- García-Amado, L.** (1999). El juguete a lo largo de la historia. Recuperado de <http://goo.gl/pPimZ>
- García Canclini, N.** (1982). *Las Culturas Populares en el Capitalismo*. México: Editorial Nueva imagen.

- Ley de Fomento y Protección al Desarrollo Artesanal.** (1993). Gaceta oficial de la República de Venezuela, 4.623, Octubre 3, 1993.
- Ley para la prohibición de videojuegos bélicos y juguetes bélicos** (2009). Gaceta Oficial Nº 39.320, Diciembre, 3 de 2009.
- Lipovetsky, G.** (2007). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Edit Anagrama. España.
- Márquez, E.** (2004). *La investigación cualitativa en el estudio de las identidades colectivas agrícolas de Venezuela*. Caracas: UNESR. Ediciones Rectorado.
- Moreno, A.** (1997). *La familia popular venezolana*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares Caracas – Fundación Centro Gumilla.
- Museo del juguete de Buenos Aires** (2010). La historia del juguete. Recuperado de http://www.the-ba-toymuseum.com/historia_juguetes.html.
- Morín, E.** (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. España: Cátedra.
- Nuño, J.** (1994). *Ética y Cibernética*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- Obregón, H.** (1989). *Los avisos comerciales. Genio y figura hasta la se(xi)pultura*. Maracay: UPEL-Instituto Pedagógico de Maracay.
- Pérez, L.** (2010). La fábrica Payá: esplendor del juguete de hojalata en España. Recuperado de <http://suite101.net/article/la-fbrica-pay-esplendor-del-juguete-de-hojalata-en-espana-a32367#axzz2Mn07PM1P>.
- Rousseau, J.** (1973). *Emilio o De la educación*. Barcelona: Fontanela.
- Tonucci, F.** (2009). *Con ojos de abuelo*. (Chus Fenero, trad.) Barcelona: Editorial Graó, de IRIFm S.L.
- Tonucci, F.** (2010). *FRATO 40 años con ojos de niño*. (Francesc Massana, Trad.) Barcelona: Editorial Graó, de IRIFm S.L.
- Touraine, A.** (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- Touraine, A.** (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. (Agustín López y María Tabuyo, Trads.) España: Paidós.
- Wittgenstein, L.** (1997). *Movimientos del pensar*. (Isidoro Reguera, trad.). Espala: Pre-textos.

Los argumentos refutativos; caracterización de su desarrollo heteroglósico en un entorno cultural múltiple

Chirley Calderón García¹
chirley.cg@fenhi.uh.cu

Resumen

El uso del lenguaje en sus tres elementos constituyentes: el individual, el discursivo y el ideológico, sostiene el papel central del establecimiento de un complejo diálogo en la clase de lenguas segundas y extranjeras. Este proceso es un vehículo de entendimiento cognitivo y afectivo de los que se aprende en cualquier lengua. Sin embargo, su discurso áulico ha debido sortear muchas dificultades hasta escalar a posiciones importantes dentro de los estudios científicos. Lo mismo ha sucedido con lo que ocurre argumentativamente cuando se propicia un intercambio de opiniones allí y con su incidencia en el aprendizaje. El estudiante con sus diferentes ideas, puntos de vistas y con el tema que se seleccione es parte de la interacción. También apoya a que se conjuguen la heteroglosia y la argumentación y estas den una perspectiva poliédrica, intertextual y polifónica. Además, posibilita que el hablante-interpretante analice, discuta, descifre, recree los textos producidos en un intercambio interactivo respetuoso y comunicativamente efectivo con el otro.

Palabras claves: Heteroglosia, diálogo, argumentos refutativos.

Abstract

The use of language in its three constituent elements: the individual, the discursive and the ideological, supports the central role of establishing a complex dialogue in the second and foreign language class. This process is a vehicle for the cognitive and affective understanding of those who learn in any language. However, his classroom discourse has had to overcome many difficulties to reach important positions within scientific studies. The same has happened with what happens argumentatively when an exchange of opinions is encouraged there and with its impact on learning. The student with his or her

¹ Con asesoría de Dra. Rómula Llanes Barbuzano (romula.llb@fenhi.uh.cu).

Los argumentos refutativos

different ideas, points of view and with the topic selected is part of the interaction. It also supports the combination of heteroglossia and argumentation and these give a polyhedral, intertextual and polyphonic perspective. Furthermore, it enables the speaker-interpreter to analyse, discuss, decipher and recreate the texts produced in a respectful and communicatively effective interactive exchange with the other.

Key Words: heteroglossy, dialogue, refutatory argument

Introducción

La retórica es una disciplina o perspectiva transversal a distintos campos de conocimiento (ciencia de la literatura, ciencia política, publicidad, periodismo, etc.) que se ocupa de estudiar y de sistematizar procedimientos y técnicas de utilización comunicativa del lenguaje, puestos al servicio de una finalidad persuasiva o estética del mismo.

La práctica de Platón y los sofistas fue llamada el arte del “buen decir”. Ambas figuras de la sociedad en el siglo V y IV ANE fueron críticos de la sociedad y la moral. Entendía que su técnica era necesaria para expresarse de manera adecuada y lograr el convencimiento del destinatario. Definía a la retórica como un sistema de reglas y recursos que actúan en distintos niveles en la construcción de un discurso. Tales elementos están estrechamente relacionados entre sí y todos ellos repercuten en los distintos ámbitos discursivos.

Según los condicionamientos de la antigüedad se distinguían cinco etapas del discurso argumentativo. Una de ella era la invención que se relacionaba con la búsqueda de ideas y argumentos, para una causa, espacio cognitivo, en el que se permite la creación defender un punto de vista. También se encontraba la textual (disposición) y la lingüística (elocución). La primera se relacionaba con la parte estratégica, planificada e intencional del hablante. Con su maestría el hablante puede convencer al auditorio con más duda para que este apruebe sus argumentos. La segunda se resumía un conjunto de palabras, frases, técnicas de escritura del discurso, estilo y procedimientos estéticos y se transmite de forma oral y tiene, en un momento, un punto dramático. Las otras etapas estaban relacionadas con la memorización del texto.

La contraposición de ideas o refutación utiliza como base la retórica para que en el debate haya una exposición correcta o un intercambio oportuno de puntos de vistas. Aunque es característico de los diálogos en un ambiente más formal que los argumentos sean orientados hacia una lucha por la razón y

el convencimiento del oponente y así una victoria de una de las partes como en los debates políticos o en un ambiente académico.

1.1. La argumentación desde la retórica antigua

La lucha por el arte del “buen decir” llevó a desarrollar disciplinas muy afines entre ellas, pero con diferencias en el momento de ser desarrolladas. Nos encontramos que la retórica fue creada como el arte del buen decir ante un público que se quería conquistar con un pensamiento o actuar del expositor. Esta disciplina se encaminó a la reflexión y sus argumentos son básicamente emotivos y persuasivos y que sean aceptadas las ideas por los oyentes.

El “arte del buen conversar” surge como hermana del “buen decir”. Disciplina que se encaminó hacia la oposición de ideas. Heráclito de Éfeso (hacia el 500 ANE) hizo dos aportes al pensamiento dialéctico. El primero es sobre el fluir y movimiento constante de los elementos, y el segundo es que existen los opuestos en estado de tensión que se necesitan para que exista ese equilibrio. Cada elemento era un argumento que se usaba para oponerse a la idea del contrario. Era ofrecer un conjunto de razones o de evidencias en apoyo a una conclusión.

En términos generales tal función puede ser clasificada por Weston (2005: 11) en tres tipos de argumentación:

- Retórica. Parte de premisas aristotélicas que se apoya en la capacidad persuasiva del lenguaje para convencer al auditorio, para lo que utiliza referentes (indicios, pruebas evidencias) que establezcan evidencias en intervenciones institucionalizadas y planificadas para un discurso continuo y comúnmente largo.
- Dialéctica. Parte de premisas de orientación judicial: se apoya en la función confrontadora del lenguaje por turnos de réplica, en los que los argumentos del emisor se contraponen a los del receptor con el que se puede discutir y negociar a partir de la utilización de silogismos basados en ideas admitidas para ganar una contienda hecha de preguntas y respuestas breves.
- Lógica. Parte de premisas de coherencia lógica. Se apoya en la facultad semántica del lenguaje de producir argumentos pertinentes a partir de la consideración de un argumento en sus propiedades intrínsecas por medio de tres acciones: la aprehensión del concepto en su término, el juicio sobre alguno de los aspectos en su verdad o falsedad y el razonamiento

Los argumentos refutativos

- sobre tal aspecto con proposiciones que avanzan de lo conocido a lo desconocido con silogismos válidos e inválidos (falacias).

En estas tipologías argumentativas operan otros campos de la ciencia: la Sociología, que atiende al contexto social donde se produce el discurso argumentativo, pues cada institución requiere un género de razonamiento específico. Se podría agregar la Psicolingüística, que se ocupa de la interpretación y la cognición en que se basa la generación de argumentos por tareas compartidas e inferencias desencadenadas en cada situación comunicativa. Por último, se encuentra la Lingüística del discurso, que toma conciencia de que la enunciación de argumentos se desenvuelve con procedimientos verbales donde se pueden advertir las estrategias de inscripción del sujeto. Su manejo particular de la información implícita y los recursos dialógicos que emplea para llamar la atención, interpelar, convencer, desafiar e incluso manipular a su receptor. Hay que advertir que las estrategias del hablante están indisolublemente vinculadas con el horizonte apreciativo de cada persona y, por tanto, con su cultura.

El estudio de la argumentación desde la retórica se complementa durante los siglos XII y XIV con los estudios universitarios y en escuelas medievales por parte de los maestros escolásticos. Estos se dedicaban al estudio en el análisis lógico y los recursos de la dialéctica. En la etapa postmedieval (siglo XV- XVII) se considera como un momento para la dialéctica humanista y la lógica moderna, pero el gran cambio ocurre en el siglo XX cuando el discurso no solo oral, sino también escrito comienza a tener importancia, las técnicas discursivas mismas.

En los años 40' con la renovación de Europa después de la Segunda Guerra Mundial ocurre otro salto en el análisis de la argumentación. Nuevos puntos de vista sobre el enunciado, análisis del discurso y diálogos renuevan el pensamiento y definiciones ya empleadas.

1.2. Las nuevas teorías de la argumentación

La perspectiva aristotélica comenzó a ser desatendida hasta reducirse a una composición ornamental (VV AA, 2010; Caro, 2015; Haidar, 2003; Montes y Navarro, 2019). En el entorno académico, ello se manifiesta en una orientación casi exclusiva hacia la forma: por esa vía, la lógica fue despojándose del arte de pensar, con lo que se afectó seriamente la función crítica y rectora con que fue dotado lingüísticamente el pensamiento (Plantín, 2005). Esta situación ha ido acompañada de la desvinculación entre la argumentación y sus usos comunicativos, entre los que destacan las refutaciones (Caro, 2015).

Desde mediados del siglo XX, se origina una controversia en la ciencia del lenguaje que, a criterio de Todorov (1981), Bouquet (2004) y García (2009), tiene su referencia fundamental en las contribuciones bajtinianas (2005b). Algunos autores (Foucault, 1994; Halliday, 1978, 1985, 2002; Halliday y Matthiessen, 1999) asumen su concepto de heteroglosia² como una perspectiva que va más allá del aspecto interpersonal del lenguaje y lo comienzan a aplicar no solo a los estudios del nivel léxico gramatical, sino también del semántico discursivo. De igual forma, se reconoce el vuelco en la cuestión de los géneros discursivos³ que, en la linguodidáctica, aparece estrechamente vinculada con los cuestionamientos básicos del aprendizaje lingüístico. Su incidencia se hace evidente en autores de gran importancia para esclarecer los presupuestos comunicativos defendidos en la presente investigación (Adam, 1990; Bronckart, 1998, 2004; Coracini, 1995; Halliday, 1961, 1978, 1987; Hymes, 1995; Lyons, 1984, entre otros).

A partir de ese momento, se incrementan los estudios sobre la argumentación y aparece una corriente renovadora de su índole informal, contextual y pragmática. Por su labor pionera y sistemática en la explicación de sus usos, por la sustentación en una tesis, la aportación de razones coherentes, calificadores y posibles objeciones con evidencias de apoyo, Toulmin (1958) es considerado su pilar fundacional. Otras ideas importantes e influyentes son las defendidas por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) por su énfasis en la atención a la audiencia como requisitos para que los sujetos (emisores y receptores) dilucidan sus ideas, creencias y experiencias en una relación dialógica con argumentos y enjuiciamiento oportunos de los cuales pueden derivar nuevas actitudes (1997). Estas ideas son defendidas y enriquecidas por Blair (2011), Grize (1990, 1982) y Johnson (1989).

La pluralidad de análisis del discurso se extendió a la Pragmadialéctica. La argumentación fue analizada como un modelo más funcional e interactivo, un tipo de actividad intencionada y compuesta por actos de habla que se

² En la perspectiva discursiva bajtiniana, se usa en contraposición con el de monoglosia y se refiere al uso del lenguaje en sus tres elementos constituyentes: el individual, el discursivo y el ideológico, entre los que se establece un complejo diálogo a través de diferentes niveles de abstracción. Defiende "la apertura a la participación de dos o más voces en el discurso, la existencia de diversas perspectivas en el enunciado que implica la argumentación" (Bajtín, 1999:137). Ambos términos se conjugan para dar una perspectiva poliédrica, intertextual y polifónica sobre los temas que se debaten en el aula, lo que posibilitará que el hablante-interpretante dialogue, discuta, interprete, recree los textos producidos en un intercambio respetuoso y comunicativamente efectivo con el otro (Ceruti, 2012).

³ Este término se refiere a diversos tipos de comunicación en tanto formas genéricas que organizan el discurso en determinadas esferas de la actividad humana Bajtín (2005 a y b). A partir de ello, Bazerman (1988) y Miller (1984) lo definen como formas recurrentes y socialmente reconocidas que permiten responder a situaciones tipificadas.

Los argumentos refutativos

despliegan en diferentes etapas de interacción de los sujetos (proponente/oponente). También como un proceso de resolución de diferencias de opinión es a partir de la discusión, análisis crítico, evaluación y negociación de diferentes actitudes e incide en el buen razonar (Carillo, 2010; Golder, 1996; Lo Cascio, 1998; Van Eemeren, 2011; Van Eemeren, Grootendorst, 1992; Van Eemeren, Grootendorst, Smoock, 2006). Las consideraciones pragmatialécticas activan un enfoque semiótico que unifican las múltiples facetas gnoseológicas de la indagación teórico-práctica y propicia la coherencia interdisciplinar en beneficio de la proyección educativa de la argumentación (Santibáñez, 2010).

Estudios paralelos sobre las reglas de interfaz promueven un marco teórico-conceptual y metodológico para resolver las asimetrías entre los principales componentes del lenguaje —semántica, fonología y sintaxis— al considerar su interacción por medio de interfaces de carácter generativo. Al especificarse las conexiones entre fragmentos de esa estructura, una palabra puede ser analizada como la interconexión de un fragmento de estructura fonológica (el significante saussureano), un fragmento de estructura semántica (el significado saussureano) y un fragmento de estructura sintáctica (su poder combinatorio, su marco predicativo).

A pesar de la larga y fructífera trayectoria en el estudio de las funciones lógico retóricas como soportes fundacionales para el estudio de lo cognitivo y lo emocional en la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1994; Ducrot, 1993, 1988, 1973; Fedosiev, 1982; Goviev, 1999, Grize, 1990, 1991; Haidar, 1994, 1999, 2000a, 2000b; Kopperschmidt, 1985; Kotarbiniski, s/f; Maingueneau, 1983; Oleron, 1983; Platín, 1997, 1998; Puig, 1991, 2000; Quiroz, s/f; Toulmin, 1958; Toulmin, Rike y Janik, 1979; Vignaux, 1976, 1991), todavía persisten vacíos teóricos metodológicos que inciden en el tratamiento didáctico de la refutación.

En ese sentido, en Latinoamérica, se identificaron investigaciones en las que se estudia la modelización de los procesos argumentativos como herramientas de apoyo para mejorar el aprendizaje (Cardona y Tamaño, 2009; Castaño, Sánchez y Castaño, 2009; Rodríguez, Pineda y Bastos, 2007; Ruiz, 2006). Una de las más influyentes dimensiona la concepción bajtiniana del discurso para dar elementos generales que permiten comprender la argumentación refutativa como género discursivo a partir del discurso académico en su interdependencia con el conocimiento. Sus resultados son proyecciones sobre el estudio futuro de las relaciones teóricas y metodológicas entre las categorías género discursivo-discursividad-argumentación (VV AA, 2010; Caro, 2015).

En Cuba, constituyen un referente obligatorio los resultados del Grupo de Estudios Semánticos e Ideográficos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la UH que, sobre la base de la teoría propuesta por Caballero (2002 a, b;

2014), conciben el significado como una entidad compleja en cuya constitución se unen cuatro dimensiones caracterizadas por conjuntos de rasgos semánticos específicos: modal, ilocutiva, referencial y constructivo-gramatical. Entre ellos, sobresalen:

- Galbán (2003), por la verificación del carácter universal de las seis macro categorías semántico modales propuestas por Caballero — valoración, lealtad, certidumbre, interés, afectividad y expresividad.
- Wong (2014), por los escenarios causales lingüísticamente estructurados con lo que amplía considerablemente la expresividad de los rasgos relacionales de la dimensión referencial y permite indagar en el carácter responsivo de las palabras, accionar en el tejido de voces de la refutación y llegar a niveles de discretización del significado más específicos en los rasgos relacionales. En este caso, interesan: rasgos de participación operacional, que incluyen causación (cambios de cualidades, cantidades, estados o comportamientos; hacer-ser), manipulación (influencia de un actante manipulador sobre otro para que este último realice una acción; hacer-hacer) y control (externo o interno, para evitar dejarse influir por intereses e intenciones que no se comparten o, por el contrario, aceptar y modificar los argumentos, cuando los de los otros se consideren verdaderamente convincentes).

Se ha evidenciado que todavía quedan vacíos científicos en el campo de la comunicación, la interacción y el discurso argumentativo en el aula de E/LE: están por explorar fenómenos relevantes relacionados con el uso de la refutación en la elaboración del discurso argumentativo. Tampoco existe suficiente información con respecto a sus recursos y funciones en la comprensión y expresión de los contenidos referenciales, ilocutivos, modales y constructivos gramaticales (Caballero, 2002 a, b, 2014) cuando estos develan la eficiencia funcional de la interpretación, negociación y expresión del significado (propuesta ideática de la refutación) del sujeto, en tanto ser biopsicosocial —devenido emisor/destinatario en el intercambio y debate de ideas en torno a temas relacionados con el contexto socio histórico del mundo contemporáneo caracterizado por el entrecruzamiento de transformaciones científicas y tecnológicas que se hacen sentir en el discurso áulico con una persistencia nunca antes vista.

1.3. La argumentación en la Pragmática

En el análisis de la pragmática el lenguaje es independiente de lo social y existe la necesidad de interpretar el habla en su “contexto de situación” (Gumperz, 1971). Los códigos lingüísticos dependen de una conducta social

Los argumentos refutativos

en la que se incluye lo no comunicativo y toma en cuenta lo creado lingüísticamente por los propios hablantes en una situación comunicativa. El uso de los argumentos para dar una respuesta al oyente es común y pueden tener diversa índole. Depende de la intención, la forma y lo que quiera lograr el enunciador.

Los argumentos desde la pragmática tienen cinco líneas de investigación según Vian Herrera (2001)⁴ se relacionan con:

- La pragmadialéctica o estudio de la argumentación racional como diálogos sujetos a normas explícitas;
- La argumentación y las interacciones verbales, que realiza el análisis lingüístico de la conversación;
- La argumentación en la lengua, o pragmática lingüística, tiene su origen en Francia⁵, busca un nuevo concepto de argumentación y su método está en la lingüística de la frase;
- La pragmática sociológica y filosofía de la «acción comunicativa», conecta la filosofía con una ética de la argumentación;
- La lógica pragmática, su esencia está en las lógicas naturales con derivaciones hacia las ciencias cognitivas.

Según Bravo (2005) el lenguaje desde la pragmática se localiza en la comunidad de habla la cual está conformada por personas que comparten parámetros culturales, conocimientos, creencias, intenciones, presuposiciones e inferencias sobre una base sociocultural. Describe “la realidad social del usuario” y utiliza el lenguaje para descubrir su medio a través de lo lingüístico y lo extralingüístico.

Sobre la pragmática sociocultural, Bravo (2005), expresa que su función es darle a lo extralingüístico una jerarquía de categoría de análisis que incluya en el contexto el hablante con la finalidad de establecer el flujo de interdependencia entre lenguaje y sociedad. Según su criterio el contexto se extiende desde una interacción interpersonal, grupo, redes sociales, la clase económica, factores culturales, comunidad de habla, creencias y valores. Las clases sociales, lugar de residencia, la identidad étnica o nacional, los conocimientos de esos aspectos, así como la conciencia de variaciones inter e intraculturales, situacionales aún interpersonales son usados para establecer

⁴ (2001) Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. Revista Críticon, número 81-82, pp. 159-160.

⁵J.-C. Anscombe y O. Ducrot (1983). Una valoración en Ch. Plantin (1990: 34-49) y en el prólogo de Marta Tordesillas a la edición española (1994rev-) antes citada, pp. 7-24.

la conexión entre enunciados⁶, realidad social e interpretar el texto. Un análisis del texto no es más que una transcripción y traslación de lo dicho en la situación comunicativa de la que se trate.

1.3.1. La argumentación en la lengua

Las características sociales y propias del hablante en la argumentación influyen en el lenguaje. Según Vian Herrero (2001) enlaza la lógica y la retórica y las teorías actuales la ubican en un análisis integrador y no reductor. Desde la lógica la argumentación implica una relación necesaria entre premisa y conclusión.

Van Dijk (1980) une hipótesis o premisa y una conclusión, con una posibilidad de credibilidad o de probabilidad. La hipótesis se complementa con la justificación, marco, circunstancia, hechos, refuerzos. Se incluyen en un discurso y en otros derivados de implicaciones o presuposiciones como consecuencias del principio de cooperación (Grice, 1975). Los operadores pragmáticos: los operadores y los concretos apoyan estas manifestaciones. Años después surgió otro concepto que proviene de los estudios de Moeschler (1985) y es denominado el “movimiento discursivo”, el cual no es más que una organización estable que tiene una organización argumentativa.

