

Estudios Culturales



UNIVERSIDAD
DE CARABOBO

Vol. 12, N° 23
Enero-Junio 2019

Publicación de la Unidad de Estudios Culturales

**JUNTA DIRECTIVA DE LA REVISTA
"ESTUDIOS CULTURALES"**

Comisión Doctorado Ciencias Sociales-Estudios Culturales

Jesús Puerta • Mitzzy Flores • Ángel Deza
Elisabel Rubiano • Zoila Amaya
(Universidad de Carabobo)

Director-Editor

Felipe A. Bastidas T.
(Universidad de Carabobo)

Comité editorial:

Enzo Del Búfalo • Margarita López Maya
(Universidad Central de Venezuela)

Enrique Delpercio

(Universidad del Salvador, Argentina)

Andrés Banzart

(Universidad Simón Bolívar, Venezuela)

Octavio Islas

(Universidad de Los Hemisferios, Ecuador)

Hernán Lucena • Elías Capriles

(Universidad de Los Andes, Venezuela)

Freddy Bello • Dalia Correa • Héctor Lucena

(Universidad de Carabobo)

Ricardo Melgar Bao

(Instituto Nacional de Antropología e Historia, México)

Pedro Sotolongo

(Cátedra para el Estudio de la Complejidad del Instituto de Filosofía de La Habana)

Editoras asistentes

Yurimer Martínez

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador)

Solveig Villegas • Eudel Seijas

(Universidad de Carabobo)

Comité Científico-Humanístico

María Báez • María Alejandra Vega Molina • Esther González • Carmen Mambel

(Universidad de Carabobo)

Coordinadora de traducción:

Gizeph Henriquez

(Universidad de Carabobo-Facultad de Ciencias de la Educación)

Diseño gráfico y diagramación:

Zoraida Castillo Lara

(Universidad de Carabobo-Facultad de Ciencias de la Salud)

Imagen portada:

Carla Acevedo

Título: Pluma y Tempestad (2005)

©Unidad de Estudios Culturales, 2008

Hecho el depósito de ley

Depósito legal: pp200802CA2817

revistaestudiosculturales2016@gmail.com

Estudios Culturales



UNIVERSIDAD
DE CARABOBO

Vol. 12, N° 23
Enero-Junio 2019

Publicación de la Unidad de Estudios Culturales



Universidad de Carabobo

Autoridades

Jessy Divo de Romero

Rectora

Ulises Rojas

Vicerector Académico

José Angel Ferreira

Vicerector Administrativo

Pablo Aure

Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Decano

Prof. José Corado

Comisionado del Decano Sede Aragua

Prof. María Lizardo

Asistente del Decano

Prof. Daniel Aude

DIRECCIONES:

Directora Escuela de Medicina

Sede Carabobo

Prof. María Tomat

Directora Escuela de Medicina

Sede Aragua

Prof. María Elena Otero

Directora Escuela de Bioanálisis

Sede Carabobo

Prof. Haifah Kuder

Directora Escuela de Bioanálisis

Sede Aragua

Prof. Dayana Requena

Directora Escuela de Enfermería

Prof. Anie Evies

Directora Escuela de Ciencias

Biomédicas y Tecnológicas

Prof. Lisbeth Loaiza (†)

Directora de Escuela de Salud Pública y

Desarrollo Social

Prof. Milena Granado

Directora de Investigación y Producción

Intelectual Sede Carabobo

Prof. Nelina Ruiz

Directora de Investigación y Producción

Intelectual Sede Aragua

Prof. Elizabeth Ferrer Jesús

Directora de Postgrado

Sede Carabobo

Prof. Domenica Cannova

Directora de Postgrado

Sede Aragua

Prof. María Victoria Méndez



**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA SALUD**



**Consejo de Desarrollo
Científico y Humanístico**

Ulises Rojas

Vicerrector Académico UC

Presidente

Reimer Romero

Director Ejecutivo (E)

CDCH UC



REGLAMENTO DE LA REVISTA ESTUDIOS CULTURALES

Artículo 1: La revista “ESTUDIOS CULTURALES” Es una publicación científica Semestral arbitrada, adscrita a la unidad de investigación de estudios culturales de la Facultad de ciencias de la salud de la UC, que tiene como objetivo publicar la producción científica en el área de las disciplinas y saberes humanos y sociales, especialmente en lo que se refieren a los estudios culturales, para construir un eslabón que se articule con el circuito mundial de flujo de información científico-cultural, además de contribuir a la formación de un banco de publicaciones mediante la habilitación del canje con instituciones nacionales e internacionales. La revista “ESTUDIOS CULTURALES” se propone ser un instrumento de validación del conocimiento en un sentido disciplinario, inter, multi y transdisciplinario.

Artículo 2: La dirección de la revista “ESTUDIOS CULTURALES” la ejercerá un comité Editorial encabezado por el director. Este será el organismo responsable de la publicación de los materiales y es el que dicta las pautas y políticas que orientarán las actividades de la revista.

Artículo 3: El director encabezará el comité editorial de la revista y, conjuntamente con El editor, cumplirá las funciones siguientes:

- A) Gestionar todas las diligencias necesarias para el financiamiento, procesamiento de Material y edición de la revista.
- B) Coordinar la distribución de los materiales a los árbitros para su evaluación y posterior Publicación.
- C) Coordinar conjuntamente con el editor la revisión del material para la publicación.
- D) Supervisar todo el proceso que conlleva la diagramación de la revista.
- E) Supervisar la distribución de la revista.
- F) Preparar y orientar las reuniones deliberativas del comité editorial.

Artículo 4: La secretaria de redacción colaborará con el editor en todas las funciones Propias de su cargo.

Artículo 5: Un árbitro de la revista estudios culturales es todo aquel estudioso, investigador o especialista en una materia o área del saber, que evaluará los materiales presentados ante el comité editorial para su publicación. El comité editorial instruirá debidamente a los árbitros acerca de las normas para la

evaluación de los materiales, así como los criterios mínimos a considerar. Los árbitros no deberán informar a los aspirantes a Publicación acerca de sus deliberaciones. Su nombre se mantendrá en el más estricto anonimato. Una vez realizada la evaluación, la comunicará al comité editorial, dentro de los plazos establecidos por ese organismo.

Artículo 6: La presentación de los artículos deberá adecuarse a las normas formales que elaborará debidamente el comité editorial. Tales normas, además de aparecer en todos los números de la revista, deberán ser informadas a los interesados.

Artículo 7: La revista estudios culturales publicará anualmente un índice general de sus publicaciones.

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL.....	9
TEMA CENTRAL: PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES II.....	13
RACIONALIDAD Y REALIDAD: UNA VISIÓN DE CONTINUIDAD EN MARX, POPPER Y FEYERABEND <i>Gerardo Vásquez</i>	15
REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE UNA NUEVA CIENCIA <i>Alexander Rincón Cabrera</i>	37
EL SER HUMANO ES EL MENSAJE. LA DIMENSIÓN COMUNICACIONAL EN LA CIENCIA Y LA PRAXIS SOCIAL <i>Orlando Baquero</i>	47
HACIA UNA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA CRITICA ACUCIOSA Y LAS CONDICIONES ANTROPOLÓGICAS-CULTURALES <i>Eusebio De Caires</i>	69
DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA. UNA MIRADA DESDE GADAMER Y RICOEUR <i>Gladys Calatayud</i>	87
SINTAGMA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO. UNA PROPUESTA INTER-EPISTÉMICA PARA SU ESTUDIO <i>Ernesto Suárez</i>	101
FORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA <i>María Alejandra Hernández Domínguez</i>	121
OTROS TEMAS DE INVESTIGACIÓN.....	133
TOMÁS ALFARO CALATRAVA Y SUS FANTASMAS: ENTRE LA FASCINACIÓN ERÓTICA Y LAS PERTURBACIONES DE TÁNATOS <i>Victoria Parés Díaz</i>	135
ANÁLISIS ESCÉNICO ARQUETIPAL DE LA PELÍCULA "BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANOS" (1937) <i>Paola Maita</i>	155
FUNDAMENTACIÓN DEL LABORATORIO DE CIENCIAS SOCIALES COMO MEDIO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE <i>José Urbina Pimentel</i>	169
DOCUMENTOS.....	185
EL LOGRO DE LOS DERECHOS DE LAS LESBIANAS COMIENZA CON LAS CONQUISTAS PERSONALES <i>Quiteria Franco</i>	187
NORMAS DE PUBLICACIÓN.....	191

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL.....	9
CENTRAL THEME: EPISTEMOLOGICAL PROBLEMS OF THE SOCIAL SCIENCES II.....	13
RATIONALITY AND REALITY: A VISION OF CONTINUITY IN MARX, POPPER AND FEYERABEND <i>Gerardo Vásquez</i>	15
PHILOSOPHICAL REFLECTIONS ON A NEW SCIENCE <i>Alexander Rincón Cabrera</i>	37
THE HUMAN BEING IS THE MESSAGE. THE COMMUNICATIONAL DIMENSION IN SCIENCE AND SOCIAL PRAXIS <i>Orlando Baquero</i>	47
TOWARDS AN EPISTEMOLOGICAL ALTERNATIVE FOR THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE FROM THE ACCUSIOUS CRITICISM AND THE ANTHROPOLOGICAL-CULTURAL CONDITIONS <i>Eusebio De Caires</i>	69
DIDACTIC FOR THE UNDERSTANDING OF SOCIAL SCIENCES IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PRAXIS. A LOOK FROM GADAMER AND RICOEUR <i>Gladys Calatayud</i>	87
SYNTAGMA OF THE CURRICULUM CONCEPT. AN INTER-EPISTEMIC PROPOSAL FOR ITS STUDY <i>Ernesto Suárez</i>	101
EDUCATIONAL AND SOCIAL FORMATION. REFLECTION FROM THE FUNCTIONALIST PERSPECTIVE <i>María Alejandra Hernández Domínguez</i>	121
OTHER RESEARCH THEMES.....	133
TOMÁS ALFARO CALATRAVA AND HIS GHOSTS: BETWEEN EROTIC FASCINATION AND THE DISTURBANCES OF TANATOS <i>Victoria Parés Díaz</i>	135
SCENIC ARCHETIPAL ANALYSIS OF THE MOVIE "SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS" (1937) <i>Paola Maita</i>	155
FOUNDATION OF THE SOCIAL SCIENCES LABORATORY AS A DIDACTIC MEANS OF LEARNING <i>José Urbina Pimentel</i>	169
DOCUMENTS.....	185
THE ACHIEVEMENT OF THE RIGHTS OF LESBIANS BEGINS WITH PERSONAL CONQUESTS <i>Quiteria Franco</i>	187
RULES OF PUBLICATION.....	191