El conjunto de recursos argumentativos que tiene en el aula el hablante le proporciona numerosas ventajas, entre las que destaca la motivación del alumnado hacia el aprendizaje por reclamar su colaboración interpretativa e ideológica (Cros, 2003, p. 53). Su orientación de la nueva retórica conecta con los contenidos curriculares de enseñanza de LE⁷ y L2⁸ sobre la alfabetización crítica de los estudiantes para evitar la manipulación de los afectos, y su orientación pragmática dialéctica interesa para aprender a resolver conflictos en el aula. Es por ello que existe una tendencia creciente a evaluar las capacidades argumentativas del estudiantado a través de pruebas y

⁶ Según el Centro Virtual Cervantes (Diccionario de términos de ELE) (2020) el enunciado es la unidad del análisis de la lengua en uso que efectúa la Pragmática. Frente a la oración y a otras unidades del análisis gramatical -entidades abstractas y teóricas- el enunciado es siempre una manifestación, concreta y real, de la actividad verbal.

La teoría de J. L. Austin sobre el enunciado nació de los actos de habla tiene su lugar en el marco de la filosofía del lenguaje en 1962 y desarrollada posteriormente por J. Searle a partir de 1969. Esta es que señalan con más en la enseñanza comunicativa. Otra concepción derivada es la É. Benveniste (1974) la teoría de la enunciación. El proceso de producción lingüística que desemboca en el enunciado es analizado y descrito por el autor.

⁷ Lengua Extranjera.

⁸ Segunda Lengua.

Los argumentos refutativos

evidencias (Glassner, Weinstock & Neuman, 2005; Gaviria y Corredor, 2011; Jiménez, 2010).

Sardà y Sanmartí (2000) declaran que la capacidad que desarrolle el estudiante favorecer la comprensión y estructurar el razonamiento. La habilidad de comunicación debe ser potenciada y beneficiada. Además, estimula el pensamiento crítico y la capacidad de decisión y es una herramienta en los grupos cooperativos. Estas características son aplicables a las diferentes enseñanzas, como en la clase de E/LE⁹ y de la que se derivan premisas científicas que sintetizan aspectos esenciales:

- La retórica, en tanto incluye la persuasión a los otros desde la presentación de un punto de vista convincente y con alternativas.
- La dialógica, al incluir diversos procedimientos coloquiales e intertextuales para razonar argumentos procedentes de las diversas voces y valores presentes en la clase de E/LE.
- La analítica, al emplearse los procedimientos lógicos del pensamiento para aportar evidencias con el fin de justificar ideas, puntos de vista, opiniones en relación con lo dicho por el otro.

Las premisas en la clase de E/LE fomentan la fluidez de la reflexión y apoyan a que el debate se centre en temáticas de interés actual. Además, del empleo de posiciones ético – psicológicas de la argumentación. La práctica correcta de la argumentación incide en el enriquecimiento del horizonte apreciativo y, por lo tanto, en la creación de una conciencia lingüística acerca del uso de la Lengua Extranjera (LE) para expresar libremente una idea u opinión y defenderla o reconocer la justificación que pueda tener el otro para expresar la propia.

El aprendizaje correcto de técnicas discursivas en LE posibilita que la interpretación y la producción se instalen alternativamente en la emisión y recepción de los argumentos refutativos. Lo importante no es tanto persuadir como decidir cuál de las razones o evidencias la mejor para el caso específico.

1.4. Primeros pasos argumentativos

La argumentación se desarrolla en el individuo cuando este es capaz de dar su opinión, su valoración, crear un debate o llegar a un consenso sobre una temática.

⁹ Español como Lengua Extranjera.

El sujeto que argumenta un saber específico ha debido recurrir a estrategias tanto de aprendizaje como de producción discursiva para construir su estructura argumentativa y de esa manera “poner en juego” su saber en los diferentes contextos para tal fin (Correa, Dimaté y Martínez, 1999, p.59).

Para autores como Tovar (2002) es una acción que construye diálogos y los fortalece. Se gana mayor referencia en la medida en que el sujeto interactúe con el medio social y cumpla diferentes roles en él. El interactuar con las personas que le circunda hace desarrollar formas argumentadas.

Si se toma el pensamiento bajtiniano de la naturaleza social, dialógica y lingüística vemos que el lenguaje es el principal mediador entre el hombre y la naturaleza y en sí mismo. La conciencia humana toma al lenguaje y se materializa en signos para reflejar una realidad determinada. Según su visión, el sujeto refleja los criterios de evaluación ideológica.

A través de la conciencia media el contenido ideológico y el proceso de interacción social. La lógica es la interacción semiótica de un grupo social. Bajtín analizaba ambas como un todo (signo e ideología). En el que la parte externa está en un proceso de renovación constante y está conectado a las emociones, comprensión y asimilación. El pensamiento cognitivo toma cuerpo en la conciencia y psique.

Otras opiniones sobre las interacciones son las de Kerbrat-Orecchioni (1998) y Grice (1975). Los primeros las definen en dos formas diferentes: el proceso de influencia mutua que ejercen entre sí los participantes de un intercambio comunicativo cualquiera, y el de un objeto que se define por la presencia y el ejercicio de este juego de reacciones. El segundo las define como aquella esencia comunicativa e interpersonal que la realiza un hablante con la intención de producir un efecto, más o menos, cognitivo en el oyente mediante el reconocimiento de este último de la intención del hablante para producir dicho efecto.

Por lo que podemos decir que el sujeto se va apoyar en recursos básicos aprendido para la interacción y el proceso de comunicación. Su sistema lingüístico, la situación que se cree, el tema y el interés de los participantes van a estimular el espacio para el intercambio y el uso de elementos para defender su punto de vista, para transmitir un mensaje en momento dado. Plantin (1993) llamó a este fenómeno interacción argumentativa. Puede ser definida como una situación de confrontación discursiva donde son construidas respuestas antagónicas a una cuestión común.

Los argumentos refutativos

1.4.1. Interacción argumentativa

Todo acto comunicativo requiere dos participantes con un mismo sistema lingüístico que tengan la intención de transmitirse algo en una situación determinada. Es un diálogo e intervienen dos interlocutores por diversas causas: relación cara a cara, dinamismo discursivo que supone la alternativa de turnos y la progresión semántica.

Son muchos los factores que intervienen en un diálogo: los de tipo psicológico y elementos subjetivos (creencias o imágenes que los interlocutores tienen de los otros, memoria a corto y largo plazo, estado emocional, motivaciones, estructuras inconscientes del psiquismo) pueden explicar la aceptación mutua; los sociológicos, como el prestigio, la autoridad o las motivaciones colectivas, permiten sancionar el encuentro. (Vian Herrero, 2001: 81).

Las interacciones pueden ser guiadas por las estrategias argumentativas para facilitar el intercambio entre los hablantes (atenuando la imposición y favoreciendo el acuerdo). “Marcan y reflejan la relación que se establece entre los interlocutores en un acto comunicativo en los ejes de poder y solidaridad, de distancia y proximidad, de afecto, etc.” (Calsamiglia y Tusón 1999,162).

Deben satisfacer algunas condiciones mínimas según Salazar (2008) como a) fase de apertura, en la que se reconoce el conflicto verbal expresado mediante diferentes posiciones (a favor/en contra; pro/contra) o actitudes (creencia/no creencia) con respecto a los puntos de vista; b) una fase de argumentación, ocurrida luego de la fase de apertura, en la que cada participante debe, al menos, realizar un acto comunicativo o un enunciado que sea congruente globalmente con las posiciones expresadas en la fase de apertura; estos actos comunicativos que se revelan y se producen de acuerdo con las posiciones a favor/pro son denominados “defensas” y aquellos que corresponden a un en contra/contra, se denominan “ataques”; c) una fase de cierre en que los participantes discuten cómo el conflicto verbal podría cerrarse: ¿Quién tiene la razón o quién está equivocado? ¿Quién ganó o perdió? Sin embargo, se ha constatado que los estudiantes dejan el cierre o resolución implícitos. Por esta razón, la fase de cierre no es estrictamente esencial para el análisis de interacciones reales.

A esta forma de intercambio también se le ha llamado interacciones verbales. De manera más puntual, ocurre cuando en la conversación hay un debate sobre un tema y cada hablante intenta imponer su criterio e influirse mutuamente tomando posición y argumentos. Puede ocurrir de manera colectiva con el objetivo de intercambiar y se puede ubicar en el contexto de ideología oficial y vida cotidiana. Puede coincidir con la creatividad, que es un elemento que coadyuva o que ocurre en un momento dado y con cierto grupo social. En este ambiente es donde hace manifestación la creatividad

ideológica que tiene su propia forma de orientarse hacia la realidad y refractarla. Cada campo de actividad y comunicación humana tiene sus propias formas particulares de representar y refractar el mundo que se resumen en el contenido de los temas que se actualizan allí en un momento dado; y los tipos y formas de discursos a través de los cuales estos temas toman forma, se comentan, se llevan a cabo.

La comunicación bajtiniana está mediada por un discurso, que es la unidad real. Está compuesta por una cadena compleja de otras más de su tipo. Además, el oyente no puede ser un sujeto pasivo ya que la comprensión del discurso, su expresión viva es una naturaleza activa en la que los roles pueden ser intercambiado y pueden cambiar de posiciones el hablante y el oyente. Este último puede llegar a ser orador y está determinado por su comprensión receptiva, en el que la otra persona debe participar, o emitir un criterio. No necesariamente debe estar seguida por un discurso, porque puede estar acompañada por una acción o comprensión receptiva silenciosa.

1.4.2. Los múltiples planos dialógicos de la argumentación (Bajtin)

Mijaíl Mijáilovich Bajtín dirigió la mayor carga intelectual hacia la crítica estilística, interesada en la expresión individual, y la lingüística estructural centrada en el lenguaje. En sus estudios el enunciado humano se origina a través de la interacción de la lengua y el contexto. Formula una propuesta de modelo literario que genera al mismo tiempo otra estructura. Se dedicó a estudiar las relaciones entre el lenguaje individual y social condicionado por el sometimiento a las reglas y códigos que garantiza la comunicación, donde se toma como referente el espacio temporal e histórico- social en el que se encuentra el sujeto.

En la comunicación entran a competir rasgos psicológicos, físicos, actitud, manera de comportarse, valores, edad, sexo, la cultura, expresiones verbales y no verbales, forma, gestos, entre otros elementos que se han descrito a lo largo de este texto. El individuo se jerarquiza y pueden evolucionar en diferentes situaciones de diálogos.

El dialogismo para Bajtin constituye la relación de significado entre dos afirmaciones. La selección de la palabra en estos casos se hace en función del lenguaje neutral, lexicográfica y basada en el diccionario, de declaraciones basadas en las nuestras o términos de tema, composición, estilo. La declaración está llena de tonos dialógicos y es un reflejo en las formas de expresión verbalizada de nuestro pensamiento.

Los argumentos refutativos

“Nuestro discurso está impregnado de las palabras de los demás, no somos los primeros ni los últimos en la cadena de comunicación verbal.” (Torres Corrêa y Brant Ribeiro, 2012).

Bajtín divide en varias perspectivas el diálogo según el lenguaje. El primero es la forma real que establece una cadena de comunicación. La segunda es cuando el enunciador incorpora el discurso de otros en el suyo, que va más allá de lo antes mencionado. En ese caso usamos comillas, gestos o entonación y es importante el estilo propio. También puede ocurrir una fusión de voces del autor y del otro, discurso indirecto libre. La tercera se inserta en la comunicación ideológica, la interacción semiótica de un grupo social.

Sobre el dialogismo algunos investigadores como Torres Corrêa y Brant Ribeiro (2012) definen tres puntos de una mesa: el primero es el enunciador que imagina que el interlocutor conoce la situación y tiene en cuenta sus percepciones, prejuicios, etc. Tenemos en ese caso al receptor directo, está el receptor excesivo y las ideas de presente, la moral, la ciencia, y otros. El tercer elemento es de suma importancia pues, refuerza las influencias sociales para hacer la construcción y comprensión del discurso.

Martín y White (2005) establecen dos recursos uno de contracción y otro de expansión dialógica. La primera es un enunciado o proposición que se cuestiona, confronta, y se niega. La segunda es cuando el hablante o lector da lugar a otras voces o enunciados de diferente índole (reales e hipotéticos) y los valora explícita o implícitamente como posible e incluso verdaderos. Son enunciados o citas que no se atribuyen a nadie específico. Otro método son las palabras atribuidas por un sujeto ajeno, no especificado, en el cual se usan las expresiones “dicen”, “afirman”, “sostiene”, “reclama”, entre otros. Otras expresiones que no implican valoración son las “decir” o “sostener”.

1.4.3. La multiplicidad de voces en la argumentación

Bajtín habla del dialogismo y lo unifica en tres elementos: el individual, discursivo e ideológico que, según el nivel de abstracción, puede llevar a la heteroglosia. Este término es usado por primera vez en uno de sus estudios *Discurso sobre la novela* y señala la importancia en la comunicación. En su artículo 1934 Слово в романе [Slovo v romane] lo define como "el habla en el idioma del otro, que sirve para expresar las intenciones del autor." (...) “Es la apertura a la participación de dos o más voces en el discurso, la existencia de diversas perspectivas en el enunciado.” Esto se contrapone al concepto de monoglosia, el cual consiste en enunciados categóricos, que expresan una única opción o perspectiva. Bajtín usa la heteroglosia como herramienta para deconstruir el discurso literario y ahonda en los personajes, el narrador y los parlamentos que utilizan para sostener sus argumentos y la intertextualidad de los textos.

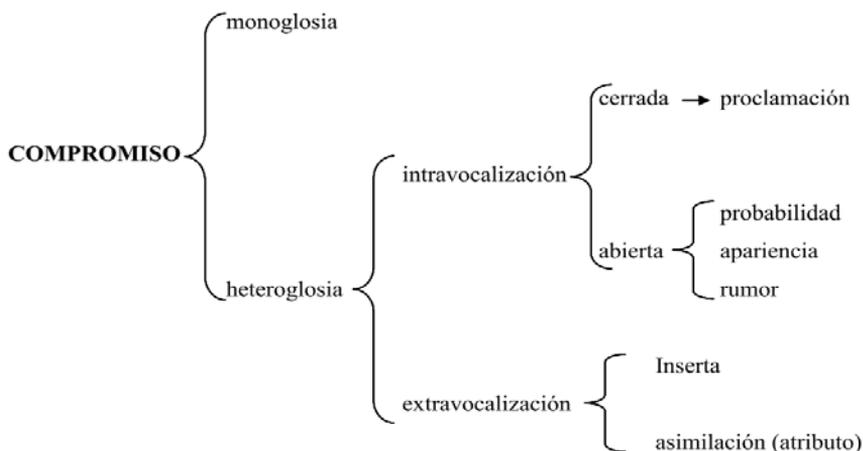
Bajtín denomina heteroglosia a “la forma enunciativa que sostiene un diálogo con las diversas voces de los coenunciadores” (1999, 137). Esta denominación como apertura al diálogo entre representantes de diferentes comunidades discursivas que ya tienen instalados sus propios imaginarios y memoria oral. Además, implica la diversidad de opiniones, ideas, valores que caracterizan la situación de participación de dos o más voces en el discurso, ya que pueden entrar en relaciones de semejanzas o contradicciones.

Kristeva (1978) define la heteroglosia como varias voces y monoglosia (una voz) en el análisis del discurso como las formas básicas del sistema de compromiso. White (2001) afirma que el papel que juega el lenguaje enfatiza el posicionamiento de los emisores y su producción textual en la diversidad de posiciones sociales y de concepciones del mundo inmersos en cada cultura.

Ghio (sf) clasifica la heteroglosia como intravocalizada y extravocalizada para justificar la variedad de significados alternativos con un cierto matiz retórico. La primera es la voz del autor en los enunciados que emite y la segunda son las voces externas que se incluyen en el texto reproducido, citado o reportado. Tiene opciones de inserción y asimilación o atribución.

La clasificación intravocalizada tiene opciones cerradas y abiertas. Las cerradas limitan, de cierto modo, la cantidad de posibilidades de interacción con la diversidad, sin dejar de ser heteroglósicas, y las abiertas funcionan para ampliar las posibilidades de interacción. (White, 2001). Además, la clasificación de los subsistemas incluye la modalidad, la polaridad, la evidencialidad, la vacilación, la concesión, la intensificación, la atribución y la consecuencialidad.

La propuesta de Ghio (sf) and White (2001) se resume en la Figura 1: Taxonomía del subsistema de compromiso.



Fuente: Tomado de Collante (2011)

Los argumentos refutativos

Con respecto al gráfico anterior Oteiza comenta que el uso de estos esquemas es propio de los textos académicos, especialmente en las construcciones de marcos teóricos. “Los autores no se presentan como directamente responsables por sus juicios” (2009, 277). La inserción está presente en las citas directas y la atribución en las citas indirectas. Estos recursos son claves para reconocer diversidad heteroglósica.

En contraposición la monoglosia para Martin y Rose (2003, en Oteiza, 2007) no permite el dialogismo, y la heteroglosia usa las proyecciones verbales y mentales, la modalidad y la concesión. Estas formas indican el juego de voces alrededor de espacios de negociación que un determinado discurso ofrece a sus lectores (Hood y Martin, 2005). Desde la consideración del lenguaje como área fundamental para el encuentro de lo social y lo subjetivo en su estrecha vinculación con estrategias de poder y cooperación, que están condicionadas por el espacio socio temporal concreto, se plantea la necesidad de un cambio en la atención a la diversidad y heterogeneidad de lo social y, en consecuencia, a la multiplicidad de los órdenes responsivos de la palabra.

Desde la consideración del lenguaje como área fundamental para el encuentro de lo social y lo subjetivo en su estrecha vinculación con estrategias de poder y cooperación, que están condicionadas por el espacio socio temporal concreto, se plantea la necesidad de un cambio en la atención a la diversidad y heterogeneidad de lo social y, en consecuencia, a la multiplicidad de los órdenes responsivos de la palabra. Al plantearse el uso del lenguaje en sus tres elementos constituyentes, se sostiene el establecimiento de un complejo diálogo a través de diferentes niveles de abstracción en dos sentidos esenciales: la heteroglosia y la argumentación.

En ello estriba la afirmación de que la heteroglosia va de la mano de la argumentación, conceptualizada como especificidad de un discurso con el que se persigue defender una idea, opinión, valor frente a la diversidad existente en una situación concreta, a partir de fundamentos que pueden estar relacionados con diferentes dominios del conocimiento humano: la lógica (leyes del razonamiento humano), la dialéctica (procedimientos que se ponen en juego para probar o refutar esa idea, opinión, punto de vista, creencia), la retórica (uso de los recursos lingüísticos con el fin de persuadir con el uso de los más disímiles resortes: afectivos, cognitivos, emocionales, sugestivos, entre otros) (Calderón y Llanes, 2019).

En el aula se deben conjugar la heteroglosia y la argumentación para dar una perspectiva poliédrica, intertextual y polifónica sobre los temas que se debaten. Esto posibilitará que el hablante-intérprete dialogue, discuta, interprete, recree los textos producidos en un intercambio respetuoso y comunicativamente efectivo con el otro.

Por tal motivo, ha sido preciso reflexionar en torno a las diversas concepciones de la argumentación para ubicar la refutación como la que conviene en las conversaciones informales que se suscitan a partir de los diversos tipos de texto que se analizan en la clase de E/LE. El criterio de selección ha estado mediado por aquellas tendencias que incorporan las perspectivas de la argumentación informal vinculada con nueva retórica, el análisis semántico discursivo, la Pragmática dialéctica y la Lingüística de la enunciación, desde el objetivo central del estudio: elaborar un modelo linguodidáctico que promueva el compromiso del interlocutor al emplear estrategias dialógicas y la literacidad para, desde ellas, activar un diálogo auténtico y desarrollador del horizonte apreciativo instalado.

En 1985 se continúan los estudios sobre los textos y se establece una visión muy radical sobre ellos. En la Lingüística Sistémico funcional se aborda desde una perspectiva de la función interpersonal. Para Martín (2005) desarrolla un análisis en las identidades de los hablantes, cómo se alinean en un debate y los argumentos reales o ideales de sus textos. Estas teorías tienen un basamento en la semántica del discurso y la teoría de la valoración, los cuales desarrollan recursos lingüísticos tradicionalmente vinculados con la subjetividad y la intersubjetividad. También con la forma de expresarse el sujeto y sus tácticas amables o no para expresar su punto de vista.

1.5. La argumentación como un acto de habla doblemente intencional

El tipo de argumento es importante para interactuar con el oyente. El hablante puede lanzar diferentes estrategias para lograr su objetivo en la comunicación. En ocasiones el hablante necesita adoptar una actitud cortés, donde declina su posición polemizadora y se convierte en moderador del disenso, minimizando, refutando las argumentaciones de su contraparte.

Una de los recursos es la cortesía y sobre ella Moliner (1999, 875) la define como “un conjunto de reglas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto.” Cada una de esas reglas regula, según su cultura las normas sociales que los hablantes incorporan y tienen en cuenta las conductas interaccionales, para hacer fluido y equilibrado el comportamiento humano. Una especificidad dentro del concepto es el de “cortesía lingüística” que regula los derechos como las obligaciones que se relacionan con los deseos de que los propios actos sean aceptados por los demás y a su vez, no sean impedidos por otros. Además, el hablante debe conocer el sistema sociocultural que establece normas de cortesía manejadas por el grupo en las distintas situaciones. Esto ocurre mediante un procedimiento racional que tendrá que buscar y seleccionar la estrategia adecuada para lograr el fin que se propone pues para Haverkate (1994, 35)

Los argumentos refutativos

“[...] la racionalidad constituye la base de la cortesía en general y [...] de la cortesía lingüística en especial. “

Para Ferrer y Sánchez (1998) la argumentación busca el acuerdo mediante secuencias de concordancia y cuando en el intercambio hay marcas de desacuerdo. El rechazo se debe utilizar en estrategias corteses de negociación para restaurar el acuerdo. Anscombe y Ducrot (1994); Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994); Platin (1998) proponen que a través de la atenuación de las afirmaciones y justificaciones se logra convencer o influir en el ánimo del interlocutor.

1.5.1. Los argumentos refutativos

La no aceptación de una idea debe ser manejada de múltiples formas según el objetivo que persiga el hablante. La refutación de un planteamiento consiste en uno o una serie coherente de razonamientos mediante el cual se prueba la falsedad o invalidez de una tesis, los errores de procedimiento (errores de inferencia) o la inconsecuencia de una supuesta demostración, cometidos durante la demostración de dicha tesis.¹⁰

Se muestra a través de un contraargumento que lo expuesto por la otra persona no es correcto o está equivocado. Se busca probar que la tesis de uno es mejor, más fuerte o verdadera. Esta refutación puede aparecer a través de debate y la audiencia (público o jueces). En este caso, al existir la presencia de un público, tiene mayor peso las críticas que hace cada parte de la fundamentación o presentación de la tesis.