Editorial

EPISTEMOLOGÍA: ÉTICA Y POLÍTICA

A pesar de su insistencia en la objetividad y el rigor metodológico que constituiría su garantía, las ciencias sociales, en el proceso histórico de su legitimación en el ambiente académico, nunca pudo eludir la discusión ética y política acerca de las consecuencias de los conocimientos, teorías y propuestas que produce. Incluso, desde sus primeras formulaciones en el siglo XIX, de la mano de los clásicos Saint Simon, Marx, Comte y demás, las ciencias sociales fueron conscientes de las implicaciones en la política y en la conducción de la acción humana. De hecho, podría decirse que todas las ciencias sociales nacieron como propuestas directamente políticas. Incluso en el caso de la economía. Las teorías de Smith y Ricardo eran recomendaciones a gobiernos concretos. Saint Simon reflejó la postura moderada de las facciones de la Revolución Francesa, aquella que representaba a la "clase productiva" frente a las "clases ociosas" defenestradas por la Gran Revolución (aristocracia y clero). Comte y Durkheim obviamente expresaban el punto de vista de las clases dominantes que se reconfiguraron con la restauración postrevolucionaria, en búsqueda de un "orden y progreso" que quedó en sus divisas. En cuanto a Marx, no hace falta insistir en el sentido político de sus desarrollos teóricos científicos.

Como sostendría un autor de la segunda mitad del siglo XX, Alvin Gouldner, al analizar lo que caracterizaba como "crisis de la sociología occidental":

En ningún caso será posible suponer simplemente que la única cuestión importante es la validez empírica o facticidad de los sistemas intelectuales implicados, y que las partes viables de cada sistema teórico pueden ser tamizadas por la mera investigación. Aquí la cuestión no es sólo qué partes de un sistema intelectual son empíricamente verdaderas o falsas, sino también cuáles de ellas son liberadoras y cuáles represivas en sus consecuencias. En resumen, el problema es ¿cuáles son los resultados sociales y políticos del sistema intelectual que examinamos? ¿Liberan o reprimen a los hombres? ¿Los atan al mundo social existente o permiten trascenderlo? (Gouldner, 1970:21)

Pero la cuestión de las premisas o supuestos éticos y políticos del conocimiento científico, no comenzó con las ciencias sociales. Las ciencias en general, y

en particular las llamadas “naturales” o “duras”, desde su nacimiento como rasgo característico de la modernidad europea del siglo XVII y hasta debemos considerar que antes, siempre tuvieron una “verdad vital” por detrás de su “verdad epistémica”. Una orientación ética y política, es decir, práctica, que constituía su “infraestructura” de valores. Eso que Gouldner entiende como “supuestos básicos subyacentes”, los prejuicios, las concepciones del mundo y su servicio a determinados órdenes sociales y civilizacionales, siempre estuvieron allí. Incluso la distinción propia del empirismo inglés, entre afirmaciones de hecho y las de valor, supone unas convicciones previas discutibles.

En lo que se refiere a las ciencias occidentales, su orientación existencial fue, desde su origen, la dominación, el control y la explotación de la Naturaleza. Desde Bacon (y si lo tomamos sólo como la externalización de un cierto “sentido común” general de su época, siglo XVII), la ciencia tiene que ver con el poder, el control, la dominación, en este caso la Naturaleza, pero en seguida, también de los seres humanos. En otras palabras, siempre tuvo que ver con supuestos éticos y políticos.

El “malestar” de los propios científicos con esos supuestos éticos y políticos, comenzó agudizarse con la conexión de las búsquedas científicas con el desarrollo de armamentos. Esa conexión de la ciencia y la tecnología viene desde mucho antes. Desde el renacimiento, por lo menos. Pero la potencialidad de destrucción que estaban adquiriendo esas adquisiciones del conocimiento teórico y práctico, terminó por chocar con la conciencia de los propios investigadores y pensadores. Einstein protestó con la utilización de los avances de la química para el desarrollo de gases venenosos aplicados en la Primera Guerra Mundial para “ampliar” la amenaza destructiva de los ejércitos. El mismo Einstein, después de la construcción y lanzamiento de la bomba nuclear, expresó su “caso de conciencia”, sus remordimientos tal vez, por haberle dado a los poderes fácticos (la política de las grandes potencias mundiales, el dinero de las grandes corporaciones). Ello ocurrió con todos los científicos involucrados en el desarrollo de nuevas armas. Un poco después, Bertrand Russell manifestaba el mismo tipo de preocupaciones: la ciencia y la tecnología amplificaba el campo de las posibilidades, pero habría que ver cuáles de ellas eran deseables, convenientes y morales.

Pero la preocupación ética y política se masificó, cuando se evidenciaron las consecuencias del desarrollo científico técnico desbocado con la crisis

ambiental, los riesgos de la industria nuclear y las posibilidades abiertas por los nuevos campos de investigación que ponían en peligro la concepción misma de la Humanidad. Hoy, de mano con la biotecnología y la robótica, se ha abierto el camino, no a una sociedad más racional y justa, como soñaban los partidarios de la Ilustración en el siglo XVIII y XIX, sino a la sustitución por máquinas de masas inmensas de seres prescindibles para la producción, así como el desarrollo de mejoras biológicas sustanciales, que pueden repercutir en la creación de una nueva raza de “metahumanos”, cuyos primeros ensayos se harían con los hijos de los actuales supermillonarios. No se trata de delirios de la ciencia ficción, sino de pronósticos respaldados por alguien tan serio como el gran físico Stephen Hawking, quien también visualiza la huida de esos poderosos ricos a otro planeta, luego de destruidas las riquezas de éste.

La reflexión ética y política no sólo se refiere a las posibilidades abiertas por la ciencia y la tecnología en los centros punta del sistema mundo. También se refiere al papel del conocimiento científico y tecnológico en nuestros países dependientes y subdesarrollados, algunos al borde del precipicio de la prescindencia a causa de una caída y destrucción de sus futuros, cuyo final, no se vislumbra todavía. Así, ha habido propuestas de políticas públicas de desarrollo de la ciencia y la tecnología, que tocan también la educación superior y, en general, todas las políticas educativas, científicas y culturales de nuestros estados.

Los ensayos y artículos de investigación reunidos en este número de la Revista Estudios Culturales, abordan algunas aristas de estos temas éticos y políticos relacionados con la ciencia, con aportes desde la interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina. En este número hay aportes desde la reflexión propia de la epistemología, pero también desde la generación de conocimiento de ciencias multidisciplinarias como es el caso de las ciencias de la educación, la orientación y ciencias de la comunicación. Se exponen disertaciones sobre las prácticas de estas ciencias sociales, que representan espacios para la producción, validación, cuestionamiento y redimensión de conocimientos bajo el tamiz de su pertinencia, fundamentación axiológica e intencionalidad política.

En la sección “otros temas de investigación”, se presentan los estudios de una obra poética y el análisis arquetipal que evidencian la heurística del campo de los estudios culturales para generar conocimiento y llamar a la reflexión-acción en la compleja dimensión humana. Así mismo, desde el punto de vista metodológico,

se muestra una propuesta educativa vinculada a los laboratorios de ciencias sociales. Finalmente, en la sección “Documentos”, la activista de los Derechos Humanos, Quiteria Franco, también profesora y académica, nos entrega un llamado a la reflexión: “El logro de los derechos de las lesbianas comienza con las conquistas personales” como una forma de ejercer los derechos de inclusividad, igualdad y equidad, pero no desde la externalidad, sino mediante una consciencia y afrontamiento de las mujeres lesbianas, actitud que sin duda se contextualiza en las esferas de la ética y la política.

Dr. Jesús Puerta

Tema Central

PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

RACIONALIDAD Y REALIDAD: UNA VISIÓN DE CONTINUIDAD EN MARX, POPPER Y FEYERABEND

Rationality and reality: A vision of continuity in Marx, Popper and Feyerabend

Gerardo Vásquez *

Laboratorio de Investigación de Estudios del Trabajo-Universidad de Carabobo

RESUMEN

La epistemología es espacio reflexivo donde surge un punto de inflexión entre la teoría del conocimiento y la historia de la ciencia: escenario conflictivo resultado de las crisis del siglo XVIII y XIX en la wissenschaftslehre -o teoría del conocimiento científico- cuando la filosofía especulativa se vio forzada a ceder ese terreno a la ciencia. Pero hasta ahora, no hemos cejado la dicotomía infranqueable entre racionalidad y realidad, fuente del esfuerzo de conocimiento sumido en su historicidad, su valoración, sus contradicciones; la infinitud de su estado transitorio, lleno de explicaciones tentativas, parcialidad del quehacer científico, necesidad de respuestas... En este ensayo se presentan los aportes de Marx, Popper y Feyerabend que ejemplifican una muestra de cómo opera el acercamiento al breve sueño de la erudición, que transita el hacedor de conocimiento fuertemente influido por las condiciones de su entorno mediante un proceso evolutivo de la capacidad reflexiva para conformar una racionalidad transdisciplinaria que permita simultáneamente interpretar la realidad, su existencia y sentido de vida.