En *Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo* (Bonomo, Mamberti y Miller, 2010) se plantea la necesidad de una escucha activa, no se puede predecir de antemano todos los movimientos que se van a realizar, se escucha y se analizan las ideas con el fin buscar una fisura para crear el contraargumento. En el debate se deben tener en cuenta una serie de pasos que contribuyen a exponer las tesis, de forma breve y clara como “*Ustedes han dicho...*”.

Según el escrito de Bonomo, Mamberti y Miller (2010) es muy importante la habilidad de escucha y de toma de nota. Se presenta la contratesis o antítesis, donde se expresa el rechazo a la idea del oponente sin presentar pruebas, porque en el tercer paso es donde se realiza esta operación a través de base de datos, ideas, valores o principios. No es solo explicar el error, es también su relevancia para la cuestión o problema. Finalmente se hacen conclusiones sobre todo lo debatido y énfasis en las debilidades o defectos, donde se

¹⁰ Mixan Mass, F. (1991). *Lógica Jurídica*. Perú: Trujillo.

resalta la superioridad de nuestra postura. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento que salió a relucir en Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo. En el párrafo se han subrayado algunos marcadores textuales básicos para la contraargumentación, que marcan diferentes etapas del discurso:

Ellos dijeron que nuestro país debería adoptar la pena de muerte porque hacerlo disminuye la tasa de delitos violentos, pero debemos desconfiar de esa afirmación, porque hay evidencia reciente de que no es correcta. Las investigaciones que mi oponente utiliza para respaldar su argumento son del año 1960; hallazgos de 1995 —treinta y cinco años después— muestran que, en realidad, no hay relación entre la adopción de la pena de muerte y la tasa de delitos violentos. Por lo tanto, nuestra refutación debe prevalecer sobre el argumento original de nuestros contrincantes, por estar respaldada con datos más nuevos. (Bonomo, Mamberti y Miller 2010, 143).

En este libro se realizan una selección de una serie de argumentos. Estos, como una categoría general, son los complementos subcategorizados o regidos por una pieza léxica. Los satélites son los términos no subcategorizados que pueden integrar las expresiones lingüísticas. Son los periféricos (se denominan adjuntos en otros sistemas terminológicos).

En el intercambio de ideas se produce una argumentación que Marraud (2014) explica que se puede estudiar desde distintas perspectivas según la función del lenguaje. La lingüística muestra cómo usamos el idioma con diferentes propósitos y Jakobson (1994) distingue seis factores o dimensiones de la comunicación (emotiva, según los sentimientos y emociones; conativa, creencias, deseos e intenciones; referencial, en el contenido; metalingüística, habla del lenguaje; fática, inicia, prolonga, interrumpe o finaliza una conversación; poética, en el mensaje). En esencia la lingüística trataría de analizar las características de la argumentación y su relación con las demás funciones del lenguaje.

Otra perspectiva interesante es la de la Gramática Funcional (G. F.), donde se establece una jerarquía de argumentos. El primer argumento es el único que aparece en un marco predicativo monovalente (Llueve piedras, hace frío) y el argumento de mayor prominencia si el frame es bivalente. La prominencia suele vincularse con el orden canónico de esa clase de predicaciones que se traducen en términos sintácticos como S+ Verbo+ Objeto (J. Martín Arista¹¹ (1991). Los argumentos son los elementos que saturan o completan una expresión. Por ejemplo, no tendría sentido hablar de mover si no hay algo o alguien que se mueve. Esa entidad constituye un argumento del predicado mover.

¹¹ Butler, Christopher et al. (1999). Nuevas perspectivas en Gramática funcional. Madrid. Editorial Ariel.

Los argumentos refutativos

Los esquemas clausales de una pieza léxica, específicamente un predicado, se analizan en relación con la Estructura Argumental (E. A.). Los argumentos inherentes pueden omitirse en los usos concretos. Coincide con la postura de Tesnière (1994) para quien régimen no implica presencia obligatoria de los actantes en la predicación. Otro conocer del tema es Wotjak (2011). Él distingue entre argumentos (los que incluyen la estructura argumental) y actantes (los que aparecen en las construcciones). En los anexos se habla de esquemas mono, bi o triactanciales según el número que se expresa léxicamente.

Los argumentos refutativos, en su desarrollo heteroglósico, tienen una función muy importante la intención, la estrategia y la modalidad de expresar esas oposiciones, la implicación afectiva en las contra-opiniones. Se considera también la variedad de líneas melódicas que marcan el acento y el sentido del discurso. Todas las características de los argumentos posibilitan que la interpretación y la producción se instalen alternativamente en la emisión y recepción de los argumentos refutativos.

Las acciones responsivas de las palabras se constituyen en un tejido de voces, lo que permite el desarrollo heteroglósico de la capacidad para sostener y defender, con fundamentos sólidos y no arbitrariamente, posiciones propias frente a otras contrarias; así como aceptar, modificar los argumentos, cuando los de los otros se consideren verdaderamente convincentes. También favorecen no dejarse influir cuando respondan a intereses e intenciones que no se comparten¹². A veces las intenciones son marcadas con palabras, que por su connotación y función en la oración transmiten ese sentido.

1.5.1.1. Clasificaciones y marcadores argumentativos

Los marcadores son un grupo de unidades lingüísticas dentro del enunciado. Según Zorriquino y Portalés (1999, 4057):

son invariables, o ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son elementos marginales- poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”.

Briz (2008) define a los marcadores como partículas que se pueden clasificar en cuatro funciones:

¹² En este sentido, son de gran utilidad los resultados a los que ha arribado E. Wong en sus investigaciones sobre el análisis semántico discursivo de la causalidad (al respecto, consúltense los trabajos: Modelo para el análisis semántico discursivo de la causalidad.

- a. la conexión, argumentativa (valgan como ejemplos prototípicos, además, encima), reformuladora (por cierto, es decir) o estructuradora (por una parte... por otra parte);
- b. la modalización, que supone normalmente una intensificación o atenuación de lo que se dice en un miembro del discurso y desde el punto de vista del hablante (¡ojo!, eso sí, tía, bueno);
- c. la focalización, que destaca un elemento expreso —el foco— frente a una alternativa expresa o sobreentendida. Las partículas focales pueden tener un significado escalar (incluso, hasta, ni siquiera) o no tenerlo (también, tampoco);
- d. el control del contacto, que se centra en la relación entre hablante y oyente (sea el caso de mira, ¿eh?).

Para el mencionado autor, existe una conexión con los marcadores textuales que pueden organizar el discurso de forma estructural, formulativa o argumentativa.

Según Loureda (2010) la formulativa y argumentativa se puede dar como conexión sintagmática explícita o implícita entre dos o más constituyentes, con una función específica. Pueden ser denominados conectores: aditivos, contrargumentativos y consecutivos.

Los aditivos son miembros del discurso con una misma orientación argumentativa y se dividen en dos tipos: a) tienen una escala argumentativa en el que el segundo argumento es mayor que el primero y tiene mayor relevancia. Este se apoya en conectores como incluso y, es más. Ej. El calor es más fuerte ahora, incluso, no se puede estar en la sombra. b) son los que no hacen la misma función anterior, en él se engloban, además, encima, aparte y por añadidura. Estos se caracterizan por incluir una conclusión opuesta, el miembro anterior suficiente para la conclusión que se desea exponer. Uno de ellos (aparte) pertenece a un lenguaje más coloquial y otros como por añadidura pueden conectar una serie anterior. Ej. Te casaste joven y, encima, quedas embarazada rápido. Hoy no voy a salir con ella. Aparte, no tengo ganas de verla.

En los conectores consecutivos se clasifican pues, así pues, por lo tanto, por consiguiente, consiguientemente, consecuentemente, por ende, de ahí, en consecuencia y de resultas, así, entonces. Son una consecuencia de un miembro anterior del discurso y dan paso a una nueva.

En los contraargumentos intervienen dos partes y la segunda surge en oposición a la primera para suprimir o atenuar una idea. Se apoya en expresiones que producen contraste y contradicción (en cambio, por el

Los argumentos refutativos

contrario), comparte el tópico mencionado con anterioridad (antes bien), conclusiones opuestas (sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien y ahora) y atenúa la fuerza argumentativa del miembro anterior (eso sí). En ocasiones las relaciones de contraste pueden ser implícitas, referenciales o no explícitas en el enunciado.

Zorraquino y Portolés lo resumen en:

Subgrupo 1: expresiones conectivas como, aunque, a pesar de (que), pese a (que) y si bien (de las que, aunque es el conector prototípico). Cabe destacar que estos conectores introducen argumentos "débiles".

Ej: Aunque es un poco tarde, intentaré encontrar entradas.

Subgrupo 2: conectores como, pero, sin embargo, no obstante, aun así, de todas formas, con todo, ahora bien, etc. (grupo del que, pero es el representante paradigmático). Este tipo de conectores introducen argumentos "fuertes".

Ej: Quería ir a la playa, pero se puso a llover.

Subgrupo 3: conectores tales como mientras que, en cambio y, por el contrario, que "corrigen" en el segundo elemento algún aspecto de lo formulado en el primero.

Ej: Parecía que iba a hacer buen tiempo, en cambio, llovió todo el fin de semana.

La división entre "débiles" y argumentos "fuertes" se debe a la información que tienen peso en la oración. Algunas oposiciones no deben ser peso para impedir la premisa principal como, aunque. Los que se denominan "fuertes" introducen un problema o inconveniente, es una idea con más peso que los demás.

Portolés (2001) establece que "un conector argumentativo es una unidad que articula dos miembros del discurso o más, que intervienen en una estrategia argumentativa única (v. gr. pero, sin embargo, además, etc.) y un operador argumentativo es una unidad que, aplicada a un contenido, transforma las potencialidades argumentativas de este contenido (v. gr. bien, casi, un poco, etc.)."

Según Loureda (2010, 16) "los operadores trabajan con la interpretación del miembro discursivo sobre el que inciden. Sus diferencias con los conectores radican en que no conectan a dos miembros discursivos, sino que trabajan con ellos."

Los operadores argumentativos limitan su alcance a un enunciado y condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso sin conectarlo con otro. Según Fuentes (2001) su función se desarrolla en la macroestructura enunciativa, argumentativa e informativa, que se integra al discurso. Además, se diferencian de los marcadores del discurso porque según Portolés (2000) no se integran gramaticalmente al sintagma, tienen independencia sintáctica, fuerza entonativa y no todos hacen función de conectores.

Portolés y Zarraquino (1999) dividen en tres tipos a los operadores argumentativos:

Refuerzo argumentativo	Hace la función de refuerzo, puede desencadenar una conclusión y trabajan con un miembro oracional implícito o explícito como en realidad, en el fondo, de hecho, la verdad, etc. Un ejemplo es que algunos de ellos llevan a un entendimiento de la realidad como “en realidad” que se traduce como una apariencia, “en el fondo” está en contrapunteo con otro que es posible, “de hecho” presenta un argumento mucho más cierto que otro, el cual queda en discusión o menos probabilidad.
Concreción	Presentan un miembro con una idea más general o concreta. Ejemplo de ellos son en concreto, en particular, por ejemplo, por caso, etc.
Activos	Existen de diversa índole, en ocasiones engloban todo el enunciado y establecen un vínculo semántico de “igualdad” como también y tampoco. Domínguez García (2007, pp. 77-85) agrega hasta, incluso y ni (siquiera) con un sentido de “gradación”.

En ocasiones el hablante antes de lanzar su discurso y para tener éxito ante su contraparte toma en cuenta una serie de elementos como son el público, contexto, tema y sensibilidad. Es muy común el uso de la acentuación, la intensificación o la ironía para que le mensaje sea entendido.

1.5.2. Argumentación. Atenuación

Dentro de la conducta humana Ferrer y Sánchez Lanza (1998) insertan la atenuación como dimensión fundamental que es motivada tanto por razones de cortesía y estrategias negociadoras que regulan el intercambio comunicativo, con el fin de lograr la aceptación de lo que se manifiesta. Cuando ocurre con un sentido de oposición protege la imagen positiva del oyente y favorece el camino para la aceptación del argumento. También,

Los argumentos refutativos

según Briz (1995), puede estar presente en actos de habla neutros según la cortesía ya que está mezclada con la relación interlocutiva, que disminuye la fuerza ilocutiva de una acción o la fuerza significativa de una palabra o expresión de la interacción que propone. Se toma su papel dialógico y minimizador del desacuerdo para una conversación.

La atenuación aparece en el nivel de la enunciación, puede mitigar una posible desvalorización del interlocutor y suavizar el contenido proposicional y conceptual. Funciona con:

- Acto de habla directo: el uso del modo indirecto para influir en el otro. El componente que falta a lo que se expresa lo pone el razonamiento referencial.
- Demostrar inseguridad, incompetencia, ignorancia (creo que...).
- Asentir con contra-argumentos (sí, puede ser...pero...).
- Recursos fonéticos. La entonación como recurso para disminuir la carga argumentativa.
- Referencia desfocalizadora para el uso del impersonal, de la primera persona.
- Referencia pseudoinclusiva (Haverkate, 1994) o de la segunda persona con la que no está refiriendo al interlocutor.

La atenuación básicamente puede disminuir la fuerza de la expresión, pero en ocasiones es cambiada por otra forma con un sentido opuesto. Tal vez se quiere enviar un mensaje diferente y con mayor impacto en el oyente.

1.5.3. Argumentación. La intensificación

Otra cuestión reguladora y mitigadora es la intensificación. Esta puede usarse para exagerar o argumentar en un debate. Es una categoría pragmática y se relaciona con la retórica del hablante. Según Briz (1998), refuerza la verdad de lo expresado y en ocasiones para hacer valer la intención del habla. Aumenta en ocasiones la calidad como la cantidad o las dos. Es del criterio que llega más allá de la semántica, afecta lo expresado o sugerido en la expresión lingüística e “implica una valoración que a veces tiene consecuencias conversaciones” (Briz 1998, 126). Tiene tres niveles: modalidad y fuerza ilocutiva, argumentativo y las relaciones sociales.

Meyer-Hermann (1983)¹³ propone que sus realizaciones en el ámbito de la modalidad y maximiza el grado de compromiso con la certeza del contenido proposicional de su enunciado. Intensifica la fuerza ilocutiva del enunciado emitido. Toma ejemplo de modalizadores como en serio, te lo prometo, seguro, de verdad, por supuesto, etc. La intensificación en ellos es una forma de valorar el decir o lo expresado, refuerza la implicación del hablante en la comunicación.

Dentro de la argumentación es un tipo de refuerzo de lo que se expresa mediante argumentos que pueden ser ideas u opiniones propias o de otro interlocutor. Un ejemplo es cuando se insiste en algo y se dan distintos puntos de vistas u opiniones, etc. Aquí las estrategias de negociación para la intensificación ayudan a la actividad argumentativa.

Los agradecimientos, halagos y alabanzas son intensificaciones y fortalecimiento de las relaciones con otras personas: Gracias por haberme ayudado, Hoy llevas un traje precioso. Este último para Bravo (2005) es un intensificador comunicativo, un refuerzo social, pragmlingüístico en una de sus formas de realización y lo clasifica en dos categorías:

- Intensificación comunicativa: tienen una finalidad social, argumentativa, negociadora, etc. Por parte del hablante.
- Refuerzo social: realza la figura del oyente en una imagen o un concreto elemento del discurso extralingüístico. El acercamiento de ambos hablantes hace que haya una aproximación de las relaciones sociales.

Ej. Me ha parecido brillante tu conferencia

En el análisis de los cumplidos las normas de cortesías se pueden aplicar de diferentes formas. Held (1989)¹⁴ propone una intensificación o maximización básica, de carácter lingüístico y para Bravo (2005) es un refuerzo de las relaciones sociales entre los interlocutores. Para la investigadora la primera suele ser un recurso pragmlingüístico más frecuente que el refuerzo. También surge otra idea para contraponer propuestas, no de una forma directa. Permite que el mensaje sea entendido, pero con otra coherencia y el enunciado en su totalidad.

¹³ Citado en Bravo, Diana. (2005) Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Estocolmo: Dunken.

¹⁴ Íbidem.

Los argumentos refutativos

1.5.4. Argumentación. Ironía

Torres (1999) plantea que la ironía es una contradicción de valores argumentativos. Sirve para usar elementos a favor o en contra de algo, en dos sentidos disjuntos. Rompe con las leyes de coherencia porque el hablante tiene la posibilidad de entender el enunciado o si produce una ambigüedad de valor argumentativo. Por lo que se reconoce como una contradicción argumentativa y lo diferencia de la hipérbole, metáfora y otros. En la metáfora en su forma básica no es argumentativa: El rebaño de estudiantes está balando en el aula.

Es una simple incoherencia referencial y “descriptiva”. Aunque puede hacer su función irónica en Pepe está devorando el bocadillo, en el que puede estar elogiando o burlándose de lo que denota. Es un índice que necesita una interpretación irónica de la secuencia y se quiere dar a entender lo opuesto. En la hipérbole se presenta un hecho exagerado, demasiado fuerte para ser sincero.

¡Bueno, qué extraordinario!

¡Lo nunca visto!

De manera general la ironía es un recurso usado con cierta frecuencia, no siempre es un elemento de cortesía como la acentuación y la intensificación. Muchas veces es un objeto de burla o una forma de transmitir un pensamiento jugando con la capacidad intelectual del opuesto. Aunque los tres recursos siguen siendo estrategias argumentativas de los hablantes.

Conclusiones

La pluralidad de usos de la Retórica permite su análisis y aplicación desde diferentes campos y disciplinas como Ciencias naturales, Ciencias formales, Ciencias sociales, Humanidades y Ciencias jurídicas. Por lo que el análisis del discurso es estudiado desde múltiples aristas.

La argumentación informal, con una perspectiva dialógica, posee una función epistémica que le confiere a la tarea discursiva refutativa un estatuto de aprendizaje, en tanto potencia la construcción del conocimiento no solo en el saber. También hay un punto a favor en el “saber ser” y “saber valorar”, que dinamiza la conciencia lingüística para seleccionar los recursos necesarios a la hora de expresar apreciaciones ético-psicológicas, opiniones fundadas en convicciones y valores personales contrarias a las del otro.

Algunas tipologías referidas en la bibliografía sobre el campo de estudio de la argumentación, fomenta dos propiedades esenciales del paradigma humanista del desarrollo. La primera es el dialogismo que, en el ámbito del análisis del discurso, sigue los parámetros elucidados por Bajtín en torno al problema de la polifonía discursiva, y la segunda es la producción de sentidos de acuerdo con la orientación psicolingüística que Vigotsky da a este término para fundamentar la gestión, uso y apropiación del conocimiento. La mediación del diálogo, la intensificación, cortesía, la acentuación y otros recursos del lenguaje han hecho que los estudios del argumento se hayan vuelto rico en conocimientos y aplicación del área del saber humano. Así, se exteriorizan diferentes cuestiones según la sociedad y el medio que nos toca vivir.

Referencias

- Aristóteles.** (2001). *Retórica*. Madrid: Alianza editores. Impreso.
- Ansambré, J. C y Ducrot, O.** (1994) *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Bakhtine, M y Voloshinov, V.** (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. París: Minuit.
- Bakhtin, M.; Volochinov, V.N.** (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M.** (2003a). Os gêneros do discurso. En *Estética da criação verbal*. (pp. 261-306). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2003b). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. En *Estética da criação verbal*. (Pp.307-35). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2003c). Metodología das ciências humanas. In: _____ (Org.). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. (pp.393-410) São Paulo: Martins Fontes.
- Bonomo, Hernán et al.** (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo*. New York: International Debate Education Association.
- Bravo, D. (2005).** *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo: Editorial Dunken.
- Briz, A.** (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática, en: *L. Cortés* (ed.), págs. 103-122; ampliado en: Briz (1998, cap. 4 y 6).
- _____. (2008). *Saber hablar*. Madrid: Aguilar.
- Butler, C et. al.** (1999). *Nuevas perspectivas en Gramática funcional*. Madrid: Ariel.
- Calderón García, C.** (2013). *El verbo y la interfaz léxico-semántica y gramática. (Aplicación al análisis de una muestra de ejemplos con verbos de comunicación (subdominio general))*. (Tesis de diploma). Universidad de La Habana, La Habana.

Los argumentos refutativos

- Calderón García, C y Llanes Barbuzano, R** (2019). Interacción, conciencia lingüística y desarrollo heteroglósico de los argumentos de refutación en el aula de E/LE. *Revista Rastros y Rostros*.
- Charaudeau, P.** (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Charaudeau, P.** (1995). Une analyse semiolinguistique du discours. En *Langages* 117, (pp. 96-111). París.
- _____. (2004). El discurso y las situaciones de interlocución. *Revista Oralía: análisis del discurso oral*, 7, pp. 35-57.
- Cristian González, A.** (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 47 (1), pp. 125-144.
- Correa, J. I., Dimaté, C. y Martínez, N.** (1999). *Saber y saberlo demostrar - Hacia una didáctica de la argumentación*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Collante Caiafa, C.** (2011). La heteroglosia en el marco teórico de los trabajos de investigación. En *Educación y Humanismo*, 13(20), pp. 95-108.
- Ferrer, M. C. y Sánchez Lanza, C.** (1998). Dialogo coloquial: la atenuación. En *Oríala*, 1, 213-222.
- Fuentes Rodríguez, C.** (2001), "Los "marcadores del discurso": ¿una categoría gramatical?". En Méndez, E. y J. Mendoza, Y. Congosto (coords.): *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de Filología y Lingüísticas españolas en memoria de Emilio Alarcos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ghio, E.** (2001). Un recorrido por la teoría de la valoración. Teoría de la valoración (traducción al texto de White, P. An introductory tour through appraisal theory). (15 de junio de 2010) Recuperado de <http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf>
- Haverkate, H.** (1994). *La cortesía verbal. Studio pragmatic*. Madrid: Gredos.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
- Jakobson, R.** (1994). *Lingüística y poética. En Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Marrud, H.** (2014). Argumentación, legitimación y falacias. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 33(3), 203-209.
- Martin, J.** (2007). Construing knowledge: a functional linguistic perspective, en Christie, F.; Martin, J.R. *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.
- Martin, J. R. y White, P.** (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Mixan Mass, F.** (1991). *Lógica Jurídica*. Perú: Trujillo.
- Moliner, M.** (1999). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos

- Loureda Lamas, O.** (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología. En *Pragmalingüística* (18), 74-107.
- Oteiza Silva, T.** (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Signos*, 42(70), 219-244. Recuperado de: www.scielo.cl/pdf/signos/v42n70/a04.pdf.
- Perelman, C.** (1997). *El imperio Retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perelman, C y Olbrechts-Tyteca, L.** (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, C.** (1993). *Situation rhétorique, en Verbum, Rhétorique et sciences du*. 229-239 Langage 1-2-3.
- Plantin, C.** (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J.** (2001[1998]). *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Portolés Lázaro, J. y Martín Zorranquino, M. A.** (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte, dirs., Gramática descriptiva de la lengua española, (4051-4213), Madrid: EspasaCalpe.
- Salazar Parra, J.** (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar. *ALPHA Osorno*, (27 Diciembre 2008) (77-92). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000200006>
- Sardà, A., y Sanmartí, N.** (2000). Enseñar y argumentar científicamente: un reto en las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 405-422.
- Torres Sánchez, Ma Ángeles** (1999). *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz, España.
- Vicuña, A. M. y Marinkovich, J.** (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en contextos escolares desde la pragmática dialéctica. *Revista Signos*, 41 (68), 439-457.
- Corrêa, G. T.; Ribeiro, V. M. B.** (2012). Dialogue with Bakhtin: some contributions to the understanding of verbal interactions in the health field. *Interface - Comunic*, 16(41), 331-41.
- Tesnière, L.** (1994). *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.
- Tovar, E.** (2002). *Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras*. Colombia: Gaia.
- Vian Herrero,** 2001. Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Criticón*, (81-82), 157-190.
- Vion, R.** 1999. Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. En *Langage et Société* (87), 195-114.
- White, P.** (2001). *An Introductory Tour Through Appraisal Theory*. Recuperado de : www.grammatics.com/appraisal/AppraisalOutline/UnFramed/AppraisalOutline.html
- Wotjak, G.** (2011). Convergencias y divergencias en torno a la descripción de verbos. En *Extraordinario* (20), 31-61.

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

David Rubio Mendez
drubiomdz@gmail.com

Resumen

La extensa producción científica en torno a la Identidad, desde diferentes campos de las Ciencias Sociales, ha aportado disímiles enfoques y perspectivas de análisis. Los enfoques psicológicos de identidad han transitado, desde la explicación de los procesos de formación de identidades individuales, hasta la comprensión de identidades colectivas. En esta línea se desarrolla la teoría de la identidad social, concibiendo la relación entre grupo y categoría social, como el vínculo psicológico que permite la unión del individuo con el grupo, y la percepción de su pertenencia al mismo. La pronta incorporación de los antropólogos al gran concierto por la identidad, impregnó con nuevos matices gnoseológicos la avalancha de estudios que irrumpieron en este campo; así se va construyendo una perspectiva macrosocial caracterizada por su enfoque histórico-cultural, alcanzando un alto protagonismo al definir nuevos campos de relaciones conceptuales, como identidades culturales, nacionales, regionales, étnicas; construidas y reproducidas desde la memoria histórica, concediendo sentido de pertenencia a los individuos y las colectividades. En este contexto, favorable para los estudios de identidad, se incorpora la perspectiva sociológica, la cual retoma la mirada hacia la dimensión colectiva ya planteada por los psicólogos sociales, pero buscando explicaciones al proceso desde los ejes conceptuales, contenidos en la teoría y la práctica sociológica. Así se desarrollan dos tendencias, fundamentales, en la comprensión de los procesos de formación, crisis y desplazamientos de las identidades colectivas; a partir del reconocimiento de las funciones sociológicas de la identidad: función nómica o integrativa y función estratégica o interactiva.

Abstract

The extensive scientific production around Identity, from different fields of the Social Sciences, has contributed different approaches and analysis perspectives. The psychological approaches to identity have traveled, from the explanation of the processes of formation of individual identities, to the understanding of collective identities. In this line, the theory of social identity is developed, conceiving the relationship between group and social category, as the psychological link that allows the union of the individual with the group, and the perception of their belonging to it. The prompt incorporation of anthropologists to the great concert for identity

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

impregnated with new epistemological nuances the avalanche of studies that broke into this field; In this way, a macrosocial perspective characterized by its historical-cultural approach is being built, reaching a high role in defining new fields of conceptual relationships, such as cultural, national, regional, and ethnic identities; built and reproduced from historical memory, granting a sense of belonging to individuals and communities. In this context, favorable for identity studies, the sociological perspective is incorporated, which takes up the gaze towards the collective dimension already raised by social psychologists, but looking for explanations to the process from the conceptual axes, contained in theory and practice. sociological. Thus, two fundamental trends develop in the understanding of the processes of formation, crisis and displacement of collective identities; from recognition the sociological functions of identity: nomic or integrative function and strategic or interactive function.

Introducción

La identidad ha sido ampliamente abordada en el campo de las Ciencias Sociales, lográndose en torno a ella una diversa y significativa producción académica y científica, desde las aportaciones realizadas por la Psicología Social, la Antropología y la Sociología.

Los enfoques psicológicos de identidad, centrados fundamentalmente en la explicación de los procesos de formación de la identidad individual, no escapan a la comprensión de su relación con las identidades colectivas, en el sentido que ambas son socialmente construidas. En esta línea de pensamiento Henry Tajfel (1984) desarrolla su teoría de la identidad social desde la comprensión de la relación entre grupo y categoría social, concibiendo esta última como el vínculo psicológico que permite la unión del individuo con el grupo, a partir de la percepción de su pertenencia al mismo.

Para Tajfel (op. cit) la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque el individuo, a la vez que se siente parte de un grupo, también se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece (noción de *los otros*, por diferenciación). En tal sentido la identidad individual se construye desde la identidad colectiva por la necesidad de pertenencia al grupo para reafirmar la individualidad, desde la percepción de semejanzas y diferencias. A partir de esta reflexión puede considerarse que la actual concepción teórica sobre la *identidad colectiva* tiene como antecedente la visión de Tajfel sobre la identidad social, desde la perspectiva de la Psicología.

El desarrollo posterior a Erikson (1977) y Tajfel de la perspectiva psicológica de la identidad social, no trasciende la dimensión micro social de análisis, continúa con la reflexión en torno al “yo”, “el sí mismo” –mismidad-, la existencia, la autoconciencia, la personalidad, el carácter, etc., lo que se avala en los registros de la percepción del “yo” como mecanismo de reconocimiento

y autocategorización. No obstante, la noción de identidad en los estudios psicológicos actuales incluye la diversidad de identidades en relación a los espacios de socialización en los que pueda interactuar un individuo o un grupo social. De esta forma ocurre una conexión epistemológica ente los niveles micro y macro de análisis, resultando visible un enfoque de integración entre los mismos.

En los enfoques macrosociales de la identidad, desarrollados fundamentalmente por la tradición antropológica, se aprecia una determinación estructural de esta noción, a partir de construcciones histórico-culturales, a saber: identidades culturales, nacionales, regionales, identidades étnicas, sobre la base de construcciones tradicionales desde la memoria histórica, que imponen una categoría social o sentido de pertenencia a los individuos y las colectividades.

La mirada antropológica sobre la identidad tiene su fuente en el reconocimiento de la diversidad cultural; en consecuencia, múltiples teóricos esgrimen el etnocentrismo como recurso para la impermeabilidad y supervivencia de las culturas. Una de las pretensiones fundamentales de la Antropología, desde los tiempos de E. Tylor (1871) ha sido el de la descripción y comprensión de los modos y estilos de vida en las sociedades, especialmente aquellas consideradas diferentes de la cultura occidental.

Con estos propósitos se desarrollan varias teorías que intentan explicar la existencia de la diversidad cultural, desde la concepción de la unidad nacional hasta la unidad grupal y comunitaria, a partir de sus estados evolutivos, lenguajes, prácticas sociales, parentesco, estructura social, formas de organización social, entre otras. La distinción en los enfoques antropológicos sobre la identidad ha sido la recreación de los conceptos de grupo étnico e identidad étnica, los que no han atravesado el largo camino de su consolidación como conceptos sin francas contradicciones epistémicas entre los principales autores que la abordan.

En este enfoque se inscriben destacadas figuras del pensamiento antropológico contemporáneo como Frederick Barth (1978), Clifford Geertz (1996; 2003) y Marvin Harris (1999, 2001), J. J. Pujadas (1991, 1996), entre otros.

Uno de los autores más significativos en el tema es sin dudas Frederick Barth (1978), quien, al formular un concepto de grupo étnico, lo concibe más como *tipo de organización social* que como *unidad cultural*, relacionando los conceptos de identidad y grupo. Barth muestra que la identidad étnica no puede ser reducida a las formas culturales y sociales, pues las diferentes formas de organización social denotan modos diversos de expresión de la identidad. Clifford Geertz (1996; 2003) nos sitúa en la comprensión de una diversidad cultural existente cada vez más indefinida, cuya complejidad

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

entraña mayores retos en la delimitación de las unidades culturales para los actuales investigadores. También nos ubica en una mirada crítica hacia la valoración dicotómica del etnocentrismo. Por una parte “el peligro” del etnocentrismo radica en la tendencia a la exclusión de grupos sociales y comunidades con sistemas de valores y prácticas sociales “diferentes”; en función de esta intolerancia o indiferencia hacia formas culturales distintas en la historia de la humanidad se registran hechos de represión, invasión y destrucción de los valores que sostienen una cultura, o a la sociedad que la práctica, distinguida por sus particularidades con respecto a la pretendida cultura occidental homogénea, impuesta desde los centros de poder.

Desde el enfoque macrosocial de la identidad cultural, presente fundamentalmente en las investigaciones antropológicas, se hace recurrente su correlato con la noción de identidad nacional o étnica¹. En consecuencia podemos referirnos a identidades culturales diversas sin perder la mirada macro social: *identidad política*, referida al reconocimiento y participación de los grupos y los individuos dentro del sistema sociopolítico inherente al estado-nación –aunque en este sentido guarda relación con la noción de identidad nacional-; *identidad territorial*, referida al hecho de asumir y compartir los referentes culturales inherentes a un área residencial determinada, independiente de su tamaño, lo que puede ser tan abierto y dinámico como el propio concepto de comunidad (en este caso el elemento que permite su delimitación conceptual está asociado al sentido de pertenencia a una zona residencial delimitada por sus límites físicos y no simbólicos); *identidad comunitaria*, referida a los lazos culturales que cohesionan a los grupos sociales a partir de la memoria histórica o de prácticas culturales específicas, más allá de los límites físicos o territoriales.

En este sentido las nociones de identidad territorial y comunitaria poseen puntos de contacto con las nociones de identidad nacional, étnica, política e histórica. Así pueden ser valoradas otras formas macrosociales de manifestación de la identidad cultural, referidas al género, las generaciones, las historias locales y regionales, las clases o los estratos sociales, y las formas socioeconómicas y socioculturales que demarcan los límites entre lo rural y lo urbano.²

¹ La referencia a la unidad cultural de un estado-nación, no debe ser confundida en modo alguno con el nacionalismo, cuyo discurso presupone la legitimación de la unidad política a partir de la unidad étnica, lo que invisibiliza, excluye o incluso reprime la diversidad cultural y la heterogeneidad social, sea desde el punto de vista religioso, político, de género, de prácticas culturales, de formas de asociación y organización social, de estratificación, entre otras.

²Para aproximarnos a la definición de la identidad como proceso de construcción simbólica partimos de la propuesta de Guibernau (1995, 112), “la continuidad en el tiempo y la diferencia con respecto a los otros”, quien considera estos dos principios como regularidades fundamentales, tanto en la comprensión como en su expresión práctica de la identidad.

Visto estos enfoques en torno a la comprensión de la identidad como proceso Macro-Micro social, cabría cuestionarse si existe un enfoque particular desde la sociología para explicar dicho proceso, para algunos investigadores o especialistas en el tema, cuando nos adentramos en el complejo y amplio espectro de los estudios de identidad solo dos perspectivas pueden ser válidas, la psicológica y la antropológica. ¿Acaso está ausente la identidad como categoría de análisis en las teorías sociológicas clásicas y posclásicas?, ¿Como identificar el análisis sociológico de la identidad entre el resto de las disciplinas de las Ciencias Sociales?

A partir de estas interrogantes, surge la intensión fundamental de este trabajo: sistematizar las contribuciones de la sociología en la conceptualización de la identidad, desde los clásicos y posclásicos hasta los autores contemporáneos. De esta manera el estudio intenta una compleja y abarcadora lectura de las dimensiones conceptuales de la identidad en la obra de los clásicos de la sociología, y sus contribuciones a la formación posterior de una teoría sociológica de la identidad entre los años sesenta y ochenta del pasado siglo.

1. La perspectiva sociológica de la identidad. Tradición y actualidad en la teoría sociológica

Aunque la reflexión teórica sobre la identidad parece estar ausente en la obra de los clásicos de la Sociología, en sus teorías pueden ser valoradas algunas nociones que resultan precursoras conceptuales para la explicación de la identidad o la formación posterior de una teoría sociológica de la identidad entre los años sesenta y ochenta del pasado siglo³. Entre ellas encontramos desde las posiciones contrapuestas que suponen las teorías de la estructura y de la acción, con sus máximos exponentes: Emile Durkheim -con sus conceptos *conciencia colectiva*, *representaciones colectivas* y *corrientes sociales*-; Max Weber desde *la acción social* y *status*. Estas importantes figuras del pensamiento sociológico clásico apuntaban hacia una reflexión en torno a lo que agrupaba en colectivos a los sujetos o definía su pertenencia a determinados grupos sociales.⁴

³Dubet (1989, 519).

⁴Palomar (2007, 210).

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

Emile Durkheim, desde la noción de *representaciones colectivas*⁵, sugiere la mirada sociológica a la identidad, desde una dimensión macrosocial. La limitación inherente al concepto radica en no reconocer el papel activo de la subjetividad en las particularidades contextuales de los procesos y estructuras sociales, aun cuando admita la relación entre conciencia colectiva⁶ y conciencia individual.

La noción de la identidad, vista desde la posición estructural-funcionalista de Durkheim, bien pudiera ser comprendida, en síntesis, como construcción simbólica que se deriva de los significados diversos que adquiere para los actores sociales el sistema de normas y valores inherentes a las estructuras sociales heterogéneas.

Su aplicación a los enfoques micro-sociales es posible si se valorase como el conjunto de significados compartidos que los actores le confieren a los hechos y procesos sociales, desde la especificidad de las experiencias cotidianas de los grupos sociales e individuos y de los estratos sociales en los que interactúan, a saber: familia, grupos ocupacionales, grupos étnicos, género, áreas residenciales y comunidades.

Los aportes de Weber como uno de los precursores conceptuales de la identidad se visualizan desde todo el conjunto de planteamientos que conforman su teoría de la *acción social*. Este concebía la acción en términos de su significado subjetivo⁷ -a diferencia del conductismo en que los individuos respondían mecánicamente a los estímulos externos, a las estructuras que lo constriñen- la acción social es resultante de un *proceso mental*, en que los individuos atribuyen significado a sus acciones (acción significativa). Desde este punto de vista la construcción de la identidad social -individual y colectiva- resulta un *proceso mental* de internalización de las normas y los valores, y de atribución de significados que resultan recursos para la acción. Max Weber no

⁵Durkheim refiere el conjunto de normas y valores de colectividades específicas, como la familia, la ocupación, el estado, las instituciones educativas y religiosas. Este concepto asociado al de *hechos sociales inmateriales*, - externos al individuo- denota la posición estructuralista de Durkheim al explicar la relación del individuo con la sociedad. Por tanto, no sería pertinente su utilización para explicar, desde dimensiones microsociales, el proceso de construcción y expresión de significados de la vida cotidiana que sostienen los individuos y grupos sociales, y que son recreados desde sus prácticas discursivas. Las representaciones colectivas, desde dimensiones macrosociales y estructurales trascienden al individuo, incluso desde esta posición se ignora al individuo.

⁶El concepto de conciencia colectiva es expuesto por E. Durkheim en su obra "La división del Trabajo Social" (1893; 1973, 79-80), en la que la define como el conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad. Forma un sistema determinado que tiene vida propia, distinguido también como conciencia común... (Ritzer, 2007, 216).

⁷Ritzer (2007, 263).

concebe la dimensión colectiva de la acción, lo que desde el discurso sociológico actual se considera la base de las identidades colectivas, al opinar que solo las personas individuales pueden ser sujetos de una acción orientada por sus sentidos. Parte de estas consideraciones de Weber trascienden a sus seguidores: George Herbert Mead con el *interaccionismo simbólico* y Alfred Schutz con la *fenomenología*. Puede incluso apreciarse en Berger y Luckman, continuadores de obra de Schutz, el no reconocimiento de las identidades colectivas, al considerar que el concepto de identidad solo puede entenderse como atributo de un sujeto individual, so pena de caer en una *hipostación*⁸ semejante a la operada por Durkheim con su teoría de la "conciencia colectiva" o de las "representaciones colectivas". No obstante, no debe limitarse el aporte de Weber - como precursor conceptual de la identidad - a la conceptualización de la identidad individual, a partir de su negativa hacia la acción colectiva, pues en su concepto de *estatus*⁹ sienta las bases para la comprensión de esta dimensión colectiva de la identidad.

Posterior a estos autores, la conceptualización sociológica de la identidad encuentra un punto de partida, ya de manera explícita, en los trabajos de George Herbert Mead y Talcott Parsons. Este último, recibió las influencias de Durkheim -de cuya línea de pensamiento es heredero -y del psicoanalista de origen alemán Erick Erikson, es por ello que sus avances en la definición de la identidad como vertiente subjetiva de la integración - asociada al proceso de internalización de roles y status por parte del actor social -, tienen lugar a partir del interés en explicar la *personalidad*.

Desde la visión del funcionalismo-estructural, Parsons incorpora la noción de identidad a su explicación sobre el sistema de la personalidad -como función interna dirigida al "mantenimiento del modelo" ("pattern-maintenance").¹⁰ Así denota la manera en que el individuo logra una representación social de sí mismo desde la integración normativa y el grado de cohesión o del sentido de pertenencia y permanencia al grupo. Desde la visión funcionalista "la identidad

⁸ Hipostación: El término es utilizado también por Simmel en el análisis de las Pautas o formas de la interacción social, los que considera como procesos microscópicos – microsociales-, que se conectan con lo macrosocial, hipostaciándose en unidades y sistemas sólidos (Ritzer 2007, 308.) También es aplicable a la noción de cultura objetiva de Simmel (Ritzer.2007, 315.). El peligro de la hipostación que sugieren Berger y Luckman, es comprender los procesos sociales, totalmente despersonalizados, o desligados del sujeto. Este riesgo solo existiría si se concibiera la identidad colectiva de un grupo como algo totalmente diferente y externo a las identidades personales de cada uno de sus miembros (Giménez.1996, 198-199).

⁹ Ritzer (2007, 265.). Asociado a los estilos de vida, Weber relaciona el concepto de status a las comunidades amorfas, (comunidad de sentidos al decir de Bauman), así las comunidades o grupos de status están condicionados por una estimación social específica (atributos identificativos de las colectividades).

¹⁰ T. Parsons, (1968)"The Position of Identity in the General Theory of Action, en Giménez, (1996, 185).

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

social es más fuerte si el actor ha integrado bien los sistemas normativos y las expectativas que le son atribuidas por los demás y por el sistema” (Dubet, 1989, 520). En sus ideas sobre la posición de la identidad en la teoría general de la acción Parsons¹¹ propone la articulación ente el “sistema” y la “personalidad.”

...si bien el contenido de la estructura de la personalidad se deriva de los sistemas sociales y culturales a través de la socialización, la personalidad se convierte en un sistema independiente mediante las relaciones que mantiene con su propio organismo y debido a la particularidad de su propia experiencia vital, no es un mero epifenómeno.¹²

Pudiera inferirse entonces, - desde una mirada parsoniana - que la identidad es el elemento que le confiere estabilidad a la personalidad, ya que esta, en tanto vertiente subjetiva de la integración, se forma en el proceso de socialización, de internalización de normas y símbolos, canalizando el orden y la unidad de las orientaciones normativas más allá de la diversidad de roles; así desde esta relación Identidad-integración pudiera identificarse la *función nómica de la identidad*, advertida por otros autores (Comas y Pujadas, 1991, 33-56). “No obstante un cierto individualismo será necesario, para adaptarse al cambio, y, por consiguiente, esta identidad, vertiente subjetiva de la integración, no podrá confundirse con conformismo” (Dubet, 1989, 521).

También desde el funcionalismo estructural se inscribe en este análisis a Robert Merton (1965), otro importante teórico del funcionalismo estructural. En su obra “*Elementos de la teoría y el método sociológico*”,¹³ Merton conceptualiza al *grupo y la colectividad* desde los referentes de la interacción social, lo que ha sido relacionado por autores como Giménez (1997) con la noción de *comunidades imaginadas*, aportada por Anderson (1983)¹⁴ y por ende con la noción de *identidades colectivas*. Desde estos referentes puede considerarse su valoración en torno a la *pertenencia a una categoría social*, a un *grupo social o colectividad* como su contribución fundamental al actual enfoque sociológico de identidad.

No obstante los aportes para los actuales enfoques sociológicos sobre identidad, implícita en las obras de los clásicos del funcionalismo norteamericano, debo destacar que la tradición en la comprensión sociológica

¹¹ T. Parsons, (1964): Social Structure and Personality. The position of identity in the general Theory of Action, en François Dubet. (1989, 521).

¹² T. Parsons, (1970): Social Structure and Personality, en Ritzer, (2003, 123).

¹³ En Giménez: (1997, 14), (notas): Merton, Robert K., (1965), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, París, Librairie Plon).

¹⁴ En Giménez (1997, 14) (notas): Anderson, B., (1983) *Imagined Communities*, Londres, Verso Edition).

de la identidad se impone con los trabajos de George Herbert Mead¹⁵ (1934), desde los referentes del interaccionismo simbólico, cuya obra es continuada entre los años cincuenta y sesenta del pasado siglo –también desde la Escuela de Chicago- por Erving Goffman (1980)¹⁶, quien retoma las tesis de Mead y se ubica entre los sociólogos contemporáneos que explican -desde las nociones de la identidad- las construcciones simbólicas resultantes de las dinámicas *interrelaciones* entre individuo y sociedad. Así establece que tanto en la identidad social como en la identidad personal están incorporados los intereses y las definiciones de las personas que se relacionan con el individuo, de tal forma que la identidad es *actuada* por cada individuo, en cada *escenario* de interacción¹⁷. Si bien para los funcionalistas estructurales, el elemento central para la conceptualización de la identidad parece ser la *integración social*; para los interaccionistas simbólicos, suele ser la *interacción social*.

Es en la escuela de Chicago donde ocurre una atención especial hacia los procesos de crisis de identidades, precisamente al asociarse a los procesos de cambio social, relacionado entre sus líneas fundamentales. En este sentido se destacan los trabajos de Thomas y Znaniecki, quienes proponen una descripción de las etapas de descomposición de la identidad tradicional de los campesinos polacos inmigrados a Estados Unidos, lo que, en opinión de Dubet, no parece desmentir las numerosas investigaciones sobre la inmigración y el desarraigo.¹⁸

También en esta línea puede ser ubicado el interaccionista simbólico Ralph H. Turner¹⁹ con sus ideas sobre auto-percepción en la interacción social, en la

¹⁵ En Giménez (1996, 185), (notas): G. H. Mead (1934), *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press. En esta obra establece las tesis fundamentales acerca de la identidad, entendida en particular como el *Self*.