Palabras clave: continuidad, transdisciplinaria, racionalidad, realidad.

ABSTRACT

Epistemology is a reflexive space where a point of inflection between the theory of knowledge and the history of science arises: a conflictual scenario resulting from the crises of the 18th and 19th centuries in the wissenschaftslehre -or theory of scientific knowledge- when speculative philosophy was forced to give ground to science. But until now, we have not given up the insurmountable dichotomy between rationality and reality, the source of the effort of knowledge immersed in its historicity, its value, its contradictions; the infinity of its transitory state, full of tentative explanations, partiality of scientific work, need for answers ... In this essay the contributions of Marx, Popper and Feyerabend are presented, which exemplify a sample of how the approach to the brief dream of the erudition, which transits the maker of knowledge strongly influenced by the conditions of its environment through an evolutionary process of reflexive capacity to conform a transdisciplinary rationality that allows simultaneously to interpret reality, its existence and meaning of life.

Key words: continuity, transdisciplinarity, rationality, reality.

* Profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Escuela de Relaciones Industriales e investigador del Laboratorio de Investigación de Estudios del Trabajo, Universidad de Carabobo. Doctorante en Ciencias Sociales, mención Estudios del Trabajo, Universidad de Carabobo. gerivaji@yahoo.com; gerardoivasquezj@gmail.com

Recibido 02/11/2019. Aceptado: 26/2/2019.

Planteamiento general

El siglo XX constata una deslegitimación de la propia ciencia, en la pérdida del sentido de los discursos que la hacían una institución reverencial (Puerta, 2018: 5). La epistemología intenta llenar ese sentido y espacio, como actividad reflexiva para el estudio crítico de las ciencias, dirigido a determinar su valor, su fundamento lógico y su campo de acción, integrando esfuerzos de análisis en el quehacer científico para períodos previos -entre finales del siglo XIX y XX- precisamente signado con los aportes de los padres de la modernidad y el nacimiento de las grandes teorías de profunda resonancia científica en nuestras mentes y el complejo cognoscitivo (García Rolando, 2000).

En este sentido, nuestra finalidad es centrar la atención en algunos principios que sostienen la creación de conocimiento y subsisten como constantes en el devenir de grandes transformaciones en momentos históricos cruciales y la capacidad cognitiva humana para dar respuesta explicativa a la realidad que nos circunda y con la cual interactuamos, a saber: (a) la creación de herramientas de trabajo intelectual, (b) la continuidad, (c) la continuidad en el complejo cognoscitivo, (d) la influencia auto determinante del entorno existencial en el quehacer del sujeto cognoscente y; más recientemente, con el aumento de complejidad, (e) la transdisciplinariedad del trabajo de conocimiento, (f) la inconmensurabilidad en la creación de conocimiento y (g) el hacer responsable y ético de la ciencia.

Estos principios, conforman, un tópico de estudio, para la epistemología, distinta a los problemas del pasado, como la determinación de la verdad, la verificación, la competencia entre los epistemes, paradigmas y programas de investigación y la utilidad del conocimiento en correspondencia con el futuro del devenir humano.

Para discurrir sobre estos principios, tomaremos como referencia algunos aspectos del trabajo -dentro de una vista general del recorrido de sus postulados- de tres autores emblemáticos: Karl Marx, Karl Popper y Paul Feyerabend, relacionando, de manera continua, los criterios antes mencionados, aunque presentados separados y, a través de los cuales, intentaremos recorrer con una modesta mirada, el trayecto de sus epistemes.

La creación de herramientas como principio básico

El conocimiento tiene connotaciones intrínsecas correspondientes al hecho de ser, este, consecuencia de una máxima evolutiva de auto-organización creciente (Monod, 1971), por constituirse, como un proceso complejo capaz de integrar y expresar diversos sistema mundo, en el cual, niveles de composición de elementos

organizados primariamente conforman una base biológica, determinante de niveles sub-siguientes, donde emergen otros programas como el psico-genético y posteriormente, el social (García Rolando, 2011).

Estos niveles adoptan una complejidad adicional, como consecuencia de su relación con los componentes del entorno, donde un particular sujeto cognoscente interactúa y, al mismo tiempo, se constituye en un devenir adaptativo que le es propio y sólo a él le es pertinente; en otras palabras, es reflejo de su medio existencial y de las relaciones provenientes de esa interacción con el entorno. Los descubrimientos provenientes del mundo físico, químico y biológico, hacen referencia a sistemas abiertos con auto-regulación y más específicamente, denotan una realidad de mayor complejidad, catalogándolos como sistemas complejos (Prigogine, 1993; Morin, 2003)

Referencias históricas del transcurrir de la evolución de nuestra especie, nos ubica ontológicamente, en un momento en el cual, el hombre- específicamente el *homo habilis*-, hace aproximadamente 2,5 millones de años, muestra su capacidad de construir herramientas con las cuales resolver problemas de su entorno. La utilización de una rama, de una piedra y progresivamente el fuego, son referencias empíricas de validez objetiva, lejanas y olvidadas. La capacidad evolutiva, le lleva a implementar un sistema de códigos comunicacionales que ascienden a la emisión de sonidos y un lenguaje que adquiere mayor complejidad asociado a los significados y conceptos de las cosas.

El siguiente paso, es lograr explicaciones existenciales y construir sistemas de creencias, hasta llegar al momento de mayor genio creativo, como es la sistematización y organización de un determinado saber, cuyo significado, va asociado a la capacidad de conocer el comportamiento de la realidad que le circunda, incluyendo, etapas de mayor complejidad; conduciéndonos, a la construcción de teorías y corrientes explicativas de alto valor heurístico, por la relación íntima con la comprensión de la propia existencia y teleonomía humana: se forma así lo que conocemos como ciencia.

Esta *ciencia*, se historiza como fórmula de sistematización explicativa de la realidad interna y externa al ser humano, junto a la posibilidad de tener acceso a ella y a su contenido, comporta la noción y el uso del conocimiento humano como una herramienta y, a la ciencia, como el medio y producto de transformación.

Continuidad del complejo cognoscitivo

La **continuidad del complejo cognoscitivo** se manifiesta en dos sentidos. Por una parte, continuidad como transmisión de saberes de un sujeto a otro u otros, más allá

de su momento histórico, representado en el trabajo de formación de contenidos. Por otra parte, como **continuidad de proceso perceptivo** por el cual el sujeto se hace de información, referencial, contenidos y sistemas de reflexión, así como de experiencias susceptibles del proceso de interacción de significantes cognitivos de conocimiento reconocido, para él, como válido. Esta continuidad comprende, su avance hacia la deducibilidad, consistencia, reduccionismo y complementación, en aras de la explicación y la aplicación del conocimiento producido.

Ya en el 370 A.C., Demócrito con su *physis* mostraba la existencia de dualidad explicativa con respecto a Platón que a posteriori, se dedica a explicaciones sobre la ética y política, incluso, detestando éste, tanto a Demócrito, por su filosofía materialista fundamentada en negar a Dios y presentar a la materia como auto creada e integrada por átomos, que le convierte en el primer pensador ateo y en el primer materialista (atomista). Platón quería que todos sus libros fuesen quemados (Loericio, 1977). Demócrito afirmaba:

la mente del hombre estaría formada por átomos esféricos livianos, suaves, refinados y el cuerpo, por átomos más pesados, las percepciones sensibles, tales como la audición o la visión, son explicables por la interacción entre los átomos de los efluvios que parten de la cosa percibida y los átomos del receptor. Esto último justifica la relatividad de las sensaciones (Novack, 1977: 114).

Luego sigue, “el conocimiento verdadero y profundo es el de los átomos y el vacío, pues son ellos los que generan las apariencias, lo que percibimos, lo superficial”. (Novack, ob.cit.: 115). Esta última cita, como primera aproximación al tema de la verdad, desnuda, lo que Nietzsche denotara con respecto al engaño de los sentidos y el abrazo de los filósofos al conocimiento a través de las percepciones (Nietzsche, 2012)¹, que ocupan buena parte del esfuerzo para categorizar la gnoseología científica.

Las disputas entre idealistas y materialistas no deja de formar parte de la evolución del conocimiento, fundamentalmente, por el hecho de la construcción de las herramientas

1. Nietzsche Friedrich “Más Allá del Bien y del Mal”, su concepción básica estriba no en refutar doctrinas filosóficas sino en descubrir las intenciones morales e inmóviles que las sostienen. Su punto de partida, entender con exactitud la significación moral de la filosofía, su valor para la vida, en una seductora hipótesis de suponer que la verdad es una mujer en la que considera el deseo por la verdad como una especie de amor del filósofo, similar a la conquista de un enamorado romántico, el amor por la verdad un signo de distinción. Quizás, el más esplendoroso. Por tanto, la filosofía abrumada por el dogmatismo, del error definitorio de Platón del espíritu puro y del bien, como tales, le obliga a escarbar bajo la apariencia superficial para descubrir que el pensamiento filosófico, contrariamente a su pretensión de regirse por los dictados de la lógica, se guía de hecho por el instinto. Además, la lógica se basa en valoraciones ocultas, como que la mera apariencia tiene menos valor que la verdad. La verdad no está determinada por la voluntad, la utilidad ni las necesidades humanas, el hombre no es la medida de las cosas. Pp. 224, 263, 269, 270,282.

para las explicaciones, como también ocurre con la lógica, matemáticas, geometría y la eterna acompañante, la filosofía, y de esta, con la metafísica, y las explicaciones sobre la razón de conocimiento y las causas existenciales, todo ello, junto a la evolución natural de los signos del lenguaje en avance, con su capacidad comunicativa, la argumentación y el discurso, los cuales son también parte de este proceso, vitrina de este primer principio: la continuidad del complejo cognoscitivo, (hasta la aparición de Kant con su imperativo categórico, quien realiza un aporte crucial y una verdadera ruptura de las epistemes con respecto a la interacción sujeto y objeto de conocimiento), caracteriza una etapa primaria de la evolución de la ciencia. Kant, ubicado en las corrientes del idealismo alemán, representante del criticismo por su doble crítica al racionalismo y al empirismo, consideraba que ambas posturas dejan de lado la actividad humana en el acto de conocer, nos coloca en una sutil posición de valorar y avalar, la condición material del accionar sobre lo real, como aspecto fundamental en el acto de conocimiento.

Kant incrementa su actividad reflexiva en una confrontación silenciosa con el empirismo de Hume, al mismo tiempo que desarrolla enseñanzas del racionalismo de Wolf, un seguidor de Leibniz (Solsona, 1999), el precitado autor comenta que la filosofía alemana está marcada por la extendida sensación de un gran potencial cultural limitado por un marco social y político muy estrecho. Por ello muchos abrazaron la revolución francesa como la revuelta “real” que ellos no podían hacer y las fuerzas napoleónicas -de ocupación- como un instrumento de modernización del país (ibid.).

Kant no deja de ser expresión de estas influencias como continuidades, aquella por la cual sostiene un intercambio con el conocimiento de otros filósofos y científicos y la que surge de su percepción acumulada de referencias, información y experiencias desde niño hasta formar un criterio de racionalidad sobre su propia relación de conocimiento de la realidad. Hijo de artesanos exitosos que derivaron su actividad laboral de la práctica del pietismo, movimiento protestante luterano, fundado en las asambleas piadosas, donde se daba más importancia a la experiencia religiosa personal que a la rutina del culto, destacando el estudio y lectura de la biblia, contrario a todo dogma e institución eclesiástica. La influencia de un racionalista como Martin Knutzen, con quien estudia la filosofía de Leibniz y Wolf, es determinante, advirtiéndole de los peligros del idealismo, mal visto por la ciencia británica y los avances de la física matemática de Newton, que forman parte de la influencia en Kant para preparar su trabajo de la Crítica de la Razón Pura.

También en ese devenir, sus teorías trazan un rumbo de continuidad surgida del estudio, consideración y alcance de sus planteamientos, realizada por aquellos que,

obligados por el quehacer científico, debemos someterle a verificación, revisión y conclusiones. Kant también es expresión de su momento y de su tiempo, así como de su espacio y de su contexto: La *aufklärung* alemana. He aquí otro principio, que no puede ser disociado como quien secciona etapas diferenciadas:

De manera permanente, el sujeto cognoscente no está desinvolucrado ni exento de la influencia inmensurable de su entorno social. Este conforma un contexto complejo que interactúa con el sistema biológico que obedece a otra complejidad y condiciona una determinada conformación, por la cual, el sujeto responde y establece un intercambio durante toda su vida que le es particular y propio. No escapa ninguno de los filósofos y científicos que han desarrollado el pensamiento pre científico, de esta circunstancia, ni tampoco es diferente en la ilustración, la modernidad, pos modernidad y tendencias como la **analéctica dusseliana** hacia un reconocimiento del "otro"; con una nueva identidad, que decodifica una nueva conceptualización de la cotidianidad. La cita a continuación, vislumbra lo dicho: "Ya dijimos, más de una vez, que el mundo medieval es superado por el mundo moderno y éste, al colonizar la epifanía del absoluto, que son todos los nombres de la "periferia", se diviniza a sí mismo" (Dussell, 2005: 227)².

Este vendría a ser el entorno de conflictualidad teórica sobre la actividad de la ciencia que influye en el flujo de los epistemes explicativos del conocimiento de los países del llamado "tercer mundo" y se corresponde con una racionalidad, con un planteamiento de búsqueda de identidad y autonomía sobre nuestra realidad, como contexto propio y distinto de los centros hacedores del conocimiento tradicional del mundo "desarrollado". Este planteamiento, también es resultado de un proceso de **continuidad** por el cual, las teorías científicas son asimiladas, sometidas al análisis, aprovechamiento y seguimiento de lo que es útil a las explicaciones; a desechar lo improcedente, lo falso y, a crear nuevas orientaciones.

La influencia del entorno existencial

En el tema central que tratamos, es importante observar, el antecedente de Hegel y los intercambios con Feuerbach, como influencias visibles, junto a otros, por igual, en autores considerados grandes patriarcas de la modernidad como Karl Marx y Friedrich Engels, en los que también, podemos señalar, su esfuerzo de integrar

2. Dussell Enrique "Filosofía de la Liberación", pp. 227, en ella Dussell fundador del movimiento filosófico latinoamericano surgido en Argentina en la década de los 70 del siglo XX, destaca una nueva visión de ruptura con el Eurocentrismo característico de los movimientos intelectuales en la historia académica, adopta una postura fuertemente crítica de la filosofía clásica a la que clasifica de opresora y la necesidad de encontrar un enfoque autónomo, una nueva identidad bajo el llamado método analéctico.

sistemas mundos diferentes como la ciencia económica, la sociología, la política y más específicamente, la economía política. En ellos, su entorno es determinante en la caracterización de su obra científica, mezclando a ratos **la creatividad pura con la influencia de sus circunstancias** a las cuales sucumben, no sin una dura lucha inconsciente. El orden político era dominado por una fuerte monarquía absolutista que enfrentaba tendencias resultantes de la ilustración y cambios en el pensamiento político, económico y social de la época, inspirado en el liberalismo.

Marx, niño recibe una influencia de carácter dogmático en su educación y formación. Luego como joven de clase media pudiente de origen judío, recibe influencias de su abuelo paterno, quien era rabino al igual que su abuelo materno. Su padre recibe una fuerte educación laica y desarrolla su trabajo de abogacía dentro de un hogar de una madre semi analfabeta, la que curiosamente, su familia constituirá, posteriormente, la firma Phillips Electronics. Un joven Marx, enfrentado a la adversidad de su primer amor con Jenny Von Westphalen, hija de un aristócrata, que no aprobaba esta relación por la diferencia social que significaba y, luego la autoriza, con base a que el Barón Von Westphalen era un hombre de pensamiento liberal que comparte posiciones políticas con Marx, pero Karl, no puede deslastrarse del resentimiento que forma parte de su constitución interna ante una realidad de contradicciones y permanente adversidad, aun cuando la vida siempre le sonríe y le favorece, su predicar engulle la bilis de sus dolores interiores, a decir, de la expresión de gigante atormentado, como lo califica su biógrafo actual Francis Wheen (Wheen, 2007).

Karl conoce a Friedrich Engels con quien entabla amistad, ambos con educación y entornos familiares e influencias diferentes, comparten el mismo brillo del pensamiento liberal de la ilustración. Su relación con Engels estuvo acompañada de un conflicto interior, por ser este una especie de mecenas, para con él, en los difíciles años de su vida en Inglaterra, al pertenecer a una familia con una próspera empresa textilera que sostuvo la vida de ambos, incluso la posterior publicación de sus obras que corre por cuenta de Friedrich, así como la promoción de sus ideas. Esta afirmación se recoge, en el disgusto y separación momentánea entre ambos amigos, a raíz de la muerte de la esposa de Engels y la frialdad mostrada por Marx en este hecho, en el que no tuvo un gesto de pesar y acompañamiento, ante la pérdida de su amigo.

Esta circunstancia los separa y en particular, no hace sino mostrar los fantasmas que pesaban en la conflictiva interioridad de Marx, quien posteriormente se disculpa y se supera la diferencia. Pero el hecho real es que Friedrich en realidad, era el sostén y mantenía, con su trabajo en la empresa de sus padres, a su amigo Karl y a su familia,

durante los 34 años finales de su vida y su muerte, en marzo de 1883, en Inglaterra. Particularmente, considero que el pasado laico y religioso de la familia de Marx, es determinante en la postura de su teoría política sobre la utopía comunista, expresada, como si se tratase de una religión.

Esta última condición contrasta con un pensamiento ordenado y objetivo, profundamente analítico que promueve el conocimiento sobre la preeminencia de la acción humana, visualizado en sus escritos de la *Tesis sobre Feuerbach y la Ideología Alemana* señalados en estas citas como ejemplo:

el problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento (Marx, 1973a: 7).

Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con las que se han encontrado ya hechas, como las engendradas por su propia acción" (Marx y Engels 1973b: 49).

En estos pasajes, se deja colar una sensación de constructivismo y creación de orden que particularmente comparto con la concepción de indeterminismo social mi autoría (Vásquez, 2011)³.

Marx participó en un nexo de discusiones e intercambio con el grupo de los jóvenes hegelianos centrados en las ideas de Feuerbach y Bauer, con quienes comparte amistad aun cuando rompe con esta relación a *posteriori*, manifestado en su escrito citado anteriormente, que considero una ruptura epistemológica de un Marx hacia la madurez (Althusser, 1980) para los años de 1845. Marx, en su etapa de vida en Colonia es discípulo del socialista Moritz Hesse quien influye mucho en sus ideas, en la época de la *Gaceta Renana* (Rheinische Zeitung), es quien le presenta a Engels, dos años menor que Marx, a quien conoce en 1842 cuando en su encuentro Engels le muestra su libro recientemente publicado sobre la *Situación de la clase obrera en Inglaterra* con el cual Marx se convence de que la clase obrera sería el instrumento y agente de la última revolución de la historia (Wheen, 2007).