¹⁶ E. Goffman (1922-1982), desarrolla su teoría dramaturgica en su obra publicada en 1959 como *Presentation of self in Everyday Life* (Ritzer, 2003, 83).

¹⁷ Según el modelo dramaturgico de Goffman, los individuos actúan en la escena cambiante de la vida cotidiana tratando de presentar cada vez una imagen convincente y positiva de si mismos según la naturaleza de la escena representada y la expectativa del "publico". De este modo endosan diferentes mascarar que cambian al cambiar la escena. La identidad, por lo tanto, no es única sino múltiple, tantas como las máscaras endosadas. Su coherencia se plantea solo dentro de los límites de la escena representada. Además, se trata de una identidad "negociada" de contornos cambiantes, que resulta de una especie de transacción por la que el individuo esta siempre dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y de la aceptación social. En conclusión, la identidad es producto o efecto de la dramaturgia social, y no su causa. El actor es, cada vez, el personaje que representa en el teatro del mundo social. (Giménez, 1996:195-196).

¹⁸ Las referencias a los trabajos de Thomas y Znaniecki, aparecen en Dubet, (1989: 522), De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En *Estudios Sociológicos* VII. Número 21.

¹⁹ Turner, R. "The Self-Conception in Social Interaction", en Giménez. (1996, 185).

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

que además distingue entre las nociones de identidad e imagen del individuo: "concepciones de sí" e "imagen de sí". La primera responde a valores y aspiraciones durables que el individuo percibe como constitutivos de "lo real", mientras que la segunda representa "la fotografía que registra su apariencia en un determinado instante"(Giménez, 1996, 196).

Desde la perspectiva de los fenomenólogos sociales se desarrolla también una importante comprensión de la identidad, motivada por la necesidad de explicar los procesos de transformaciones sociales asociados a las complejas y heterogéneas lógicas de identificación social: *identidades tradicionales vs. "modernización"*; por lo que el retorno de la centralidad del sujeto, en el pensamiento sociológico, comienza a establecerse en la sociología norteamericana con los aportes de E. Goffman (1959) y Berger y Luckmann (1967)²⁰, en relación con la emergencia de los movimientos sociales.

La dimensión colectiva de la identidad, como la noción que distingue el actual enfoque sociológico de la identidad, comienza a ser construida principalmente en la sociología europea, describiendo una trayectoria desde los años sesenta hasta los ochenta. Este nuevo enfoque desarrollado a partir de los anteriores referentes teóricos emerge, impulsado de alguna manera por la contingencia de los movimientos sociales en la defensa de las identidades, como consecuencia de las luchas por la igualdad social, de raza, de género, de credos, étnicas, políticos, de expresiones culturales particulares o la proliferación de identidades grupales de pequeña escala y de orientación anti-institucional. Así, la defensa y reconocimiento de las *Identidades* se convierten en tema recurrente desde el discurso de los actores sociales vinculados a estos movimientos.

Al respecto François Dubet, refiere que la fuerza actual o el auge de la identidad en el discurso de las ciencias sociales no responde a una suerte de moda, sino que es consecuencia de la efervescencia en el discurso de los grupos y movimientos sociales, entre otros factores²¹. En estas circunstancias ideológicas de *crisis general de identidades* (Giménez, 1996, 183) se insertan los procesos macro-sociales de globalización, transnacionalización y homologación cultural, y las resistencias de las identidades nacionales regionales y locales, haciéndose impostergable la explicación de los procesos de transformaciones sociales asociados a las complejas y heterogéneas lógicas de identificación social²².

²⁰ Berger y Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. (1997), En Martines Sauquillo. (2006, 822) y *La construcción social de la realidad*. (2001). (Edición original, 1967).

²¹ (Dubet, 1989, 520).

²² (Maffesoli, Michel, *Le temps des tribus*, Paris: Meridiens Klincksieck, 1988. en Giménez (1996, 183-184).

Tales "*factores sociales difusos*"²³ en torno a la identidad o las identidades, no sólo han sido *representados* desde las prácticas discursivas de los actores sociales, sino que han suscitado la atención de los políticos y la sensibilidad de los sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros científicos sociales, consolidándose en relación con la emergencia de los movimientos sociales. A partir de los años ochenta en la sociología – fundamentalmente desde Europa – aparece una nueva mirada a la identidad con figuras como Alain Touraine²⁴, Zigmunt Bauman²⁵, Alessandro Pizzorno²⁶, Pierre Bourdieu²⁷, J. Habermas²⁸ y François Dubet²⁹, Manuel Castell³⁰, Michel Maffesoli³¹, y Alberto Melucci³²; sin restar importancia a los aportes a la consolidación del enfoque sociológico de identidad, que se logra desde Latinoamérica con figuras como Néstor García Canclini (1990); Martín Barbero (1991, 2002, 2003); Gilberto Giménez (1996, 1997, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009) y Aquiles Chichu (2002).

2. La identidad como cuestión sociológica

En torno a la crisis de identidad (o crisis de sentidos³³) en el mundo moderno y posmoderno, después de Erikson, las aportaciones de mayor relevancia, desde la Sociología se encuentran en los trabajos de Peter L. Berger y Zigmunt Bauman.

La primera de las contradicciones que advierten dichos autores en torno a las crisis de identidad en la posmodernidad está centrada en la contraposición entre la identidad individual y la identidad colectiva "identidad como nosotros" e "identidad como yo".

²³ El término es utilizado por Giménez.1996, 184, tomado de R. Boudon, La crisis de la sociología, Edit. Laia, Barcelona, 1971.

²⁴ (Fernández.2000)

²⁵ Zigmunt Bauman, (1989, 1993, 1994, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008) sociólogo polaco de origen judío (1925), radicado en Gran Bretaña desde 1968, es considerado como parte de la generación de sociólogos que incluye a Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Alain Touraine.

²⁶ A. Pizzorno, "*Identidad e interés*" en: L. Sciolla, 1983, *Identidad*, Turin: Rosenberg & Selier, pp. 139-154.

²⁷ Pierre Bourdieu (1997), *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*; La fuerza de la reproducción (1999).

²⁸ Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1987, 139-154.

²⁹ François Dubet (1989), *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*.

³⁰ Manuel Castells (1998), *La era de la Información. Economía, Sociedad, y Cultura. El poder de la identidad*.

³¹ Michel Maffesoli, (en Chichu y López 2002, 224:).

³² Alberto Melucci (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*

³³ Berger y Luckmann (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, en Martínez Sauquillo, (2006, 822).

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

En este sentido se advierte la tendencia actual en las sociedades complejas, fundamentalmente en las grandes ciudades, la dicotomía de la identidad ante lo público y lo privado, a saber: identidad pública e identidad privada. La primera abarca todas las esferas de relaciones públicas a las que los individuos se vinculan: el trabajo, el estado, la comunidad, etc.; sea por decisión o por determinación externa. En cambio, la segunda, la identidad privada, abarca los aspectos íntimos de la vida de un individuo en el campo de lo sexual, la familia, los amigos, siempre que sean percibidos como componentes de mayor significación en la historia personal.

Entre las dimensiones de la identidad en el mundo posmoderno, los mayores riesgos para la crisis de identidad se ubican en lo público, más cercano a las identidades colectivas, dada la diversidad de colectividades por las que puede transitar un individuo en su historia personal. De este modo el sujeto corre el riesgo de construir *identidades anónimas o inciertas*,³⁴ frente a las cuales adopta una distancia y desarrolla el tipo de duplicidad que describe Goffman, la del sujeto que es consciente de estar representando roles, con los cuales no se identifica, aunque sí los utiliza en su propio provecho³⁵.

Esto indica como un elemento distintivo de la crisis de las identidades colectivas el desplazamiento desde las *identidades por compromiso*³⁶ y *convicción* - que se construyen en torno a ideales y valores (identidad moral), como es el caso de la fe religiosa, o los movimientos políticos, etc. - hacia las *identidades por conveniencia*, cuya función primordial es servir como recurso para la acción y la integración³⁷, lo que ubica al individuo en determinada relación de autonomía con respecto a las estructuras que lo heterocategorizan, es decir que se impone la individualidad incluso ante las identidades colectivas. A esto se refieren algunos autores como Bauman y Berger y Dubet, como el individualismo de las sociedades modernas.

La saturación de las pertenencias o identidades colectivas en los individuos, que hacen de lo público espacios de interacciones difusas e inestables, también tiene como consecuencia la licuación³⁸ de la identidad en su sentido de unidad y estabilidad, o como vertiente subjetiva de la integración, a la manera de Parsons. En este sentido Bauman considera - desde su clasificación de la pos-modernidad como modernidad líquida³⁹- que la identidad postmoderna se basa más en el arte de olvidar y dismantelar que en el de construir paciente y gradualmente a lo largo de toda una vida, y en consecuencia se construyen *identidades "hasta nuevo aviso"*.

³⁴ Helena Béjar (2007). *Identidades inciertas*. Zygmunt Bauman.

³⁵ Martínez, (2006, 820).

³⁶ Dubet (1989, 531).

³⁷ Dubet (1989, 527).

³⁸ A partir de la noción de modernidad líquida de Z. Bauman.

³⁹ Modernidad líquida. (Vásquez, 2008).

La identidad típica de nuestro tiempo es “multiestratificada, multidimensional y “hasta nuevo aviso” (Bauman 2001, 85)⁴⁰. Desde el punto de vista del individuo esta crisis se percibe como: tengo trabajo hasta nuevo aviso, vivo en un barrio o pertenezco a una comunidad hasta nuevo aviso, tengo un matrimonio hasta nuevo aviso, amigos hasta nuevo aviso, etc.

De este modo la licuefacción de la identidad en la sociedad posindustrial o pos-tradicional (como designación de las dinámicas o inestabilidad de las estructuras y las relaciones sociales) impacta tanto en lo público como en lo privado, tanto por la incidencia del multiculturalismo y la globalización en las identidades macrosociales, culturas nacionales - correspondientes a la noción de estado nación-, y en la persistencia de las comunidades, desde los nodos simbólicos que las cohesionan (desterritorialización), como en lo laboral (pérdida de trabajo) y la persistencia de identidades profesionales (significación y reconocimiento social de las profesiones). Ello alcanza también a estructuras consideradas más estables como la familia, atravesada por las crisis o conflictos intergeneracionales, de género y de poder, pero mucho más por las crisis de los vínculos afectivos, lo que provoca que los individuos puedan percibir que no están ceñidos a ninguna estructura en particular, siendo susceptibles a la anomia⁴¹.

Esta *crisis de identidad* relacionada con la integración social, como dificultad para que el individuo construya su historia personal (identidad individual) estable y sólida, en un marco de relaciones sociales (identidad colectiva) que no proporciona la seguridad suficiente para dichos fines, parece materializar - como sugiere Martínez Sauquillo-, la sentencia de Carlos Marx en *El Manifiesto Comunista*, de que “*todo lo sólido se desvanece en el aire*”⁴².

A las crisis de identidad en las sociedades posmodernas (o la modernidad, en sus fases líquidas, al decir de Bauman), caracterizada por el individualismo, por ser abierta, reflexiva, diferenciada y cada vez más fragmentaria, móvil, discontinua o precaria), se impone la alternativa a construir comunidades imaginadas, o comunidades de significados, como ocurre a partir de los años sesenta con el auge de los movimientos sociales.

Este tipo de comunitarismo ha sido considerado antimoderno, en expresión de Bauman (2002), en tanto se invierte el proceso de modernización que, de acuerdo con Norbert Elías, conduce al predominio la “identidad como yo” y el debilitamiento de la “identidad como nosotros”, predominante en las sociedades premodernas.

⁴⁰ En Martínez (2006, 822).

⁴¹ Ver en Dubet (1989, 522) la lectura de El suicidio anómico de E. Durkheim, en torno a la relación entre crisis de identidad y la anomia.

⁴² Martínez (2006, 812).

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

Pero, indudablemente, la proliferación de estos tipos de “comunidades imaginadas” “sentidas”, como las denomina Bauman, obedece a las necesidades de pertenencia y diferenciación de los individuos y los grupos, con respecto a las macroestructuras difusas e impersonales, desde las que las identidades pasan de ser construcciones externas, impuestas o heredadas, para ser a ser reinventadas por los actores de manera que respondan a sus imágenes del “deber ser”.

Esta propuesta puede ser visualizada desde los movimientos juveniles, llamadas tribus urbanas, o culturas juveniles, las que paradójicamente se expanden como consecuencia de la globalización cultural; o puede ser visualizada también desde la formación de comunidades por orientaciones sexuales (LGTB) y en comunidades - “intermedias-” de inmigrantes cuyos integrantes no están suficientemente arraigados a la sociedad de origen, ni suficientemente integrados a la de destino.

Estos aun siendo de orígenes diferentes, construyen atributos identificativos que los unen ante el desarraigo, los etiquetajes sociales y la inseguridad de integración a las sociedades de destino, en un proceso que los sociólogos denominan *etnicidad*⁴³ a partir del cual los sujetos construyen una nueva identidad colectiva, a partir de componentes *prestados* de la tradición y la modernidad, de las sociedades o comunidades de origen y las de destino.

De esta manera como plantea Bauman en su libro reciente *Comunidad -o En busca de seguridad en un mundo hostil-*, en el caso de los individuos sin recursos ni confianza en sí mismos, la sugerencia de que la colectividad en la que buscan refugio y de la que esperan protección tiene un fundamento más sólido que la elección individual, notoriamente caprichosa y volátil, es exactamente el tipo de noticia que desean oír (Bauman 2003, 119).

Desde estos puntos de vistas se vislumbra la necesidad de identidad asociada a la necesidad de integración, desde su dimensión nómica -o función nómica, al decir de Berger y Luckmann- en tanto implica ordenamiento y legitimación. El individuo necesita de las estructuras protectoras como la familia, los grupos laborales o profesionales, las comunidades y las colectividades diversas, entre las que cuenta el Estado, que de alguna forma le proporcionen seguridad de integración a las dinámicas de las relaciones sociales.

Cuando estas estructuras se debilitan, desaparecen o cambian en detrimento de las expectativas e intereses individuales, emergen las crisis –individuales y colectivas- y como consecuencia conlleva a procesos de reconfiguraciones identitarias en torno a nuevas estructuras protectoras o proveedoras de integración; así los individuos y grupos satisfacen sus necesidades de legitimación, tanto desde el posicionamiento social y las pertenencias

⁴³ Debet, (1989, 528).

sociales, como de las acciones frente al otro significativo, en un universo cuyas coordenadas simbólicas le son conocidas y sentidas⁴⁴.

A estas valoraciones se pueden adicionar la distinción que aporta de Ralph H. Turner sobre *concepciones de sí e imagen de sí*. Las *concepciones de sí* (autocategorías) son regularmente estables, aunque modificables en cuanto a sus aspectos no esenciales; en tanto que las *imágenes de sí* (*heterocategorías*) son esencialmente variables y múltiples. No siempre coinciden la concepción que un individuo tiene de sí mismo y las imágenes que los "otros" construyen *sobre sí*. Lo que no necesariamente implicaría una crisis de identidad en el individuo, siempre que posea las habilidades sociales necesarias para "orientar" la imagen que los otros construyen sobre sí, y en última instancia reconfigurar algunos aspectos de las *concepciones de sí*, en función de minimizar las incongruencias entre ambos componentes de su identidad.⁴⁵ Esta dinámica de la identidad no se manifiesta necesariamente como acto consciente en el individuo, aunque resulte un proceso subjetivo de reidentificación, en todo caso se manifiesta como mecanismo regulador de su integración a las estructuras sociales.-función nómica de la identidad- .⁴⁶ En Turner, puede apreciarse una *plasticidad de la identidad* que en alguna medida flexibiliza las contradicciones entre la *visión estructural* de la identidad: Identidad como estructura estable de la personalidad, y la *interaccionista*: Identidad como configuración efímera totalmente dependiente de la aceptación y el reconocimiento social. No obstante, persiste la contradicción entre la identidad como integración y la capacidad estratégica del mismo como operación racional orientada hacia la acción. Desde el modelo estructural funcionalista de Parsons, la identidad como vertiente subjetiva de la integración, se construye en el proceso de socialización -internalización de normas y símbolos-lo que brinda estabilidad a la personalidad; en cambio la identidad como estrategia, donde se impone la elección racional del actor en función de la acción, está presente la integración como meta del actor, -función nómica de la identidad-La identidad como estrategia, en opinión de Dubet, no se define por la socialización (internalización de normas y reglas en conformidad con los grupos sociales), sino por la capacidad del actor para lograr transformar la identidad en recurso para la acción, y en ese caso se crea una valorización de la autonomía y de la identidad personal, como

⁴⁴ (Berger y Luckmann. 1993, 130-133).

⁴⁵ Aunque Turner destaca el carácter explorativo y experimental de la identidad del individuo, le concede un carácter determinante a la interacción social y a las estructuras sociales, por lo que su tesis se debate en la clásica controversia entre las teorías de la estructura y las de la acción social, lo que soluciona aludiendo la "libertad relativa" del sujeto.

⁴⁶ *De este modo el debate sobre la identidad se entabla entre una concepción "fuerte" que deja pocos espacios a la libertad del sujeto, y una concepción "débil" que le atribuye libertad casi total. El desafío consiste en superar este dilema manteniendo la libertad (siempre relativa) del sujeto, pero sin diluir la consistencia y el espesor de su identidad. (Giménez, 1996, 197).*

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

subjetividad en contraposición a las heteroatribuciones, ajenas e impuestas.⁴⁷ La identidad como medio para la acción, desde el punto de vista de Dubet, mientras más fuerte mayores son las posibilidades y la capacidad estratégica del actor para mejorar la posición del actor ante el grupo, y del grupo con su entorno relacional.

En este sentido la identidad también es un recurso de poder e influencia.⁴⁸ Estos grupos e individuos cuyas identidades impones al resto de los actores, utilizándola como recurso de poder, como forma de dominación, Dubet los enmarca dentro de una *minoría nómica*.

Sin embargo la identidad estratégica, construida sobre la base de la elección racional del actor, sea utilizada como mecanismo de adaptación y adhesión a atributos identificativos colectivos, o sea como recurso de poder, es relativa en tanto de alguna manera es contenida por las estructuras, pues en ello incide el posicionamiento social del actor y de los grupos, y dicho posicionamiento social tiene una base estructura; por lo que la identidad como recurso puede ser efectiva en la lógica relacional de un mismo campo de relaciones.

Desde esta lógica se puede comprender que los individuos y grupos construyen sus identidades individuales, o las historias de sus vidas en función de lograr posiciones nómicas (reinventan sus historias si es necesario), para crear una *imagen de sí*, favorable a la integración), pero no pueden reinventar la posición que ocupan en el entramado de relaciones sociales, solo desde la imagen de sí, o como dijera Carlos Marx: los hombres hacen sus historias pero lo hacen bajo condiciones histórico-concretas heredadas. El análisis de la identidad como capacidad estratégica del actor y su relación con el posicionamiento social, puede ser comprendida desde la lógica de relación *habitus* y *campo* de Bourdieu, desde el supuesto que las identidades se abren paso desde un posicionamiento social determinado, que, al mismo tiempo, sirve de espacio para la toma de posición, utilizando el *habitus* (identidad) como recurso.⁴⁹

Desde los presupuestos de Bourdieu la identidad como estrategia para la acción y la integración social, constituyen *tomas de posición, dependiendo de la posición que ocupen en la estructura del campo, por mediación de las*

⁴⁷ Dubet (1989, 527).

⁴⁸ Dubet (1989, 527) "...no son los actores en crisis los que se movilizan más fácilmente sino los que pueden utilizar los medios de su integración para promover una estrategia."

⁴⁹ Bourdieu (1997, 11-12. A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de aficiones.) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo.

disposiciones constitutivas de su *habitus*. En este sentido cada individuo reconfigura su identidad, pero desde el espacio de las posibilidades heredadas que le confiere el campo, en función de la percepción de las posibilidades disponibles que le proporcionan las categorías de percepción y de valoración inscritas en su *habitus*.

Según la socióloga italiana Loredana Sciolla⁵⁰, a identidad tiene, en primer lugar, una dimensión locativa "en el sentido de que a través de ella el individuo se sitúa dentro de un campo (simbólico) o, en sentido más amplio, define el campo donde situarse. Es decir, el individuo asume un sistema de relevancia, define la situación en que se encuentra y traza las fronteras (más o menos móviles) que delimitan el territorio de su mismidad".

La identidad tiene también una dimensión selectiva en el sentido de que el individuo, *una vez que haya definido sus propios límites y asumido un sistema de relevancia, está en condiciones de ordenar sus preferencias y de optar por algunas alternativas descartando o difiriendo otras*".

Por último, la identidad tiene una dimensión integrativa en el sentido de que a través de ella "el individuo dispone de un marco interpretativo que le permite entrelazar las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía"⁵¹.

La dimensión locativa de la identidad se relaciona con el principio de diferenciación, ya que permite al individuo establecer una diferencia entre sí mismo y el otro, entre sí mismo y el mundo. Por otra parte, la dimensión integrativa se relaciona con el sentido de la continuidad de sí mismo a través del tiempo.

Por lo que toca a la dimensión selectiva, esta ha sido puesta particularmente de relieve por los teóricos de la acción social: Melucci, Pizzorno...), ya que permite establecer una relación entre la identidad y la acción. Aquí se plantea la tesis de que los procesos de decisión pasan a través de la identidad, es decir, que el individuo ordena sus preferencias y escoge entre diferentes alternativas de acción en función de su identidad. Por lo tanto, en principio es posible imputar un determinado tipo de identidad a un actor social a partir de la observación de ciertas características de su acción (sus preferencias, sus fines, sus estrategias, su estilo, etc.) en un determinado contexto cultural. Este es precisamente el camino sugerido por Alessandro Pizzorno cuando afirma que una acción o una serie de acciones en primera instancia incomprensibles quedan explicadas cuando se logra "reidentificar" a su actor-fuente situándolo en su contexto cultural propio ("ricollocazione culturale"). Según Pizzorno, ambas operaciones -la "reidentificación" y la "recolocación cultural"- suponen

⁵⁰ Sciolla, (1983) Identita, En Giménez, (1997, 192-193).

⁵¹ Ibid.