Estos pasajes y referencias pretenden mostrar el camino común que transita su trabajo científico, el cual no está supeditado solo a la creación y al producto del

3. Vásquez Gerardo "Indeterminismo Social y Relaciones de Trabajo", expone a partir del trabajo de Prigogine. Monod y Medawar, su tesis del indeterminismo social, donde afirma que la especie humana comporta un proyecto evolutivo de creación de orden constante como respuesta a la incertidumbre de la existencia y la irreversibilidad del tiempo necesario a las transformaciones de una teleonomía por construirse, la herramienta es el trabajo creativo, donde la racionalidad es un valor de objetividad en la definición de la orientación, llamada avance, progreso, verdad, bien, felicidad, placer, vida, futuro, bienestar, conquista, supervivencia, entre otros.

investigador, sino a las condiciones donde está inserto; que también forman parte de la determinación del pensamiento en relación con su entorno social existencial, el cual siempre será un elemento influyente del accionar de los investigadores. Como consideración final, me permito citar otro pasaje de la *Ideología Alemana*:

La primera premisa de toda historia humana es naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes. El primer estado que cabe constatar es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su relación con el resto de la naturaleza. Podemos distinguir los hombres de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero los hombres mismos comienzan a ver la diferencia entre ellos y los animales tan pronto comienzan a producir sus medios de vida, paso este que se halla condicionado por su organización corpórea (Marx y Engels, 1973a: 15).

El Marx maduro, expresa reflexiones que contienen una fuente valiosa para el análisis epistemológico de su discurso y argumentaciones con respecto a su maravilloso esfuerzo de intelectualidad creadora de nuevas relaciones de interacción entre el ser humano, su entorno y el conocimiento, aporte para la explicación de la realidad que le tocó descifrar. Pero justo en este punto, es donde aflora toda la complejidad de los sistemas mundos intervinientes en el proceso de creación cognitiva, del descubrir y argumentar los razonamientos sobre una realidad que intenta ser ordenada y descrita. Cuando Marx, escribe su visión de un nuevo mundo y afirma:

En la fase superior de la sociedad comunista, cuando haya desaparecido la subordinación esclavizadora de los individuos a la división del trabajo, y con ella, la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuando el trabajo no sea solamente un medio de vida, sino la primera necesidad vital; cuando, con el desarrollo de los individuos en todos sus aspectos, crezcan también las fuerzas productivas y corran a chorro lleno los manantiales de la riqueza colectiva, sólo entonces podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués, y la sociedad podrá escribir en su bandera: ¡De cada cual, según sus capacidades; a cada cual, según sus necesidades! (Marx, 1973: 17)⁴.

Un sueño utópico que no asegura el fin de las contradicciones en función de la producción de bienes y servicios y las interacciones entre los hombres para disponer y distribuir recursos siempre escasos. Si hay algo que debe ser observado con detenimiento, es como puede, quien hace uso de una propuesta científica como lo es el método de la dialéctica materialista, pasar por alto que el principio de unidad y lucha de los contrarios no admite la eliminación de uno de sus elementos opuestos dicotómicos, para dejar

4. Marx Karl "Crítica al Programa de Gotha", pp 17, enviado junto con la carta a Brake, en relación al Congreso de Unificación de Gotha con los Lasallistas. Es una contribución a la estética política marxista de un Marx, maduro y con mayor profundidad analítica, que abre visión menos radical, a la temperada actitud de violencia revolucionaria de sus años de juventud.

sólo uno de ellos (con la propuesta de la dictadura del proletariado). Al final, puede argumentarse que la vinculación con compromisos políticos, de grupo o de clase, no permiten pensar con la objetividad de un sujeto que intelectualmente, tiene una responsabilidad ética con el conocimiento que forma su teoría.

A falta de un juicio histórico más profundo, sirve este comentario de Requeijo (2018: 4), a raíz de comentar la biografía de Marx de Francis Wheen afirma:

En la ideología alemana, una obra juvenil de Marx y Engels, se afirma que la superación del capitalismo, la liberación del hombre en suma, le iba a permitir cazar por la mañana, pescar por la tarde, apacentar el ganado por la noche y dedicarse a la crítica, después de comer, sin necesidad de ser, exclusivamente, cazador, pescador, pastor o crítico. Esa curiosa pirueta intelectual, que ataca las bases de la división del trabajo, no ha tenido nunca su reflejo en la realidad de ningún país socialista, pero las múltiples vidas que la idea encierra parecen, eso sí, reflejar las trayectorias vitales de Friedrich Engels, Jenny Marx y Karl Marx.

En este comentario de Requeijo, apreciamos una reflexión donde interactúan la apreciación del sentido utópico del trabajo juvenil de los padres del marxismo clásico y la realidad que impacta y se manifiesta en la relación de sus vidas.

Evolución hacia la transdisciplinariedad

La ilustración, ofrece la encrucijada donde se bifurca la reflexión sobre los contenidos de la individualidad, como fórmula del encuentro con la humanidad misma, donde Sören Kierkegard es el último exponente más avanzado, admirado y visionario de los problemas que se avecinarían, con la utilización de las multitudes en el rumbo colectivista asumido, por los sistemas de convivencia política, a partir de las ideas revolucionarias, a consecuencia de la ruptura, entre el absolutismo monárquico y las ideas liberales que impacta la Europa de finales del siglo XVII y XVIII, abriendo un nuevo camino del conocimiento y la ciencia (Kierkegard, 2012)⁵.

Veinte años después llega Karl Popper, en una Viena multicultural donde su familia descendiente de judíos convertidos del judaísmo al luteranismo, de finanzas prospera durante su infancia y sometida a las continuadas manifestaciones antisemitas de

5. Kierkegard Sören "La Época Presente", quizás el último de los individualistas más sarcástico y crítico, influyó de manera definitiva en Heidegger, Nietzsche, Levinas, Unamuno, Camus, Sartre; un prolífico pensador de familia cristiana, es principal crítico del cristianismo y la religión. Su planteamiento contradice la concepción hegeliana de la época por la cual debían sacrificarse las pasiones particulares de los individuos para conseguir la realización de lo universal, abriendo el camino a la sociedad de masas y a la noción de pueblo como actor político. Afirma que el público lo es todo y nada, el más desprovisto de los sentidos, rechaza la nivelación social por considerarla una tranquilidad sepulcral cuyo efecto es la inacción.

la época, sirve como marco de influencia familiar, del rechazo de Popper a los nacionalismos, fundados sobre los criterios de "pueblo elegido" del judaísmo, de "clase elegida" del marxismo y de "raza elegida" del nazismo, como señala en su autobiografía (Popper, 1985).

Su padre abogado y su entorno familiar, eran de un grupo social con recursos intelectuales y personalidades significativas. Discípulo del psicólogo Karl Bühler, quien dirige su tesis doctoral de corte matemático, se relaciona con el Circulo de Viena, a quienes dirige fuertes críticas a sus concepciones, pero por su relación de intercambio suele ser catalogado erróneamente, como positivista, y porque los integrantes del círculo anexaron sus críticas, como escrito, de este círculo, en reconocimiento a la posición desarrollada por Popper, quien resulta ser el más prolífico, el de mayor referencia, en la orientación compleja de la epistemología y, sin embargo, el menos estudiado, comparado con Marx.

Precisamente, su obra, comprende una respuesta constante contra el historicismo crítico que caracteriza la obra de Marx y Engels. Justamente de este último se perciben, puntos coincidentes:

Ni siquiera hoy, cuando la prensa especializada suministra materiales tan abundantes, se podría, ni aún en Inglaterra, seguir día a día la marcha de la industria y del comercio en el mercado mundial y los cambios operados en los medios de producción, hasta el punto de poder, en cualquier momento, hacer el balance general de estos factores, múltiplemente complejos y constantemente cambiantes... (Engels, 1973: 190).

Popper que había adoptado su visión metafísica en el agnosticismo, vería esta afirmación comprensivamente hacia lo que debía ser su crítica al historicismo y adicionalmente, su postura del falsacionismo en el método de la ciencia, si añadimos la frase del mismo Engels (ob. cit.: 191).

...Huelga decir que esta desestimación inevitable de los cambios que se operan al mismo tiempo en la situación económica –verdadera base de todos los acontecimientos que se investigan- tiene que ser necesariamente una fuente de errores. Pero todas las condiciones de una exposición sintética de la historia diaria implican inevitablemente una fuente de errores, sin que por ello nadie desista de escribir la historia diaria⁶.

Su influencia psicologista es fundamental en su obra *La lógica de la Investigación*

6. Engels Friedrich "Introducción a la edición de 1895" de la Lucha de Clases en Francia 1848 a 1850 de Karl Marx, publicado en las obras selectas, pp. 190.

Científica en 1934 (Popper, 1980)⁷, en la que desarrolla una crítica al verificacionismo de la inducción propia del Círculo de Viena, a quienes le opone el principio del falsacionismo, aspecto de gran influencia en la tesis posterior de Habermas en la acción comunicativa del lenguaje y de las teorías de la verdad, revisadas por Apel (1991). Justamente este aspecto particular le centra en una revisión de los procesos implicados en la conciencia, la imaginación, el lenguaje surgidos de la interioridad del sujeto sobre el modelo de los tres mundos, en: *El cuerpo y la mente* (Popper, 1997a), *El mito del marco común* (Popper, 1997b) *En busca de un mundo mejor* (Popper, 1996), y *El yo y su cerebro* (Popper y Eccles, 1993)⁸.

Las indicaciones sobre el sentido dado a la epistemología, permiten citar permanentemente, por un lado, la obra de Popper, vinculado a una *epistemología normativa* y, por otro lado, a Jean Piaget, como creador de una *epistemología genética* (García Rolando, 2000), pero en ambos destaca, su reverencia por las ciencias naturales y el reconocimiento de que el trabajo científico tiene un origen en las condiciones existenciales de la naturaleza. Piaget de niño se aficionó por la biología al igual que Popper y, por vías diferentes, coinciden, el primero en la interpretación de la evolución del conocimiento tal como ocurre la formación del conocimiento en el niño y sus etapas siguientes de la vida del ser humano. El segundo, su apego a los procesos mentales desarrollados con Eccles y luego mostrados en su fórmula de como aumenta el conocimiento denominado esquema tetrádico derivado del método de ensayo y supresión de error: P1 TT EE P2, inicia con un problema P1 le sigue una teoría provisional o tentativa TT, luego el proceso de eliminación de errores EE y finaliza en un nuevo problema P2 discusión o prueba, que, a su vez, es el inicio del ciclo nuevamente (Popper, 1997)⁹. Esta fórmula es el resultado de entender que hay un mundo de cuerpos físicos (mundo 1) y sus estados físicos y fisiológicos; un mundo de los estados mentales o procesos de la mente (mundo 2).

El aporte más importante de Popper a la epistemología, es su observación de que estos

7. Popper Karl "La Lógica de la Investigación Científica", en este trabajo que sirve de punto de partida, se evidencia la visión de ruptura con respecto al racionalismo verificacionista y al método inductivo que formaba parte del movimiento positivista derivado del impacto de las transformaciones en la física, la geometría y la lógica de finales del Siglo XIX e inicios del XX.

8. Estas cuatro obras, enmarcan la verdadera conformación del planteamiento conceptual y epistemológico de Popper. Incluso, rompe sus postulados iniciales del falsacionismo de su primer libro, para sustituirlo por lo que denomina racionalismo crítico y es la fuente de influencia para las transformaciones en la epistemología que sigue con Lakatos, Kuhn y Feyerabend.

9. Popper Karl "El Cuerpo y la Mente", pp. 42. En este texto, Popper desarrolla su tesis sobre la formación y construcción del conocimiento, la fase objetiva y subjetiva, evolución del lenguaje, el mito del marco, como limitaciones conceptuales rígidas en Paradigmas y Programas de Investigación que afectan el avance del conocimiento, la interacción de los tres mundos o sistemas de conocimiento, la racionalidad y la libertad.

dos mundos entablan una relación constante en términos de interacción, ya que, para los problemas que se nos presentan, producimos unas respuestas determinadas, las cuales encajan en un mundo de los productos de la mente (mundo 3) o mundo de los productos de la mente humana. Este razonamiento, permite acercarnos a la idea primigenia de la creación de herramientas, donde el conocimiento y su expresión formal, la ciencia, adquieren esta categoría, así como los elementos del mundo físico sometidos a procesos mentales y derivados como productos determinados, muestran el contenido axiológico de continuidad, que identificamos en los procesos reflexivos de los científicos.

Popper, conocido por su crítica al verificacionismo inductivista del Círculo de Viena, muestra en este esquema y razonamiento de sus trabajos, una mayor contribución al trabajo epistémico, por la delicada tela de transdisciplinariedad reflejada en su capacidad de maleabilidad teórica y racional, para un uso de ramas del saber, sobre realidades y/o sistemas mundos distintos, como son la filosofía, las ciencias de la naturaleza, fundamentalmente, la biología, aunque en sus trabajos, no deja de observar el comportamiento de la física y de sus principales exponentes, al igual que la psicología, -en contraste al psicologismo Freudiano al que se opone-; la sociología, la política y la lingüística, complejizadas por el contraste de sus métodos, lo que él denomina reconstrucción racional de los procesos intelectuales (Popper, 1980). Su visión de la función de la crítica en la formación de conocimiento:

En la medida que el científico juzga críticamente, modifica o deshecha su propia inspiración, podemos considerar que el análisis emprendido en esta obra es una especie de "reconstrucción racional" de los procesos intelectuales correspondientes. Pero esta reconstrucción no habrá de describir tales procesos según acontecen realmente; solo puede dar un esqueleto lógico del procedimiento de contrastar (Popper, ob. cit.: 31)

En Popper, evidenciamos un intelectual ceñido a su concepción existencial agnóstica, y como se refleja en su accionar, su pensar político, posición de impacto y relevancia, considerando las críticas a la que es sometido por ello, como es, la función ética y la responsabilidad del conocimiento y de la ciencia en las relaciones humanas de convivencia, siempre señaladas y mostradas, en infinidad de charlas y conferencias, pero también en sus escritos, como, por ejemplo, esta cita:

¿Por qué creo que nosotros, los intelectuales, podemos ayudar? Sencillamente porque nosotros, los intelectuales, hemos hecho el más terrible daño durante miles de años. Los asesinatos en masa en nombre de una idea, de una doctrina, una teoría o una religión, fueron obra nuestra, invención nuestra, de los intelectuales. Sólo con que consiguiésemos

dejar de enfrentar a unos hombres con otros –a menudo con las mejores intenciones- ganaríamos mucho. Nadie puede decir que no podemos dejar de hacerlo (Popper 1996: 242).

Con respecto a la tolerancia, cita a Voltaire:

Tolerancia es la consecuencia necesaria de constatar nuestra falibilidad humana; errar es humano, y es lo que hacemos a cada paso. Perdonémonos pues nuestras mutuas insensateces”. Este es el primer principio del derecho natural. Aquí Voltaire apela a nuestra honestidad intelectual, debemos admitir nuestros errores, nuestra falibilidad, nuestra ignorancia. Voltaire sabe bien que existen fanáticos totalmente convencidos. Pero, ¿es verdaderamente sincera su convicción? ¿Se han examinado a sí mismos, sus creencias y las razones para mantenerlas? ¿No es la actitud autocrítica parte de la honestidad intelectual? ¿No es a menudo el fanatismo un intento de sofocar nuestra propia incredulidad no admitida que hemos reprimido, y de la cual somos por tanto medio conscientes? (ob. cit.: 244).

En este libro Popper mismo aborda su epistemología, para lo cual, al referirse a las cuestiones sociales, afirma defender un enfoque que llama práctico; lo expresa mediante la lucha contra los males, contra el sufrimiento evitable y la falta de libertad frente a las promesas de un cielo sobre la tierra.

Precisamente es aquí donde afirma combatir el hábito de la falsificación. Su continuado señalamiento de ser un positivista contrasta con su racionalismo crítico aun y cuando se cataloga como un liberal y se permite este juicio cuando responde a Adorno y a Habermas que su teoría epistemológica es una, sobre el tipo de desarrollo del conocimiento por medio de revoluciones intelectuales y científicas. Son las nuevas y grandes ideas lo que para él hace diferencia.

Su postura abiertamente demócrata en lo político es explicada como resultado de su creencia en la necesidad ideas por las que debamos luchar, operar grandes conflictos de ideas y valores, pero a pesar de esta necesidad, lo más eficaz para dirimir los conflictos son los argumentos racionales, por lo que afirma que jamás podremos tener una sociedad perfecta, razón por la cual la sociedad occidental al optar por la democracia, nos provee un sistema perfectible que puede ajustarse a los cambios y cambiar el sistema social mediante las palabras, la argumentación racional (en algunos países), es decir, mediante la crítica objetiva y consideraciones críticas impersonales igual a las que son típicamente utilizadas por las ciencias, razón por la cual se declara en abierto apoyo a la civilización occidental, a la ciencia y a la democracia.

Con la lingüística, Popper desliza su interpretación de la teoría evolucionista para aplicarla al ser humano, fundamentalmente, relacionada con el uso del lenguaje y la

distinción del mismo con respecto a los animales. Se apoya en el trabajo de su profesor Karl Bühler, sobre las funciones del lenguaje y en experimentos corroborados por científicos de la neurociencia, como es el caso de Kandel, Schwartz y Jessell (1997), en la relación con el centro del habla del cerebro y su relación de interacción del yo con el cerebro, para describir la localización de la plena conciencia y la capacidad de la imaginación. Afirma:

Mi primera tesis principal es que el hombre se distingue de los animales a través de la peculiaridad del lenguaje humano, y que éste se distingue de todos los lenguajes animales en que cumple al menos dos funciones que no desempeñan estos últimos. Denominaré estas dos funciones la función =descriptiva= o =informativa= y la función =argumentadora= o =crítica=. Estas son las típicas funciones superiores características del hombre. Mi tesis dice, ulteriormente, que estas funciones constituyen al lenguaje humano como el ámbito primero y básico del mundo 3 humano. (Popper, 1997a: 127).

Define la función crítica desde el punto de vista de la búsqueda de la verdad la cual emerge en el nivel argumentador y lo hace en presencia del nivel descriptivo o informativo. Afirma que: “La verdad objetiva es la verdad de una historia, de una teoría, de un informe o de algo similar. Todo esto ocurre en el nivel descriptivo. Pero la evaluación de la verdad tiene lugar en el nivel argumentador o crítico” (ob. cit.: 139).

No hay duda, Popper teje una red que sobrepasa la función conservadora del análisis y de apego a la ortodoxia metodológica para presentar teorías explicativas que abordan diferentes sistemas mundo y abre las posibilidades a una integración de la ciencia, previos, a la teoría de los paradigmas y a los programas de investigación pero también, reproduce los mismos condicionantes axiológicos de continuidad, ser expresión de su contexto existencial y a consecuencia de esta última experiencia, una mayor capacidad reflexiva sobre la responsabilidad y ética, en la actividad del científico.