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

la reconstrucción del sistema de reglas y, por lo tanto, del sistema de identidades potenciales propio del contexto cultural en cuestión.⁵²

Desde esta mirada la identidad de la persona tiene un carácter pluridimensional. En efecto, la identidad individual, como resumen de su historia personal, resulta de su integración a múltiples círculos de relaciones con significación de pertenencia para este. Pizzorno, propone una noción de identidad en un sentido interactivo individuo-grupo. Partiendo de la propuesta de este autor, se sostiene que la autocategorización individual, el reconocimiento de la posición social de un individuo con respecto a las normas, solo es posible en el contexto de la autocategorización del colectivo al que se inserta, proceso que resulta, a la vez, heterocategorizante para el individuo.⁵³

Desde esta perspectiva las construcciones de las identidades en los individuos, los grupos y las instituciones, resulta un proceso activo de construcción y reconstrucción de significados. La configuración simbólica de lo social en el individuo depende de los marcadores que, para la conducta y la acción social, son fijados por los grupos y las instituciones, al tiempo que la consolidación de las identidades de los grupos e instituciones se logra a partir de los intereses y la acción de los individuos que en ella interactúan. Acorde a la noción aportada por Pizzorno se valora que el carácter social de los individuos, grupos e instituciones se define a partir de la identidad como construcción simbólica, de esta manera “lo simbólico” constituiría “definiendum” de “lo social”, objetivado en las prácticas seriadas de los individuos y grupos sociales.

En este orden *Melucci* (1991), ilustra cómo la identidad de un determinado actor social resulta, en un momento dado, de una especie de transacción entre auto y hetero-reconocimiento. La identidad concreta se manifiesta, entonces, bajo configuraciones que varían según la presencia y la intensidad de los polos que la constituyen, de lo que se deduce que la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un *carácter intersubjetivo y relacional*.

La identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.

⁵² cF. Pizzorno, Alessandro, "Spiegazione come reidentificazione", *Rossepa Italiana de Sociogofa*, Anno Trentesimo, n 2, 1989, pp. 161-183.

⁵³ "... para poder determinar cuáles son sus intereses y calcular costes y beneficios, el sujeto agente debe asegurarse de su identidad mediante la pertenencia a un colectivo unificador. De esta forma recibirá los criterios que le permitirán definir sus intereses y dotar de sentido a su acción." (Pizzorno, 1986; tomado de Corcuff, 2003, 82).

La reconfiguración de las identidades, cuya base en todo caso es el de las crisis de identidades desde lo individual y lo colectivo y desde lo público a lo privado, incluye *per. sé la noción de cambio*. Una vez definida la relación de la identidad con las nociones de integración y posicionamiento social, me detengo en otra dimensión del análisis, la *identidad como pertenencia*, contenida en la sistematización teórica sobre la sociología de la identidad que propone Gilberto Giménez (1997, 14). Este autor desde la perspectiva de la teoría de Merton establece una delimitación de la identidad en su sentido de pertenencia, desde tras componentes fundamentales: a *categorías sociales*, a *grupos y colectividades* y a *redes sociales*. Entre las nociones de grupo y *colectividad*; al respecto distingue entre las nociones de grupo y colectividad, de tal forma que el grupo refiere un conjunto de individuos con sistemática interacción y proximidad física, en cambio la colectividad se define más por los sentimientos de solidaridad y obligación moral, así como los valores que los impulsa a responder a las expectativas correspondientes a determinados status y roles sociales.

Desde esta mirada puede contemplarse dentro de la noción de grupo a un vecindario, una comunidad barrial, una asociación deportiva y cualquier otro conjunto de individuos definidos por la frecuencia de interacciones en espacios próximos; en cambio dentro de la noción de colectividad se incluyen las grandes “comunidades imaginadas y anónimas” como las naciones, las iglesias, en las que los individuos de incluyen, o reconocen determinado nivel de pertenencia a partir de *Identificación por proyección o referencia*.

La pertenencia a *una categoría social*, a *un grupo social* o *colectividad*, no implica necesariamente despersonalización y la uniformización de los miembros del grupo⁵⁴. en todo caso favorece las posibilidades de sociabilidad de los individuos, y por consiguiente fortalece la identidad individual. Este proceso de búsqueda de la afirmación de la identidad individual desde la pertenencia a *varias categorías sociales*⁵⁵ es denominado por Giménez y otros autores como “*identización*”⁵⁶.

La pertenencia categorial desempeña un papel fundamental en la definición de algunas identidades sociales (por ejemplo, la identidad de género, profesional/laboral, de generación, de clase, nacionalidad, raza, etnia, etc.), debido a las representaciones y estereotipos que se le asocian. No obstante la pertenencia categorial es más externa al individuo, responde más a patrones de heterocategorización, sea en su sentido estadístico o de determinación involuntaria, -lugar de nacimiento, la raza, el sexo y la generación-; mientras que la pertenencia un grupo o colectividad, implica la articulación dinámica ente auto y heterocategorización, en lo que prevalece, no el sentido de

⁵⁴ (Giménez, 1997, 13).

⁵⁵ (Merton, 1965, p 249, en Giménez, 1997, 14).

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

macro-conjunto, sino el de las particularidades (o distinguibilidad) a partir de un sistema simbólico compartido.

En este sentido la pertenencia categorial es menos variable, que las pertenencias al grupo y la colectividad, en la que los individuos mantienen cierta autonomía o relativa libertad, pues el sistema simbólico admite la reconfiguración desde el discurso y la práctica social.

Algunas de las pertenencias observables, como la territorial, pueden ser incluidas de forma dinámica en las dos primeras definiciones que aporta Giménez, la categorial y la de grupo/colectividad, siempre que se distinga entre el sentido del *soy* y el de *me siento parte de*. De esta manera un individuo puede reconocerse como guantanamero, por haber nacido, e incluso por haber vivido en Guantánamo, (pertenencia categorial) y al mismo tiempo no reconocerse como parte de los guantanameros (pertenencia al grupo/colectividad), pues ha perdido su interacción con las dinámicas relacionales propias de esa comunidad/colectividad, en el transcurso de su historia personal.

Es el tipo de contradicción (crisis de identidad) frecuente en las personas migrantes, “soy, pero no pertenezco”.

Además de las categorías y los grupos/colectividades, Giménez incluye una *tercera pertenencia*; las redes (*network*), sin negar la pertenencia a las categorías y los grupos/colectividades definidas a la manera de Merton, no obstante reconoce la flexibilidad a partir de la variabilidad de las categorizaciones sociales que ofrecen las redes sociales, las que conceptualiza como relaciones de interacción de composición y sentido variables, coyunturalmente actualizadas por los individuos que las constituyen, que no existen a priori ni requieren de la proximidad espacial como los grupos propiamente dichos, sino son creadas y actualizadas cada vez por los individuos.⁵⁷ Lo común en estas tres pertenencias son las representaciones sociales compartidas⁵⁸ -socialmente contextualizadas e internamente estructuradas-, que sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los actores sociales, por lo que constituyen *definiendum* de la identidad social.

⁵⁷ (Giménez, 1997, 14).

⁵⁸ Desde este punto de vista la génesis teórica de los enfoques sociológicos sobre los procesos de construcción y reproducción de las identidades puede encontrarse en su relación con las *representaciones colectivas*. La tesis que subyace en este sentido es que las colectividades construyen y atribuyen significados diversos a sus experiencias cotidianas, y ello ocurre desde el contexto de interacción y de las categorías sociales en las que se insertan los individuos y los grupos sociales.

No obstante, esta síntesis gnoseológica establecida para comprender la identidad desde la noción de pertenencia, no puede obviarse la incidencia de otros *atributos identificadores*⁵⁹, relacionadas, en este caso con las pertenencias categoriales, por lo que su formación responde a procesos de heterocategorización; en estos se incluyen los *estigmas o etiquetas sociales*.

Estos heteroatributos, construidos sobre la base de las representaciones sociales, por lo que varían de acuerdo al contexto cultural, denotan varios niveles de significación, desde lo individual, como *rasgos de la personalidad*, hasta lo *grupal/colectivo, y su interrelación dado que se atribuyen a grupos y colectividades rasgos o características sociales de los individuos, tendiendo a convertirse en estereotipos* o prejuicios sociales con respecto a determinadas categorías o grupos⁶⁰ como sucede frecuentemente con los inmigrantes urbanos de origen rural, los que son “etiquetados”, incluso desde la mirada de investigadores sociales; como puede ser apreciado en los estudios de Rodríguez y Estévez (2006)- quienes consideran que las características asociadas a la marginalidad y la pobreza, observadas en la población por ellos estudiada, tienen sus raíces en los patrones culturales portados por los inmigrantes urbanos -*residentes ilegales en La Habana*-, heredados o trasladados desde sus lugares de origen (zonas suburbanas y rurales de la región oriental del país)⁶¹. La comprensión de la dinámica de la identidad, desde la noción de cambio o reconfiguración, emergen desde el cuestionamiento a la multiplicidad de pertenencias de los individuos a identidades colectivas.

Conclusiones.

La perspectiva sociológica de la identidad se distingue por considerar este proceso está asociado a las necesidades de integración social de los sujetos. Desde el punto de vista funcionalista se reconoce su dimensión nómica -o función nómica-, sobre la base conceptual del funcionalismo de Emile Durkheim y las posteriores contribuciones de T. Parson y R. Merton. Desde este enfoque se concibe la Identidad como la vertiente subjetiva de la Integración, en tanto implica ordenamiento y legitimación. El individuo necesita de las estructuras protectoras como la familia, los grupos laborales o profesionales, las comunidades y las colectividades diversas, entre las que cuenta el Estado, que de alguna forma le proporcionen seguridad de integración a las dinámicas de las relaciones sociales. Cuando estas estructuras se debilitan, desaparecen o cambian en detrimento de las

⁵⁹ (Giménez ,1997, 14).

⁶⁰ (Goffman, 1986, en Giménez ,1997, 14).

⁶¹ El rol tradicional de la mujer mantenida y el hombre proveedor tiene un fuerte arraigo en las áreas rurales y en las condiciones de intercambio sexual en la localidad. (Rodríguez y Estevez, 2006, 10-11)

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

expectativas e intereses individuales, emergen las crisis –individuales y colectivas- y como consecuencia conlleva a procesos de reconfiguraciones identitarias en torno a nuevas estructuras protectoras o proveedoras de integración; en este contexto aparecen estructuras creadas o reinventadas con la finalidad de que los sujetos legitimen sus acciones y satisfagan sus necesidades de integración, así aparecen las comunidades imaginadas o de sentidos, como indica Bauman.

En la teoría sociológica se aprecia una contradicción ente la función nómica o integrativa de la identidad y la función estratégica o interactiva de la identidad. Desde el modelo estructural-funcionalista, la identidad se construye en el proceso de socialización -internalización de normas y símbolos-, lo que brinda estabilidad a la personalidad, pero desde este enfoque se sugiere la identidad como instrumento de internalización de las normas, en la que el sujeto parece condenado, en alguna medida, a la asimilación de determinados signos significantes, siempre que estos constituyan elementos constitutivos de las normas pautadas por las colectividades. En contraposición a esta perspectiva se desarrolla la visión de la identidad como estrategia, construida sobre las bases conceptuales de la teoría de la acción social de Max Weber, desde esta perspectiva se concibe la identidad como un proceso activo de reconfiguración y reivindicación de lo social, sea desde lo público o lo privado, en este proceso se impone la acción racional del sujeto, en función de lograr determinadas metas.

Este enfoque conduce la comprensión de la identidad, más que allá de la identidad normativa, construida desde la colectividad para ser internalizada por el sujeto, sino que la sitúa en perspectiva, la identidad es un proyecto que el sujeto construye durante toda su historia de vida, asumiendo los atributos identificativos que portadas por aquellas estructuras que considere adecuadas o efectivas para lograr las metas contenidas en su proyecto de vida, lo cual incluye sus necesidades de integración social; en opinión de Dubet, esta no se define por la socialización (internalización de normas y reglas en conformidad con los grupos sociales), sino por la capacidad del actor para lograr transformar la identidad en recurso para la acción, y en ese caso se crea una valorización de la autonomía y de la identidad personal. El sujeto, aun desde la construcción de una identidad estratégica que legitime su acción social, no escapa a la dimensión nómica de la identidad en tanto necesita la integración social.

Bibliografía

- Arteaga, Eguzki.** (2013). El pensamiento de Norbert Elias: Proceso de Civilización y Configuración Social, en *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, Número 16. 15-31.
- Barbero J. M.** (1995). Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación, *Sociedad*, Buenos Aires, no. 5, pp. 35-47.
- Barth, Fredrik.** (1978). Los grupos étnicos y sus fronteras, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bauman, Zygmunt.** (2006). COMUNIDAD. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI Editores S. A. España.
- Béjar, Helena. (2007). Identidades inciertas. Zygmunt Bauman. Herder editorial S. L. Barcelona. España.
- Berger Peter y Thomas Luckman.** (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amarroty editas S.A. (Edición original, 1967).
- Bourdieu, Pierre. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama. Barcelona.
- _____. (1999). La fuerza de la reproducción, en *Revista Mexicana de Sociología*. Volumen 11. Número 12.
- Cardoso De Oliveira, Roberto.** (2007). Etnicidad y Estructura Social. México. Universidad Iberoamericana, A.C. y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS).
- Castells, Manuel.** (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. 2: "El poder de la identidad", Alianza, Madrid.
- Chichu, Aquiles Amparán y López Gallegos, Alejandro.** (2002). Intuición y metáfora en Michel Maffesoli, en *Sociológica*, Volumen 17, Número 50. Revista del Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Chihu Amparán, Aquiles.** (2002). Sociología de la identidad, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Comas D´ Argenir, Dolores y Pujadas Muñoz, Joan Josep.** (1991). Familias migrantes: Reproducción de la Identidad y del sentimiento de pertenencia. En *PAPERS*. Número 36, pp. 33-56.
- Corcuff, Philippe.** (2003). Las nuevas Sociologías. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana.
- De La Torre Molina, Carolina.** (2001). Las identidades. Una mirada desde la Psicología. La Habana: Centro de Investigación de la Cultura Cubana "Juan Marinello".
- Dubet François.** (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En *Estudios Sociológicos* VII. Número 21. 519-545.
- Erickson, Erick.** (1977). La identidad psicosocial, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V, España.
- Estrada Alsina, Ana.** (2006). Identidad. Zygmunt Bauman (2005). Madrid, en *Comunicación*. Número 4. 297- 301.

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

- François Prud'Homme, Jean.** (1988). Identidad social y representación política en la obra de Pierre Bourdieu, en *Sociológica*, Volumen 9, Número 6. Revista del Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana.
- García Canclini, N.** (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Editorial Grijalbo.
- Geertz, Clifford.** (1996). *Los usos de la diversidad.* Ediciones Paidós. Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____. (2003). *La interpretación de las culturas.* Editorial Gedisa. Barcelona.
- Giménez, Gilberto.** (2007). *Estudios sobre la Cultura y las Identidades sociales.* Edit Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Goffman, Erving.** (1980), *Estigma, la identidad deteriorada,* Amorrortu, Buenos Aires.
- Gubernau Bardún, Montserrat.** (1995). Identidad nacional y cultura. Un análisis crítico de la teoría de Ernest Gellner. En *Antropología. Revista de Pensamiento Antropológico y Estudios Etnográficos*, Número 6, 103-120.
- Habermas, Jürgen.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Madrid: Taurus.
- Harris, Marvin.** (1999). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.* Editorial Crítica, Barcelona, España.
- _____. (2001). *Antropología Cultural.* Editorial Alianza.
- Iñiguez, Lupicinio.** (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido Conceptual, en Crespo, E. (2001). *La constitución social de la subjetividad*, Catarata, Madrid, pp. 209-225.
- Jociles Rubio, María Isabel.** (1997). Discurso étnico y estrategias de movilización colectiva. En *Gazeta de Antropología*, Número 13.
- Maffesoli, Michel.** (2002). Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones. En **Chichu, Aquiles** (coord.). (2002). *Sociología de la identidad*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 223-242.
- Martínez Sauquillo, Irene.** (2006). La identidad como problema social y sociológico. En *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Número 722, pp. 812-824.
- Melucci, Alberto.** (1991). La acción colectiva como construcción social. En *Estudios Sociológicos*, Vol. 9, Núm. 26, mayo-agosto 1991, México, pp. 357-364.
- Mercado Maldonado, Asael Y Hernández Oliva, Alejandrina V.** (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva; en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales.*, Número 53, pp. 229-251. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Morales, J. F.** (1996). *Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos.* Promolibro, Valencia.
- Palomar Vereá, Cristina.** (2007). Cuadrando el círculo: las identidades de la modernidad líquida; en *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad.* Volumen XIII Número 38. 205-214.

- Pujadas, J.** (1996). Memoria individual y memoria colectiva. En *Identidad*. III Coloquio Paul Kirchhoff, UNAM, México. 276-289.
- Ritzer, George.** (2003). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Editorial Félix Varela. C. Habana.
- _____. (2007). *Teoría Sociológica Clásica*. Editorial Félix Varela. C. Habana.
- Rodrigo, Miquel.** (1996). Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer, en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Núm. 43-44, Barcelona. 11-15.
- Rodríguez Regueira, J. L.** (2001). Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social. En *Gazeta de Antropología*, N. 17.1-11.
- Rodríguez Ruiz, Pablo y Estévez Mezquía, Claudio.** (2006). Familia, uniones matrimoniales y sexualidad en la pobreza y la marginalidad. El "llega y pon", un estudio de caso. Catauro, *Revista cubana de Antropología*, Año 8, Número 14. 5-31.
- Serna, Justo.** (2004). Norbert Elias y la caída de la civilización; en *L'Espill*, (versión catalana) Número 16. 150-162 y en *Prohistoria*, Número 8, Rosario, Argentina. 137-150.
- Tajfel, Henri.** (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Editorial Herder, Barcelona.
- Touraine, Alain.** (2014). Entrando en la segunda etapa de la democratización, en *Revista de Sociología Universidad de Chile.*, Sección III, Nº 29. 91-99.
- Vásquez Rocca, Adolfo.** (2008). Zigmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana; en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Número 19. Universidad Complutense de Madrid.
- Weber, Max.** (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo De Cultura Económica. España.

Webgrafía

- Casina, Nizaiá.** 2006). *Imaginario Social: Una aproximación desde la obra de Michel Maffesoli*; Athenea Digital- num.9.Disponible:<http://antalya.uab.es/athenea/num9/Cassian.pdf>. Consultado el 19/02/2019.
- _____. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, Año 11, Número 22. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México. <http://www.redalyc.org/pdf/747/74702202.pdf>. Consultado: 01/12/2018.
- _____. (2002). Paradigmas de identidad, en CHICHU, AQUILES (coord.) *Sociología de la identidad*, Universidad Autónoma Metropolitana, México. 35-62. <http://www.uam.mx/revistasuam>
- _____. (2005). *Cultura identidad y metropolitano global*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista*

Identidad y Sociología. En busca de una perspectiva de análisis

Mexicana de Sociología, Vol. 67, Número 3, pp. 483-512. México. D. F.
<http://www.ejournal.unam.mx/rms/2005-3/RMS005000302.pdf>.
Consultado 1 diciembre de 2014.

_____. (2006). La cultura como Identidad y la Identidad como cultura. Artículo en línea, <http://www.uam.mx/revistasuam>. Consultado 5 diciembre de 2014.

González, Noé. (2007) Bauman, identidad y comunidad, en Espiral, Volumen XIV, Número 40, pp. 179-198. Universidad de Guadalajara. México.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13804007>. Consultado el 19 de febrero de 2018.

Unidad didáctica para la formación de docentes de biología del IPC. Propuesta para la modificación de concepciones alternativas referidas al proceso de respiración de seres vivos.

Juan Linares
juan_ipc@yahoo.es

Resumen

En el campo de la biología podemos mencionar diferentes temas y contenidos estructurantes que tienen sus bases conceptuales en procesos moleculares que dificultan su comprensión, entre estos está la respiración. Esto posibilita y consolida, en muchos casos, las explicaciones alternas que se evidencian en errores conceptuales. Basado en lo descrito anteriormente, se propone la unidad didáctica de respiración como alternativa para la superación de las concepciones alternativas de docente en formación de biología del Instituto Pedagógico de Caracas. La investigación se llevó a cabo durante el semestre 2018 I en la unidad curricular de biología general, integrada en la formación de la carrera de biología, a los cuales, se les aplicó el cuestionario propuesto por Puentes (2012). Con los resultados obtenidos se puede verificar la presencia de algunas concepciones alternativas en este grupo de estudiantes y para la superación de estas, se propone la unidad didáctica de respiración.

Palabras claves: Respiración, concepciones alternativas, unidad didáctica.

Abstract

In the field of biology, we can mention different themes and structuring contents that have their conceptual bases in molecular processes that make them difficult to understand, among these is breathing. This makes possible and consolidates, in many cases, the alternate explanations that are evident in conceptual errors. Based on what has been described above, the didactic unit of breathing is proposed as an alternative to overcome the misconception of teacher training in biology at the Pedagogical Institute of Caracas. The research was carried out during the semester 2018 I in the curricular unit of general biology, integrated in the formation of the biology department, to which the questionnaire proposed by Puentes (2012) was applied. With the obtained results, it was possible to verify the presence of some alternative conceptions in this group of students, and to overcome these, the didactic unit of breathing was proposed.

Keywords: breathing, misconception, didactic unit

Introducción

Las ciencias naturales son un grupo de disciplinas que se encargan de estudiar los fenómenos propios de la naturaleza, es decir, “interpretar el mundo que nos rodea” (Curtis y otros, 2008). Ellas se apoyan de los procesos lógicos matemáticos y de un método (método científico) para la verificación de hipótesis o ideas que, bajo un proceso largo y riguroso, pueden convertirse u organizarse en generalizaciones como las teorías y las leyes (Curtis y otros, 2008; Solomon y otros, 2013). Todos estos procesos forman parte del quehacer científico y permean a otros espacios de conocimiento como el educativo.

En este sentido, Martín (2002) plantea a las ciencias naturales como una construcción social, es decir, como parte de la cultura o «cultura científica» (Vaccarezza, 2008; Do Carmo, 2015; Ferrer y León, 2020), la cual, debemos compartir todos los seres humanos. Para que se democratice dicha cultura, es necesario llevarlo a cabo desde la educación con una mirada interdisciplinar que desarrolle las fronteras del saber y no generar un campo unificador que limita la actuación de una didáctica humanizadora en el hecho educativo (Pla i Molins, 1998). El aula de clase (refiriéndonos a esta como cualquier lugar donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice) debe ser el sitio de encuentro para el fortalecimiento de una ciudadanía responsable, sin excluir la participación con otros entes y organizaciones sociales que viven otras perspectivas.

Sin embargo, los espacios para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales están impregnados, desde hace varias décadas, por una visión neutral y estéril que enfoca la atención sobre los contenidos, de los cuales, surgen objetivos que debemos cumplir a toda costa en contra de la corriente del tiempo y el estudiante se convierte en el receptor de esta información, con una actitud pasiva (Díaz, 2017). Estos objetivos son guiados por un trasfondo más profundo, como lo es el capitalismo que buscan adecuar a la población para el papel que estos los predetermina, la domesticación, la acrítica, la dominación colonial, entre otros, (Viaña, 2009). Esta visión, aprendida y ejecutada automáticamente, proviene de las corrientes positivistas y conductistas que, de una u otra forma, han vertebrado la formación docente y la organización curricular. A este aspecto, se suma la escasa reflexión docente sobre su práctica, impidiéndole ver con claridad esta postura filosófica heredada que permea su actuación. Al respecto, Muñoz y col. (2016) señalan que las instancias de reflexión pedagógicas son escasas y las pocas existentes son subutilizadas en otros procesos institucionales.