La inconmensurabilidad del método

La inconmensurabilidad hace referencia, en términos generales a aquello que es muy difícil de medir o valorar, y en la filosofía de la ciencia, a la imposibilidad de comparación de dos teorías cuando no hay un lenguaje teórico común. Inicia esta tendencia con el pluralismo teórico presentado en las ideas de temprana edad de Paul Feyerabend, en 1962, “Explicación, reducción y empirismo”, base de su posición original de inconsistencia ontológica, que trata el reduccionismo de Ernest Nagel y la teoría de la explicación de Carl Hempel, fundados en los principios de invariancia

y deducibilidad, por lo cual, las teorías nuevas deben incorporar las teorías antiguas, y Feyerabend considera la imposibilidad de realizar los procesos de reducción y explicación entre teorías sobre la diversidad del *Explanandum* y el *Explanans*, lo que lo hace coincidir con la postura del racionalismo crítico (Céspedes, 2011)¹⁰.

En la inconmensurabilidad de Feyerabend:

no se atiende a lo que consideramos un aspecto esencial de esta doctrina, a saber, el carácter de objeción que ella guarda respecto al modo de concebir la racionalidad científica y a sus consecuentes nociones de objetividad, progreso y realismo científico. La inconmensurabilidad da cuenta de la impotencia de las dialécticas con las que el positivismo lógico y el racionalismo crítico pretenden fundamentar o definir aquellas nociones (Gargulio 2017: 336)¹¹.

Esta situación la incorporamos a este ensayo, además de Feyerabend, los trabajos de Thomas Kuhn e Imre Lakatos, en especial el primero con su obra *Tratado Contra el Método. Esquema de una Teoría Anarquista del Conocimiento* (Feyerabend, 1986)¹².

La inclusión de estos tres autores es necesario por el nexo e interacción intelectual de sus trabajos desarrollados en la misma etapa de sus vidas, las décadas de los años 60 y 70, del siglo XX, y porque el primero y el último, parten de las ideas de Popper, a diferencia de Kuhn, quien, siendo alumno de este, la única similitud con Popper refiere al uso de la hermenéutica para comprender textos que consideraba inútiles y que le llevaron al mismo principio del racionalismo crítico.

10. Céspedes Estaban "Inconsistencia y Pluralismo desde el Racionalismo Crítico", en este artículo que fue presentado en noviembre de 2011 avalado por la Fundación Konrad Adenauer, el autor, muestra algunas similitudes entre el racionalismo crítico y el pluralismo teórico propio de la obra de juventud de Feyerabend desarrolladas en su artículo de 1962, "Explicación, reducción y empirismo", vinculado a un artículo de Popper de 1957 llamado "El objetivo de la ciencia". En este trabajo se abre un análisis de coincidencias comunes entre ambos autores.

11. Gargulio Teresa "El Relativismo de Paul Feyerabend", pp. 336. En este artículo del año 2014, la autora relaciona la posición de anarquismo metodológico de Feyerabend con un juicio relativista de su pensamiento. Gargulio Teresa "El Relativismo de Paul Feyerabend", pp. 336. En este artículo del año 2014, la autora relaciona la posición de anarquismo metodológico de Feyerabend con un juicio relativista de su pensamiento. Considera que esta visión es parcial. En realidad, Feyerabend, reduce al absurdo las nociones de la ciencia propias del positivismo lógico y del racionalismo crítico y se adentra en la búsqueda de condiciones reflexivas para formar una mejor ciencia.

12. Tomar como referencia a estos tres autores tiene importancia a los fines del presente ensayo. No solo porque los tres fueron alumnos de Popper, sino porque son contemporáneos entre sí, pero además, los tres plantearon serias críticas a las teorías de su maestro, los tres dimensionaron un pasaje por la formación en las ciencias naturales como Kuhn y Feyerabend, no así Lakatos quien era economista y de alguna forma inconsciente, se atrinchera en el Programa de la ciencia económica, pero sostiene que a la ciencia se le hace imposible alcanzar la verdad, al igual que Popper, y sus compañeros. Sus orígenes sociales son similares y en los tres encontramos, que el hacerse científico o hacedor de conocimiento, es una empresa de recorrido intelectual indeterminado, sometida a grandes saltos, pero la determinación del espíritu del investigador, es un encuentro con una racionalidad, y es lo que hace la diferencia, para permitirse abordar la realidad sin tiempo ni espacio.

Kuhn, llega a la conclusión de que la ciencia no progresa siguiendo un proceso uniforme por la aplicación de un hipotético método científico, sino a través de un amplio consenso en las comunidades científicas del cómo utilizar los avances conseguidos en el pasado para aplicarlos a los problemas presentes, creándose así soluciones universales que Kuhn denominaba paradigmas.

Desde el punto de vista de la continuidad, considero, que en la actividad de consenso de las comunidades científicas, planteamiento de Kuhn, está presente el abduccionismo derivado de la propuesta de falsación de Popper que propone en su racionalismo crítico, sobre todo si consideramos que Kuhn es un físico, hijo de un ingeniero industrial y su madre, ambos de origen judío, convertido en historiador y filósofo de la ciencia estadounidense, luego del hecho fortuito de suspender su proyecto de física que desarrollaba, para preparar unas conferencias sobre el origen de la mecánica del siglo XVII, lo que lo conduce a la hermenéutica y a historiar la ciencia.

Su aporte fundamental estriba en el hecho de que el desarrollo de la ciencia estaba influenciado por un conocimiento anterior, o apriori, establecido en teorías y leyes anteriores creadas y compartidas por comunidades de científicos y especialistas. Considera, dentro de un esquema darwiniano, que la ciencia atraviesa una etapa pre científica, una de ciencia normal y una de nuevas soluciones que denomina ciencia revolucionaria (Kuhn, 1972).

Por su parte, Lakatos, quien fuera alumno de Popper, considera la falsación como el enfrentamiento entre teorías rivales y la experiencia (Lakatos, 1983)¹³ en el cual el resultado de éxito conforma los llamados programas de investigación conformados por un núcleo firme central robusto de análisis y un cinturón protector de hipótesis auxiliares. Rechaza en consecuencia el falsacionismo como una teoría incorrecta, ya que las teorías además de ser refutadas desde el inicio, pueden sobreponer su validez, y seguir el camino para luego modificarse por nuevos hechos o por variables inesperadas y casuales. Estos tres autores, muestran cual es el sentido de la inconmensurabilidad, la cual, amplia y enriquece las concepciones axiomáticas o metodológicas de la ciencia destacando los elementos metafísicos y ontológicos que la componen.

La inconmensurabilidad permite demostrar que la ciencia no está constituida únicamente por elementos lógicos, observacionales y metodológicos; sino que

13. Lakatos Imre "La Metodología de los Programas de Investigación Científica", en el cual desarrolla, el llamado falsacionismo sofisticado en alusión al contenido, alcance y método de abordar el enfrentamiento de teorías rivales y de la falsación de Popper.

los elementos metafísicos son un componente ineludible del quehacer científico. Para el análisis de la tesis de Feyerabend, me permito exponer sus ideas de manera general¹⁴:

- 1.- La ciencia es una empresa esencialmente anarquista.
- 2.- El examen de procesos históricos como el análisis abstracto entre idea y acción muestra que el único principio que no inhibe el progreso es "todo sirve".
- 3.- La condición de consistencia que exige que las nuevas hipótesis concuerden con las teorías aceptadas no es razonable porque favorece la teoría más antigua.
- 4.- No existe ninguna idea, por antigua y absurda que sea que no pueda mejorar el conocimiento.
- 5.- Ninguna teoría concuerda con todos los hechos de su dominio.
- 6.- Hay interpretaciones naturales como ideas tan estrechamente involucradas con observaciones que se precisa esfuerzo especial para percatarse de su existencia. Contienen la idea de relatividad del movimiento y de la ley de inercia circular.

Feyerabend, discípulo de Popper al igual que Kuhn y Lakatos, es producto de las circunstancias que caracterizaron su etapa de vida, en la que alterna su inclusión en las filas del nacionalismo nazi, la guerra y la llegada a la civilización norteamericana. Relacionado de manera indirecta con el Círculo de Viena por su relación con Víctor Kraft quien lo introduce en el trabajo de la Filosofía Académica, integrando el transitorio "Círculo de Kraft", junto con Johnny Sagan, Erich Jantsch entre otros, así como gracias a esta relación, discutir con Ludwig Wittgenstein.

La declaración que sirve de fundamento para su inclusión en este ensayo, está recogida en su obra *La Ciencia en una Sociedad Libre* (Feyerabend, 1978: 9) ¹⁵ donde afirma:

14. Feyerabend Paul, "Tratado contra el Método", en este trabajo Feyerabend desarrolla todo su esfuerzo para mostrar su principio del todo sirve, en el trabajo científico. Añade elementos estocásticos, aleatorios e indeterminados al proceso de la ciencia. Introduce la noción de anamnesis relacionándola con los principios de la relatividad de los movimientos y la inercia como criterios para observar la regularidad de ciertos eventos, como ley circular o repetible. Fundamenta una total indeterminación en la adopción del método de acercamiento y fijación del objeto de conocimiento sin fórmulas ni normativas, que lejos de facilitar el avance del conocimiento lo inhiben.

15. Feyerabend Paul "La ciencia en una Sociedad Libre" en este texto Feyerabend rómpele tranquilidad del remanso de aguas para generar un enorme oleaje que hay que saber surcar. Afirma que la ciencia es un peligro para la democracia. Que hay que desconfiar de los expertos por ser una clase con intereses particulares. La ciencia, como conocimiento susceptible de utilizarse con fines bélicos y de control político debe estar tan lejos del Estado como sea posible. Su posición de gran impacto dramático, nos remite a los escritos de obras de teatro, en su etapa juvenil, pero indudablemente, nos ofrece un llamado de atención sobre la ética y la responsabilidad del científico.