Otro aspecto importante vinculado con la visión positivista y conductista, es el expresado por Amestoy (1993), relacionado con la forma mecánica en que se pretende replicar los aspectos relacionados con las ciencias naturales en el

aula de clases, en el cual, se somete a los estudiantes a ecuaciones matemáticas, procesos experimentales y definiciones sin sentido (colección Bicentenario, 2014), inconscientes y con el objeto de generar la memorización (Garritz, 2001), verificar resultados fuera de su contexto original o incluso fuera de todo contexto (Castro y Valbuena, 2007). Los resultados de estas y otras malas prácticas educativas, han llevado a la deserción escolar, a la frustración, la apatía por las ciencias naturales (actitudes negativas, Kahle y Lakes, 1983), baja matrícula en carreras relacionadas con estas disciplinas.

Todo lo anterior, se une e interrelaciona con aspectos propios del conocimiento a socializar del área de las ciencias naturales como la presencia de innumerables conceptos que tienen alta complejidad, sobre todo aquellos en los cuales la explicación nanoscópica prevalece y en consecuencia es menos tangible para la vida macroscópica que llevamos a diario los seres humanos. A pesar de esta barrera, en los distintos entornos sociales se busca de dar explicación a lo que acontece en nuestro alrededor, generándose respuestas, algunas veces acordes a los postulados científicos, o, por otra parte, contradiciéndolos o distorsionándolos. A estas ideas que están en la cognición del individuo y son opuestas a las ideas aceptadas por la comunidad científica se les llama concepciones alternativas. (Flores y Ruiz, 2011).

Todos estos cuestionamientos son y pueden ser analizados desde una de las líneas de investigación más desarrolladas de la didáctica como lo es el estudio de las concepciones alternativas. Estas son causadas por el contacto de las personas con experiencias físicas donde se aplica el sentido común para entenderlas y/o resolverlas, también por el lenguaje cotidiano que está impregnado de ideas, el cual, es usado para compartir creencias, soluciones o explicaciones a fenómenos vividos, entre otros; dicho lenguaje utiliza como vehículo a los medios impresos y audiovisuales, la familia, entre otros, (Carrascosa, 2013).

En este orden de ideas, en el campo de la biología podemos mencionar diferentes temas y contenidos que tienen sus bases conceptuales en procesos moleculares que dificultan su comprensión. Entre estos están la comunicación celular, control del ciclo celular, síntesis de proteínas, replicación del ADN, la fotosíntesis, la respiración, entre otros, lo que posibilita y consolida, en muchos casos, las explicaciones alternas que se evidencian en errores conceptuales. (Carrascosa, 2013).

En cuanto al tema de respiración, se han realizado diversos trabajos que han detectado concepciones alternativas en los diferentes niveles y modalidades de los sistemas educativos en el mundo, entre estas concepciones se pueden listar (Charrier y otro, 2006; Puentes, 2012; Farina, 2013):

- Las plantas no respiran. La respiración es sinónimo de intercambio

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

- gaseoso.
- La respiración sólo se realiza en órganos macroscópicos como los pulmones.
 - La respiración es distinta en animales y en vegetales.
 - El oxígeno es fuente de energía.
 - Las plantas consumen solo dióxido de carbono y liberan oxígeno.
 - Se desconoce que la respiración es una fuente de obtención de energía.
 - Las plantas respiran a través de la fotosíntesis.
 - Las plantas respiran por la noche.
 - Las plantas no tienen aparato respiratorio por eso no respiran.

El origen de mencionadas concepciones es variado, va desde formas populares de explicar la realidad, pasando por explicaciones de épocas pasadas en la propia ciencia, hasta errores conceptuales transmitidos por docentes en ejercicio. (Flores y Ruiz, 2011; Carrascosa, 2013).

Basado en lo descrito anteriormente, se propone la unidad didáctica de respiración como alternativa posible y de apoyo al docente en formación de biología del Instituto Pedagógico de Caracas para la superación de las concepciones alternativas del tema “Respiración”

El conocimiento con respecto a la respiración celular es de vital importancia para la formación de un ciudadano integral, capaz de tomar decisiones de manera autónoma frente a situaciones de la vida cotidiana en la que el conocimiento científico inclina la balanza hacia la vida y la sustentabilidad en el planeta. También es importante resaltar que el docente en formación, es participe de la alfabetización científica de la sociedad y que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolle, contribuirá de manera significativa a tener un mejor país.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo durante el semestre 2018 I en la unidad curricular obligatoria de biología general, integrada por 5 docentes en formación de la carrera de biología del Instituto Pedagógico de Caracas, a los cuales, se les aplicó el cuestionario propuesto por Puentes (2012) y modificado para este estudio. Dicho instrumento, consta de cuatro preguntas abiertas relacionadas con la respiración celular y su abordaje en el aula, y seis ítems con tres opciones de respuesta: SI, NO Y NO SÉ, relacionadas con concepciones alternativas citadas en los párrafos anteriores.

Los datos fueron colectados en una etapa anterior a la intervención pedagógica sobre el tema de respiración. Los docentes en formación

contaban como conocimientos previos con los temas de célula y teoría celular, transporte de sustancias a nivel celular, estructura de las macromoléculas y niveles de organización de la materia. Es importante destacar que, en entrevistas informales, los estudiantes sujetos de este estudio quieren estudiar la carrera de biología y culminarla con éxito, es un grupo participativo, con amplios intereses en el aprendizaje de diversos tópicos de la biología y dispuesto a trabajar tiempo extra en la disciplina.

En cuanto al análisis de los datos, se construyeron tablas de frecuencias no agrupadas.

Resultados

Parte I: Ítems de selección

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario en referencia a concepciones alternativas descrita por otros autores sobre el tema de respiración celular se muestran en el gráfico 1. En el mencionado gráfico se puede observar que en el ítem 1 la mayoría de los estudiantes responden que la fotosíntesis es el proceso respiratorio de las plantas o lo desconocen. Esta concepción alternativa puede tener su origen en la poca claridad del proceso intercambio gaseoso en las plantas, en el poco detalle en la presentación de los organelos de las células vegetales y animales, donde siempre se refuerzan las diferencias entre las células y no las semejanzas, esto permitiría que el estudiante observe que la célula vegetal tiene mitocondrias y en consecuencia realiza respiración celular y consume oxígeno para ello.

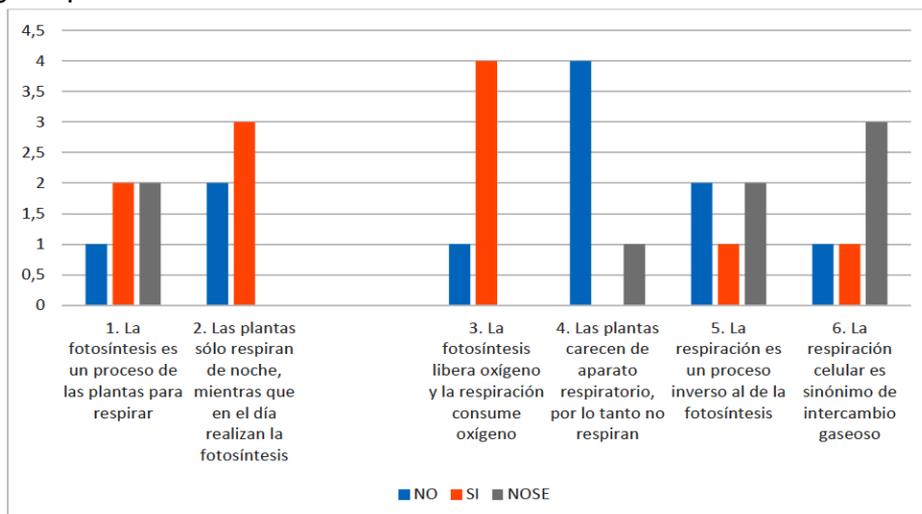


Gráfico 1. Frecuencia de las respuestas dada por lo estudiantes a los ítems relacionados con concepciones alternativas reportadas por estudios previos.

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

Para el ítem número dos el 60% de los estudiantes consideran que las plantas respiran de noche y realizan fotosíntesis durante el día. Observando este resultado es claro que las plantas necesitan la luz solar para realizar una parte del proceso fotosintético, pero, es necesario aclarar que las reacciones no dependientes de la luz pueden darse tanto de día como de noche mientras exista ATP y NADPH. Con respecto a la respiración de las plantas en la noche, puede tener relación con la concepción sobre “fase oscura” en la que se pensaba que las reacciones no dependientes de la luz solo se daban de noche, también puede tener relación con la simplificación metabólica de los organismos, es decir, solo realizan un proceso a la vez y no múltiples; mientras la planta aprovecha el sol de día para hacer la “fase lumínica”, no puede respirar y lo hace de noche cuando no se realizan las reacciones dependientes de la luz. Estos resultados coinciden con los de Sáenz 2012.

Las concepciones representadas por los ítems 3 y 4 están claras en los estudiantes. En el caso del ítem 3 esta claridad puede deberse al énfasis que se hace desde la escuela sobre la importancia de la fotosíntesis como fuente del origen de la vida planetaria, el cual, los organismos heterótrofos consumimos. Desde la educación básica, hasta la media, estos temas son tocados y profundizados, obviándose la importancia de la respiración en las plantas y el consumo de oxígeno que realizan.

Por otra parte, el ítem 4 muestra que el 80% de los estudiantes tienen claridad con respecto a que la ausencia de un aparato respiratorio, como el de algunos animales, en las plantas no es sinónimo para afirmar que no respiran. Aclarar que existen diversas estructuras en los seres vivos para realizar el intercambio de gases, es de vital importancia para el abordaje de esta concepción. En el caso de las plantas, las hojas, lenticelas y raíces especializadas pueden realizar el intercambio de gases, necesario, para la fotosíntesis y para la respiración.

Finalmente, los resultados en el ítem número 6 coinciden con los trabajos de Charrier y otros (2006) y Puentes (2012), estos señalan que dicha concepción alternativa tiene su origen en la diversidad de nombres asignados al intercambio de gases y su equivalencia con el término respiración. El 80% de los estudiantes respondieron entre SI y NO SE, lo que indica el desconocimiento y la concepción al respecto.

Parte II: Propuesta de una unidad didáctica sobre respiración

Para entender lo que es una unidad didáctica, tomaremos la definición dada por Hervás y colaboradores (2008). La unidad didáctica es:

“...toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.”

En este mismo orden de ideas los mismos autores expresan:

“La Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades desde enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.”

Con base en lo anterior, podemos destacar que el estudiante es el centro de las unidades didácticas, estas y quienes las elaboran, deben centrar sus esfuerzos por acercar los saberes a la mayor diversidad de personas a las cuales están dirigidas. Esto implica, conocer bien los cursos y los estudiantes que lo integran, explorar sus aspectos biopsicosociales, conocer sus opiniones e intereses, entre otros aspectos de relevancia. También, es importante resaltar que los criterios para elaborar las unidades didácticas son diversos y entre unidades didácticas se pueden conseguir variaciones de forma y de fondo. A continuación, se presentan algunos criterios tomados de diferentes autores que han trabajado con las unidades didácticas.

Para García (2009), una unidad didáctica debe contener:

- 1.- Índice
- 2.- Introducción general al curso o asignatura.
- 3.- La estructura de la unidad didáctica.
- 4.- Objetivos.
- 5.- Esquemas.
- 6.- Desarrollo de contenidos.
- 7.- Autores.
- 8.- Bibliografía de la unidad.
- 9.- Actividades.
- 10.- Glosario.
- 11.- Ejercicios de autocomprobación.
- 12.- Solución a los ejercicios de autocomprobación.
- 13.- Anexos y textos.
- 14.- Índice temático.

Para Montoya y colaboradores (2009), una unidad didáctica debe contener:

- 1.- Justificación de la unidad.

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

- 2.- Objetivos didácticos.
- 3.- Contenidos.
- 4.- Criterios de evaluación.
- 5.- Tratamiento transversal de la educación en valores.
- 6.- Competencias básicas.
- 7.- atención a la diversidad.

Hervás y colaboradores (2008) proponen:

- 1.- Fundamentación.
- 2.- Contextualización.
- 3.- Intenciones educativas.
- 4.- Los contenidos.
- 5.- Metodología didáctica.
- 6.- Las tareas y actividades.
- 7.- Recursos o medios didácticos.
- 8.- La evaluación.

Con el fin de superar las concepciones alternativas sobre respiración, se propone la construcción de una unidad didáctica (ver anexo 1) que contribuya al proceso de modificación de ideas alternas en estudiantes de biología, Instituto Pedagógico de Caracas. Esta unidad consta de una introducción, orientaciones didácticas, relación con el currículo de la universidad, secuencia didáctica, actividades de indagación y de laboratorio semiabierto, actividades evaluativas y bibliografía recomendada.

Las concepciones en las que se hace mayor énfasis son:

- Las plantas no respiran.
- La respiración es sinónimo de intercambio gaseoso.
- La respiración sólo se realiza en órganos macroscópicos como los pulmones.
- Las plantas respiran a través de la fotosíntesis.

La siguiente propuesta de unidad didáctica está estructurada tomando diversos elementos que, basados en las características de los cursos y población estudiantil del Instituto Pedagógico de Caracas, responden con mayor precisión a los intereses expuesto por los mismos y al diagnóstico realizado sobre concepciones alternativas.

En otro orden de ideas, podemos mencionar que el tema de respiración se encuentra a lo largo de todo el currículo de educación básica y media. En el caso de la educación universitaria dependerá de la carrera a estudiar, en el caso preciso de la carrera de biología, se puede encontrar en las materias fundamentales, así como en aquellas más avanzadas y de profundización.

Las actividades de la unidad didáctica van dirigidas a los estudiantes del primero y segundo semestre de la carrera de profesor de biología del Instituto Pedagógico de Caracas.

Por otra parte, se presenta la secuencia didáctica como estructura de planificación y organización de las actividades a realizar en esta unidad didáctica sobre respiración. Dicha secuencia contiene las lecciones, pregunta de partida, actividades a realizar por los alumnos, conocimientos, saberes y habilidades en juego y las competencias científicas.

En cuanto a las orientaciones didácticas, las lecciones y actividades planteadas en la unidad didáctica se estructuran en los tres momentos básicos del desarrollo de una clase, como son el inicio, desarrollo y cierre.

También debemos destacar, la necesidad de contar con los materiales e instrumentos necesarios para el desarrollo de la unidad, para esto, el docente que no cuente con dichos recursos puede hacer mano de material reciclado y construir una caja de ciencias que apoye el desarrollo de su planificación.

Conclusiones

Las actividades diagnósticas son de vital importancia para la detección de concepciones alternativas, permitiendo ajustar las estrategias en favor del proceso de cambio de ideas en los estudiantes. Las actividades diagnósticas fundamentan las estrategias para la superación de las concepciones alternativas.

El cuestionario realizado muestra la presencia de concepciones alternativas en estudiantes de semestres iniciales de la carrera de profesor de biología del Instituto Pedagógico de Caracas, con respecto al tema de respiración.

El énfasis en los detalles sobre el proceso de intercambio de gases en plantas y animales contribuiría a la superación de concepciones alternativas. La comparación entre célula vegetal y animal toma gran relevancia en cuanto a las semejanzas, permitiendo aclarar que las células vegetales tienen mitocondrias y en consecuencia respiran.

Es importante puntualizar en las aulas de clase lo referido a los alcances del conocimiento científico, mostrando con claridad sus aciertos y aquellos espacios en los cuales no tiene respuestas, permitiendo así incorporar los significados de la ciencia a su estructura de saberes y complementarlos con sus propios conocimientos cotidianos y creencias. La aproximación sucesiva y progresiva del saber cotidiano al saber científico, mediados por procesos

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

educativos didácticos como la investigación, la resolución de problemas, la contextualización crítica, un adecuado proceso de conceptualización y la participación en las comunidades, puede acercar a los estudiantes a los nuevos conceptos, sin caer en la visión positivista y absoluta asignada al conocimiento científico.

Otro aspecto importante, está relacionado con lo que se debe enseñar; es importante sincerar y revisar qué contenidos se adaptan mejor a los distintos niveles educativos y así, evitar distorsiones en la información por irregulares adaptaciones del conocimiento científico que contribuyen con las concepciones alternativas. Luego de realizar dicha selección, no debemos tener temor de enfrentar progresivamente a nuestros estudiantes al saber de la ciencia y su complejidad, porque esto puede llevarnos a multiplicar errores conceptuales. El uso del laboratorio y demostraciones, en general, el contacto real con los fenómenos en lo cotidiano, pueden hacer vivencial los saberes de las ciencias naturales.

Se recomienda la aplicación y evaluación de la propuesta de unidad didáctica sobre respiración.

Referencias

- Amestoy, M.** (1993). El desarrollo de habilidades de pensamiento y su aplicación a la enseñanza. Innovación en la educación universitaria en América Latina. OEA. Proyecto Multiregional de Educación Media y Superior PROMESUP. Programa Regional de Desarrollo Educativo PREDE, p. 139-249.
- Carrascosa, J.** (2013). Ideas alternativas en conceptos científicos. Revista Científica 18, 112-137.
- Charrier, M., Cañal, P. y Rodrigo, M.** (2006). Las concepciones de los estudiantes sobre la fotosíntesis y la respiración: una revisión sobre la investigación didáctica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la nutrición de las plantas. Enseñanza de las ciencias, 24(3), 401–410.
- Castro, J. y Valbuena, E.** (2007). ¿Qué biología enseñar y cómo hacerlo? Hacia una resignificación de la Biología escolar. TEA n.º 22 • II, pp. 126-145.
- Curtis, H., Barnes, N., Schnek, A. y Massarini, A.** (2008). Biología. Madrid, España: Panamericana.
- Díaz, B.** (2007). La escuela Tradicional y la Escuela Nueva. Trabajo presentado como requisito para obtener la licenciatura en pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Pp: 227.
- Do Carmo, J.** (2015). La necesidad de promoción de la cultura científica como componente del desarrollo científico-técnico. Revista Anales de

- la Academia de Ciencias de Cuba. Vol 5, No. 2 pp.13-21.
- Farina, J.** (2013). Conceptos previos sobre respiración y función biológica del oxígeno en estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología. *Revista de Educación en Biología*, 16 (2), 31-40.
- Ferrer, A. y León, G.** (2020). Cultura científica y comunicación de la ciencia. *Razón y Palabra*, Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología. No.65.
- Flores, R. y Ruiz, M.** (2011). Concepciones alternativas de los profesores de biología. Una aproximación desde la investigación educativa. *Revista educación y desarrollo social*, 5 (1), 13-23.
- García, L.** (2009). Las unidades didácticas I. España: Editorial BENED, la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED).
- Garriz, A.** (2001). Veinte años de la teoría del cambio conceptual. *Educación química*, vol. 12 (3), 123-126.
- Hervás-Gómez, C., Toledo-Morales, P., Sánchez- García, J., Colmenero, M., Luque, M. y Peñafiel, F.** (2008). El diseño de unidades didácticas en educación secundaria. España: Aprende-IEA.
- Kahle, J.B. and Lakes, M.K.** (1983), "The myth of equality in science classroom", *Journal of Research in Science Teaching*, 20:131-140.
- Martin, M.** (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 1 Nº 2.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2014). Alimentando con ciencias. Serie Ciencias Naturales, Colección Bicentenario, pag. 4.
- Montoya, V., Soto, A. J., Sola, M. S., Díaz, P. y López, D. J.** (2009). La unidad didáctica en infantil, primaria y secundaria. Aproximaciones a su desarrollo. *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 24, (47-67).
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S.** (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *FOLIOS*, Segunda época, Nº.44 Segundo semestre de 2016. pp. 77-91.
- Pla i Molins, M.** (1997). Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. *Materials Docents Series*, vol.15 de UB.
- Puentes, N.** (2012). Concepciones alternativas sobre la fotosíntesis y respiración celular de los estudiantes de 2do. Año de educación media general del Municipio Libertador del Estado Mérida. Universidad de Los Andes-Facultad de Humanidades y Educación-Escuela de Educación.
<http://bdigital.ula.ve/RediCiencia/busquedas/DocumentoRedi.jsp?file=39176&type=ArchivoDocumento&view=pdf&docu=31859&col=6>
- Sáenz, J.** (2012). La fotosíntesis, concepciones, ideas alternativas y analogías. Unidad didáctica dirigida a estudiantes de los ciclos 3 y 4 de educación básica del colegio José María Carbonell. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Bogotá, Colombia.
<http://bdigital.unal.edu.co/7577/1/jorgeenriquesaenzguarin.2012.pdf>.

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

- Solomon, E., Berg, L. y Martin, D.** (2013). *Biología*. Mexico: Cengage Learning.
- Vaccarezza, L.** (2008). “Exploraciones en torno al concepto de cultura científica”. En FECYT, *Resúmenes del Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas de Ciencia y Tecnología*. Madrid. P. 110.
- Viaña, J.** (2009). *Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica*. *Integra Educativa* Nº 4 / Vol. II No. 1.

Anexos

Anexo 1: Propuesta de unidad didáctica para coadyuvar a la superación de las concepciones alternativas sobre respiración.



Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

1.- A continuación, se presentan la introducción, las orientaciones didácticas, la ubicación curricular y las competencias genéricas, competencias específicas, los contenidos y la secuencia didáctica que estructuran la unidad didáctica propuesta.

Introducción



La respiración es uno de los procesos que permite el mantenimiento de la vida en la tierra. Desde los organismos más simples, como las bacterias, hasta los más complejos como los seres humanos, dependen de dicho proceso para vivir y realizar todas sus funciones. Dicho proceso no se restringe solo al acto de intercambiar gases, es decir, tomar oxígeno y liberar dióxido de carbono, va más allá, permitiendo la producción de energía que motoriza el metabolismo celular.

En este sentido, la respiración es un metabolismo de degradación, es decir, es un catabolismo en el cual una molécula, por lo general de glucosa, es desdoblada por una serie de reacciones de óxido-reducción que, finalmente, terminan produciendo energía en forma de ATP y con la participación de una molécula aceptara final de electrones como el oxígeno u otra, dependiendo del organismo. Esto último, nos permite reconocer dos tipos de respiración, la aeróbica (aquella que requiere del oxígeno) y la anaeróbica (requiere de otra sustancia diferente al oxígeno).



Para que lo anteriormente planteado sea posible, los seres vivos deben contar con estructuras celulares especializadas en realizar el proceso de respiración, en el caso de la respiración aeróbica, llevada a cabo por células eucariotas, el organelo encargado es la mitocondria. Tanto animales y plantas, hongos y algunos microorganismos poseen dicha estructura que es capaz de generar el adenosín trifosfato esencial para vivir.

En otro orden de ideas, el tema de respiración es un contenido estructurante de la biología y está integrado en los diversos niveles educativos del país. Desde la educación básica y media dicho contenido es desarrollado en las aulas de clases. No obstante, debido a su complejidad en algunas ocasiones es tratado superficialmente, por razones de tiempo o falta de formación en el tema, afianzando o multiplicando concepciones alternativas que contradicen los conceptos científicos al respecto.

En el caso de la educación universitaria donde se realizan estudios en biología, el contenido sobre respiración se desarrolla en varios semestres y a distinta profundidad, presentándose mayores debilidades en las etapas iniciales, en las que se requiere una base sólida proveniente de la educación básica. Por esta razón, se plantea la unidad didáctica de respiración como recurso de apoyo al docente en formación de biología y química en la prosecución de su carrera universitaria y práctica profesional.



La unidad didáctica sobre respiración está dirigida a docentes en formación de biología y química en los semestres iniciales del Instituto Pedagógico de Caracas, ubicado en la urbanización El Paraíso, en la ciudad de Caracas.

El diseño de la unidad didáctica sobre el tema de respiración surge del diagnóstico aplicado a docentes en formación del primero y segundo semestre de la carrera de biología, cursantes de la unidad curricular biología general, del Instituto Pedagógico de Caracas sobre las concepciones alternativas del tema. La unidad didáctica pretende favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.



Orientaciones didácticas

Las lecciones y actividades planteadas en esta unidad didáctica se estructuran en los tres momentos básicos del desarrollo de una clase, como son el inicio, desarrollo y cierre. Es importante que el docente planifique con anticipación las actividades y las lleve a cabo para prever en lo posible aquellas variaciones, distorsiones o dificultades que puedan presentarse. También debemos destacar, la necesidad de contar con los materiales e instrumentos necesarios para el desarrollo de la unidad, para esto, el docente que no cuente con dichos recursos puede hacer mano de material reciclado y construir una caja de ciencias que apoye el desarrollo de su planificación.



Por otra parte, es de vital importancia recordar el rol de docente como facilitador del conocimiento y organizador del aula, no aquel transmisor de conocimiento, El protagonismo es del estudiante. Las lluvias de ideas y la técnica de la pregunta son herramientas esenciales para el inicio de cada lección convirtiéndose en una fuente de predicciones e hipótesis que apoyan las actividades y una fuente de datos para detectar concepciones alternativas.

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC



La organización del tiempo en las planificaciones de clases es trascendental, muchas de las lecciones requieren más de dos horas académicas para ejecutarse por lo que el docente debe preverlo y accionar en torno a esto. Muchos procedimientos y aspectos teóricos el estudiante puede abordarlos desde la casa y prepararse antes de cada actividad, otras pueden iniciar en el salón o laboratorio y terminar en casa. Es importante destacar, que en el momento de cierre los participantes de las actividades comuniquen sus resultados y análisis, para que sean contrastados con los otros grupos y se lleguen a consensos facilitados por el docente.



La unidad didáctica de respiración enfoca alguna de sus actividades en la metodología indagatoria. Esta metodología pretende acercar al estudiante al que hacer científico a través de situaciones problemáticas, preguntas, lecturas, entre otras, permitiendo que el aprendiz se plantee hipótesis procedimientos, experimentos, análisis y explicaciones, que luego generarán un producto a comunicar a la comunidad en la que se desenvuelve.

Por otra parte, algunas actividades estarán enfocadas en laboratorios semiabiertos en los cuales se brindará parte de los procedimientos a seguir y otros serán planteados y construidos por el estudiante. Las prácticas de laboratorio en general contribuyen de manera significativa a profundizar en la relación teórico - práctico de las ciencias naturales, también fomentan el trabajo colaborativo, la indagación, desarrolla habilidades y destrezas, la reconstrucción de las teorías o principios científicos, la innovación, entre otras.

Ubicación curricular

El tema de respiración podemos encontrarlo a lo largo de todo el currículo de educación básica y media. En el caso de la educación universitaria dependerá de la carrera a estudiar, en el caso preciso de la carrera de biología, se puede encontrar en las materias fundamentales, así como en aquellas más avanzadas y de profundización. Las actividades de esta unidad didáctica van dirigidas a los estudiantes del primero y segundo semestre de la carrera de profesor de biología del Instituto Pedagógico de Caracas.



Competencias y contenidos presentes en el programa analítico de la unidad curricular obligatoria (UNCO) denominada biología general del currículo 2015, UPEL - IPC.

Competencia genérica

Asume la educación como un proceso de formación continuo y permanente centrado en el desarrollo humano, a partir de la armonía global, la diversidad concertada y el desarrollo universal para mejorar su propia calidad de vida, aplicando estrategias de integración en su praxis educativa

Competencias específicas

Valora los procesos energéticos de los seres vivos como actividad biológica que mantiene la vida en el planeta, para aplicarlos en diferentes contextos socio educativo.

Identifica las principales estructuras y componentes celulares a través de la consulta de literatura especializada y prácticas de laboratorio y/o campo, con el propósito de aplicarlos en diferentes espacios de aprendizaje y enseñanza

Contenidos

Célula: unidad básica de la vida. La célula como unidad de la vida. Características en procariontes y eucariontes. Célula animal y vegetal. Autótrofos y heterótrofos. Organelos y estructuras celulares, ubicación y función. Membranas biológicas y Transporte celular. ADN y herencia en los seres vivos. Generalidades del ciclo celular, mitosis, meiosis y citocinesis.

La energía en los seres vivos. La vida y los procesos energéticos del universo. Reacciones químicas y mantenimiento de la vida. Metabolismo. Generalidades de la producción, transformación y uso de energía: fotosíntesis y respiración.

Secuencia Didáctica

A continuación, se presenta la secuencia didáctica como estructura de planificación y organización de las actividades a realizar en esta unidad didáctica sobre respiración. Dicha secuencia contiene las lecciones, pregunta de partida, actividades a realizar por los alumnos, conocimientos, saberes y habilidades en juego y las competencias científicas.



Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

Lección 1:

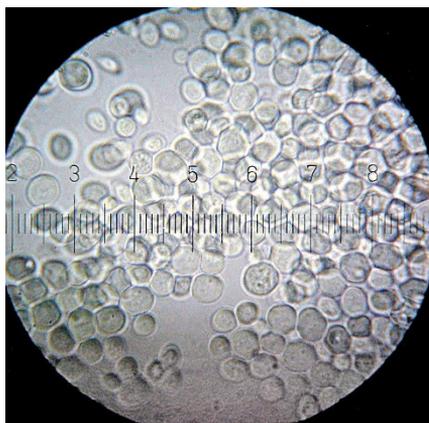
Pregunta de partida: ¿Las plantas respiran?

Actividades a realizar por los alumnos: participa en lluvia de ideas sobre lo que es una célula y sus funciones, prepara láminas para observación al microscopio, observa célula, animales, vegetales, entre otras. Realiza dibujos sobre las observaciones microscópicas y discute sobre la presencia de algunos organelos celulares como las mitocondrias en la célula vegetal y su función

Conocimientos, saberes y habilidades en juego: habilidades manuales en el uso, manejo y cuidado del microscopio. Postulados de la teoría celular y su aplicación. Célula: partes y funciones de las células. Aproximación al concepto de respiración y su relación con distintos organismos vegetales y no vegetales. Morfología celular.

Competencias científicas: observación y descripción, participación en discusiones y lluvias de ideas, formulación de hipótesis, representación de la información y de lo observado, ejecución de una metodología, experimentación.

Lección 2:



Pregunta de partida: ¿Qué relación tiene un trozo de pan con la respiración y unos hongos llamados levaduras?

Actividades a realizar por los alumnos: descubrimiento sensible, participa en lluvia de ideas sobre el origen y elaboración del pan, manipula y degusta de un trozo de pan, prepara láminas para observación al microscopio y observa células de levadura.

Conocimientos, saberes y habilidades en juego: habilidades manuales en el uso, manejo y cuidado del microscopio. Aproximación al concepto de fermentación. Relación entre respiración y fermentación. Morfología celular. Descripción de las mezclas realizadas.

Competencias científicas: Observación y descripción. Participación en discusiones y lluvias de ideas. Formulación de hipótesis. Representación de la información y de lo observado. Ejecución de una metodología. Experimentación. Recolección de datos.

Laboratorio con instrumentos de material reciclado.

Actividades a realizar por los alumnos: realizar dibujos sobre las observaciones microscópicas, realización de actividades grupales para la preparación de pan artesanal. Preparación de mezclas de agua, levadura y azúcar. Elaboración de gráficos de relación de producción de dióxido de carbono en relación con tiempo transcurrido. Elaboración y presentación de informe.

Conocimientos, saberes y habilidades en juego: análisis de resultados y conclusiones. Registro de datos. Elaboración de gráficos.

Competencias científicas: comunicación de ideas y elaboración de informe escrito.

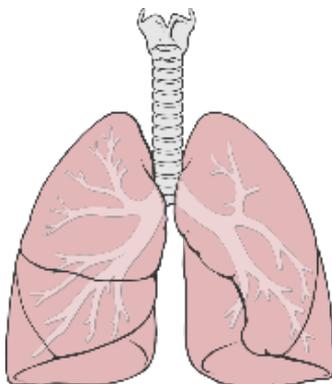
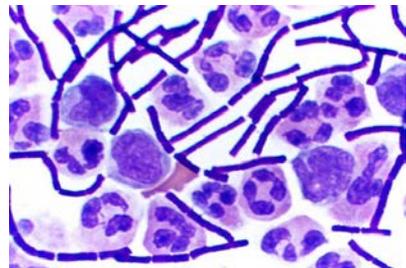
La respiración

Dentro del proceso de respiración podemos distinguir dos procesos, los cuales, son dependientes el uno del otro y se complementan, ellos son:

2.- A continuación, se presentan la teoría y actividades a desarrollar en la unidad didáctica sobre respiración.

Respiración celular

La respiración celular es el proceso por el cual las células generan ATP mediante una serie de reacciones redox. En la respiración aeróbica, el aceptor final de electrones es el oxígeno molecular; en la anaeróbica, el aceptor final es una molécula inorgánica distinta del oxígeno.

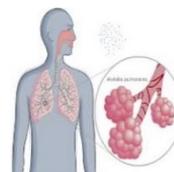
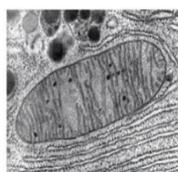
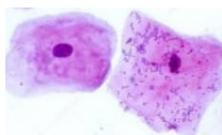


Respiración como intercambio de gases.

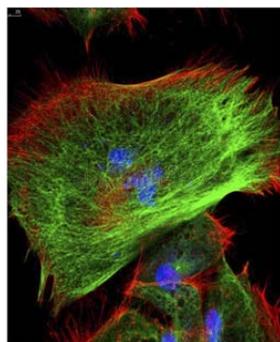
La respiración como intercambio de gaseoso es el proceso en el que un ser vivo intercambia oxígeno y dióxido de carbono con su entorno, generalmente a través de la membrana celular, piel, pulmones, branquias, entre otras estructuras.

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

Estructuras involucradas



Basado en la información presentada en 1a página anterior, construye un esquema con flechas, cuadros, círculos, imágenes y otros de tu preferencia, que relacione la respiración celular con el intercambio gaseoso como procesos fisiológicos. Indica un poco más sobre estos procesos en diversas fuentes.



Tipos de respiración

ALGUNAS IDEAS SOBRE RESPIRACIÓN AERÓBICA

- 1.- La realizan todas las células eucariotas como las que se observan en la imagen de la izquierda.
- 2.- Las mitocondrias son las estructuras que realizan la mayoría del proceso.
- 3.- El oxígeno debe estar presente para que se realice el proceso respiratorio.

ALGUNAS IDEAS SOBRE RESPIRACIÓN ANAERÓBICA

1. La realizan algunas células procariotas como las que se pueden observar en la imagen de la derecha.
2. Los organismos procariotas no poseen mitocondrias para realizar el proceso respiratorio.
3. No se necesita oxígeno para realizar la respiración anaeróbica.



Lección 1:

Basado en la información presentada en la página anterior, tu imaginación y otros criterios en los que puedas indagar, dibuja dos células que reflejen ambos tipos de respiración

Lección 1: ¿Las plantas respiran?

Las plantas son seres vivos autótrofos que capturan la energía lumínica y la fijan en forma de compuestos orgánicos como la glucosa, en presencia de

dióxido de carbono y agua. Este proceso es bien conocido, pero, en la mayoría de los casos se desconoce que las plantas respiran o se cree que la fotosíntesis es la respiración de las plantas. La siguiente lección tiene como propósito comparar las células vegetales y animales, a nivel práctico y teórico, profundizar en sus semejanzas, específicamente en la presencia de mitocondrias (estructura encargada de la respiración aeróbica) en ambos tipos de células.

Materiales requeridos:

Microscopio, cebolla, portaobjetos, cubreobjetos, azul de metileno, epidermis de la cebolla, células epiteliales extraídas de la boca, papel secante, hisopo

Lección 1: ¿Las plantas respiran?

Actividad 1:

Prueba variando el procedimiento y compara los resultados obtenidos. Utiliza otras muestras que se encuentren a tu alrededor.



1. Extraemos la epidermis de la cebolla con el uso de la mano.
2. Colocamos la epidermis en el portaobjetos.
3. Luego procedemos a verter una gota pequeña azul de metileno sobre la epidermis de la cebolla.
4. Ubicamos el cubreobjetos.
5. Llevamos la muestra al microscopio y la colocamos correctamente aplicando

el uso correcto de este instrumento.

6. Finalmente observamos las células vegetales de la epidermis en el microscopio.
7. Dibujo de lo observado:
8. Descripción de lo observado:

Actividad 2:

1. Con un hisopo se raspa la parte interna de la mejilla.
2. Colocamos en un portaobjeto una gota de agua.
3. Pasamos el hisopo por la gota de agua agregada en el portaobjeto.
4. Añadimos una gota de azul de metileno y se dejamos actuar por dos minutos.
5. Colocamos el portaobjeto.
6. Observar con el objetivo de menor y mayor aumento.



Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

7. Dibujo de lo observado:

8.- Descripción de lo observado:

Actividad Evaluativa

Crucigrama de respiración:

Lee cuidadosamente cada planteamiento y completa el crucigrama. Con las palabras descubiertas elabora un mapa de concepto sobre el tema.

The crossword puzzle grid consists of the following structure:

- Horizontal 1: 10 empty boxes.
- Vertical 1: 7 empty boxes, starting from the 7th box of Horizontal 1.
- Horizontal 2: 3 empty boxes, starting from the 1st box of the grid.
- Vertical 2: 4 empty boxes, starting from the 4th box of Horizontal 2.
- Horizontal 3: 7 empty boxes, starting from the 3rd box of the grid.
- Vertical 3: 4 empty boxes, starting from the 3rd box of the grid.
- Vertical 4: 3 empty boxes, starting from the 5th box of the grid.

Clues provided on the right:

- Horizontales:** Proceso en el que la célula produce energía
- Horizontales:** Molécula energética de la vida
- Horizontales:** respiración que requiere oxígeno
- Verticales:** unidad fundamental de la vida
- Verticales:** respiración que no requiere oxígeno

Bibliografía recomendada

Audesirk, T. y Audesirk, G. (2008). Biología, La Vida en la Tierra. Octava edición, Editorial Pearson. México.

Curtís, H., Barnes, N., Schnek, A. y Massarini, A. (2008). Biología. Séptima edición, Editorial Panamericana. España.

Freeman, S., Quillin, K. y Allison, L. (2014). Fundamentos de Biología. Sed. Madrid: Pearson.

Solomon, E., Berg, L. y Martín, D. (2013). Biología. Novena edición, Editorial Cengage Learning. México.

Lección 2:

¿Qué relación tiene un trozo de pan con la respiración y unos hongos llamados levaduras?

Indaga sobre cómo se elabora el pan, cuales son los materiales y el origen de esta actividad económica- alimenticia.

Actividad 1:

Prueba variando el procedimiento y compara los resultados obtenidos. Utiliza otras muestras que se encuentren a tu alrededor.

1. Medimos en una balanza 0,5 gramos de levadura y en un cilindro graduado 20 mililitros de agua.
2. Mezclamos los dos ingredientes hasta homogeneizarlos.
3. Colocamos una gota de la mezcla en el portaobjetos.
4. Luego procedemos a verter una gota pequeña de azul de metileno sobre la gota de la mezcla.
5. Ubicamos el cubreobjetos.
6. Llevamos la muestra al microscopio y la colocamos correctamente aplicando el uso correcto de este instrumento.
7. Finalmente observamos las células vegetales de la epidermis en el microscopio.
8. Dibujo de lo observado:
9. Descripción de lo observado:



Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

Laboratorio con instrumentos de material reciclado.

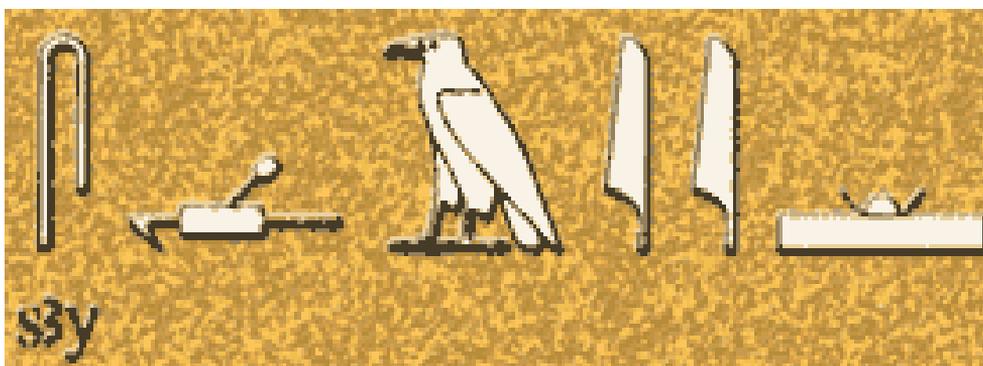
Laboratorio: ¿En qué se relacionan el antiguo Egipto, las levaduras y el alcohol?

Situación problemática:

¿Sabes qué significan estos símbolos?

La siguiente imagen ha sido tomada de:

<http://www.cervezadeargentina.com.ar/articulos/historia1.htm>.



Estos símbolos egipcios significan “preparar cerveza”. Se cree que hace 4500 años los egipcios preparaban cerveza y pan utilizando bacterias y levaduras. Tal vez no utilizaban la mayoría de los materiales y procesos industriales que tenemos nosotros en la actualidad, pero algo que sigue igual, es el uso de organismos para beneficio de las comunidades, es decir, la biotecnología es antigua.

Tomando en cuenta lo descrito en el párrafo anterior, podemos decir que, las levaduras están junto a nosotros desde hace mucho tiempo, así como el perro y el gato. Estos hongos son capaces de fermentar productos derivados de la ruptura de azúcares como la glucosa (glucólisis), produciendo Dióxido de carbono y alcohol, y así poder continuar con la generación de energía necesaria para vivir. (Nelson, G, 1999).

La energía que proviene de las moléculas de carbohidratos es incorporada a la célula en forma de ATP, que durante periodos breves conserva energía de la que se puede disponer fácilmente. El ATP es un nucleótido que consiste en tres partes principales: adenina, una base orgánica que contiene nitrógeno; ribosa, un azúcar de 5 carbonos; y tres grupos fosfatos unidos por enlaces de alta energía. (Solomon y col, 2001).

En el presente ejercicio de laboratorio usted tendrá la oportunidad de estudiar el proceso denominado fermentación el cual es característico en organismos como las levaduras y algunas bacterias.

Podemos preguntarnos:

¿Cuántas burbujas de Dióxido de carbono puede producir un cultivo de levaduras, a diferentes temperaturas?

Materiales:

Cultivo de levadura, 4 inyectadoras de 10 mL, 4 mangueras de goma o pitillos, 1 inyectadora de 15 mL, 4 tapones de corcho horadado, 2 barras de plastilina, 1 lapicero, 2 frasco de mayonesa grande, 4 frasco de compota, 1 mechero de alcohol, 1 termómetro, 1 trípode de tornillo sin fin y 1 clavo.

Procedimiento:

Agite bien el cultivo de levaduras y prepare cuatro (4) inyectadoras de 10mL como lo indica el siguiente cuadro: (este cuadro es una propuesta y guía, la idea es que tú explores otras alternativas según tu curiosidad)

Inyectadora	Cultivo de levadura (ml)	Agua destilada
1	0	5
2	2.5	2.5
3	3	2
4	5	0

Tape las 4 inyectadoras con los tapones de corcho horadado o plastilina y coloque los tubos dentro del frasco de mayonesa grande y llénelo a 3/4 partes con agua de chorro; luego coloque las mangueras de goma (o pitillo) en el orificio del tapón (si se usa plastilina se debe abrir un agujero con un clavo y luego introducir la manguera de goma o pitillo) e introduzca el otro extremo dentro de los 4 frascos de compota que contienen 30 mL de agua de chorro, tome la temperatura del agua que se encuentra en el frasco de mayonesa y deje reposar durante 2 minutos el sistema hasta que se estabilice. Cuente el N° de burbujas que se producen, tomando 5 lecturas de 1/2 minuto cada una, y deje un intervalo de 1 minuto entre cada lectura. Prueba variando el procedimiento y compara los resultados obtenidos.

6 °C: use un frasco de mayonesa, agua y hielo
25 °C: (ambiente)
40 °C: use un frasco de mayonesa y agua caliente. Calentar con el mechero de alcohol y un frasco de mayonesa grande.
100 °C: agua hirviendo. Calentar con el mechero de alcohol y un frasco de mayonesa grande.

Unidad didáctica de biología para la formación docente del IPC

Repita el mismo experimento, pero variando la temperatura de la siguiente manera: (este cuadro es una propuesta y guía, la idea es que tú explores otras alternativas según tu curiosidad).

Nota: Anote sus datos en un cuadro para su posterior graficación y análisis.

Asignación:

Con los datos obtenidos realice el respectivo informe según las indicaciones que discutirá con su profesor.

Bibliografía Consultada:

Instituto Pedagógico de Caracas. (2004). Práctica de laboratorio de fermentación. Cátedra de Biología General. Trabajo no publicado.

Nelson, G. (1999). Principios de Biología, Enfoque Humano. Segunda edición, Editorial Limusa. México, D. F.

Solomon, E, Berg, L. Y Martín, D. (2001). Biología. Quinta edición, Editorial McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.