El objetivo de mis conferencias consistía en mostrar que algunas de las reglas y criterios muy sencillos y plausibles que tanto filósofos como científicos consideraban componentes esenciales de la racionalidad eran violados en el curso de episodios que ellos consideraban igualmente esenciales... Más concretamente, trataba de mostrar: a) que las reglas (criterios) eran realmente violadas y que los científicos más perspicaces eran conscientes de las violaciones; y b) que tenían que ser violadas. Insistir en las reglas no habría mejorado las cosas, sino que habría interrumpido el progreso.

Feyerabend muestra de esta manera su ruptura no solo para crear dificultades al inductivismo newtoniano sino con el falsacionismo de Popper y los programas de investigación de su amigo Lakatos, para presentar, una nueva encrucijada, de lo inconmensurable, cuya bifurcación no es doble, sino múltiple, entre los caminos conocidos de la normativa en la investigación y el universo infinito de nuevas posibilidades de acceso al conocimiento y a la creación de la ciencia.

Como referencia final, quiero dejar esta larga cita de Feyerabend que considero un gran aporte a los retos de la política, entendiendo esta, como el campo final donde se proyecta el conocimiento, la ciencia, la responsabilidad y la ética, resultantes de una axiología epistemológica:

Una democracia es un colectivo de personas maduras y no un rebaño de ovejas guiado por una pequeña camarilla de sabelotodos. La madurez no se encuentra tirada por las calles, sino que hay que aprenderla. No se aprende en las escuelas (al menos no en las escuelas actuales, donde se enfrenta al estudiante a copias desecadas y falsificadas de viejas decisiones), sino por medio de una participación activa en las decisiones que se hayan de tomar. La madurez es más importante que los conocimientos específicos y debe perseguirse aun cuando ello pudiera interferir en las delicadas y refinadas charadas de los científicos. Después de todo, hemos de decidir cómo han de aplicarse las formas particulares de conocimiento, hasta dónde podemos confiar en ellas, en qué relación están con la totalidad de la existencia humana y -por consiguiente- con otras formas de conocimiento... Es cierto que son muy pocas las democracias que viven con arreglo a estas normas, pero las que sí lo hacen contribuyen notoriamente al progreso de nuestra civilización. La situación es exactamente la misma en el dominio del pensamiento. Debemos darnos cuenta de que hay en este mundo cosas más importantes que ganar una guerra, que la ciencia progrese o encontrar la verdad. Además, es completamente falso que quitarles de las manos a los expertos las decisiones más importantes y dejárselas a los profanos vaya a disminuir el porcentaje de éxitos en las decisiones" (Feyerabend, ob. cit.: 100 y 101.).

Con esta cita final, espero haber ejemplificado la ruptura de epistemes como postura de conocimiento presente en el pensamiento reflexivo del autor, la cual

indefectiblemente nos muestra el horizonte de la inconmensurabilidad y un abanico de opciones y oportunidades para las investigaciones, el acercamiento a la realidad y una nueva racionalidad con ética y responsabilidad.

Observaciones Finales

Hemos transitado por un modesto paisaje de elementos que hemos expuesto al inicio como aspectos de una nueva axiología del trabajo epistemológico, a saber: la creación de herramientas de conocimiento, la continuidad del complejo cognoscitivo, la influencia decisiva del contexto con el que interactúa el científico, la transdisciplinariedad, como resultado complejo de la evolución cognitiva humana, la ética y responsabilidad; componentes inmersos en la reflexión epistemológica de la actividad y del quehacer del científico, considerados de manera general en este ensayo de interpretación, como contenidos necesarios.

El trabajo de creación y confección de los contenidos que conforman las diferentes formas de explicar la realidad natural, psicológica, social y política, muestra un recorrido indeterminado de causas y factores determinantes del complejo cognoscitivo del científico, sus apriori y la formación de un estado de madurez y sensibilidad humana, por las que no es posible fijar una ontología de la práctica científica, como el sí poder inferir, la existencia de un determinado momento en el cual, surge una necesidad interior que aborda el fenómeno de la explicación, mediante una herramienta llamada conocimiento y su producto la ciencia, en cada caso, asociado a la interacción de vida entre el hacedor de conocimiento y el contexto existencial de donde se nutre su trabajo.

El historiar de la ciencia, muestra una posibilidad infinita de caminos y rutas, por las que el científico, encuentra objetos de su atención y problemas, que en la mayoría de los casos resultan respuestas inacabadas, parciales, pero si acompañadas de un gran poder descriptivo de variables y argumentaciones sobre los conceptos de verificabilidad, certeza, experimentación, deducción, normatización, control y dominio de su medio existencial. Esta premisa, es evidencia de la angustia experimentada por el ser humano, hacia lo desconocido, y la incertidumbre, sobre el sentido dado a las distintas y variadas explicaciones, en la relación de nuestra humanidad, con el universo que nos sostiene y con nuestros sistemas de convivencia, de allí surge, una visión reflexiva de responsabilidad y ética del quehacer del conocimiento y la ciencia.

A manera de conclusión, destaca la indeterminación de la complejidad por la cual, el mayor problema al momento de abordar la explicación de la realidad estriba en la limitación de no poder abarcar toda la totalidad susceptible de relaciones nomotéticas y con posibilidad de abordaje reflexivo y explicativo, entonces recurrimos a un corte de las áreas de conocimiento, del espacio, del tiempo, del espesor y de la historia. En este ejercicio, observamos una realidad que no solo cambia con nosotros inclusive, sino que en ese instante la racionalidad se extravía, deja de apreciar y perder, las transformaciones que operan alejadas de nuestro interés y capacidad reflexiva. Los valores, la ética y la responsabilidad intelectual en esos momentos, son lo único con posibilidad de anclarnos a un puerto seguro guarneciendo la existencia de sueños utópicos, costosos, egoístas; llenos de profundidades sin luz.

Referencias

- Adorno, Theodor. (1986) "Sobre la Metacrítica de la Teoría del Conocimiento", Edit. Planeta, Barcelona.
- Althusser, Louis. (1967) "La Revolución Teórica de Marx", Siglo XXI, México.
- Apel, Karl-Otto. (1991) "Teoría de la Verdad y ética del Discurso", Paidós, Barcelona.
- Berkowitz, Peter. (2000) "Nietzsche", Edit. Cátedra, Madrid.
- Céspedes, Esteban. (2011) "Inconsistencia y Pluralismo desde el racionalismo crítico", Revista de Filosofía Eikasía, Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Chevallier, Jean. (1981) "Los Grandes Textos Políticos", Biblioteca de Ciencias Sociales, Aguilar, Madrid.
- Churchland, Paul. (1988) "Materia y Conciencia". Edit. Gedisa, Barcelona.
- Dussell, Enrique. (2005) "Filosofía de la Liberación", Editorial Trotta, Madrid.
- Engels, Friedrich. (1973) "Introducción a la Edición de 1895". De Marx, Karl. "La Lucha de Clases en Francia, 1848 a 1850". Editorial Progreso Moscú.
- Foucault, Michael. (2006) "La hermenéutica del sujeto", Fondo de Cultura Económica, México.
- García, Rolando. (2000) "El Conocimiento en Construcción", Gedisa, Barcelona.
- Gargulio, Teresa. (2016) "El Relativismo de Paul Karl Feyerabend", Ideas y Valores. 65. (160) 95-120
- Kandel, James; Schwartz, James; Jessell, Thomas. (1997) "Neurociencia y Conducta", Prentice Hall, Madrid.
- Kierkegaard, Sören. (2012). "La Época Presente", Trotta editorial, Madrid.

- Kuhn, Thomas. (1972) "La Estructura de las Revoluciones Científicas", Fondo de Cultura Económica, México.
- Lakatos, Imre. (1983) "La metodología de los programas de investigación científica". Alianza editorial, Madrid.
- Loercio, Diógenes. (1977) "Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres". Luerna Editores: Libro digital.
- Marx; Karl; Engels, Friedrich (1973a) "Tesis sobre Feuerbach" Obras Escogidas, Editorial Progreso, Moscú.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich; (1973b). "La Ideología Alemana" Obras Escogidas: Edit. Progreso, Moscú.
- Marx, Karl (1973). "Critica al Programa de Gotha", Obras Escogidas, Edit. Progreso, Moscú.
- Monod, Jacques. (1971) "El azar y la Necesidad", Barral Editores, Caracas.
- Morín, Edgar. (1998) "El Método II", Editorial Cátedra, Madrid.
- Nietzsche, Friedrich. (2012) "Más allá del bien y del mal", Alianza editorial, Madrid.
- Novack, George. (1977) "Los Orígenes del Materialismo", Editorial Pluma, Bogotá.
- Popper, Karl. (2006) "Búsqueda sin Término: Una Autobiografía intelectual", Alianza Editorial, Madrid.
- Popper, Karl. (1997 a) "El cuerpo y la mente". Paidós, Barcelona.
- Popper, Karl. (1997 b) "El mito del Marco", Paidós, Buenos Aires.
- Popper, Karl. (1996) "En busca de un mundo mejor", Paidós, Buenos Aires.
- Popper, Karl. (1980) "La Lógica de la Investigación Científica, Tecnos, Madrid.
- Prigogine, Ilya. (1993) "Tan solo una ilusión", Metatemas, Barcelona.
- Puerta, Jesús. (2018) "Problemas Centrales de la Epistemología". Universidad de Carabobo.
- Requeijo, Jaime. (2011) "Tres personajes sobre fondo rojo", Revista de Libros, Nº 54, Madrid, junio.
- Vásquez, Gerardo. (2011) "Indeterminismo Social y Relaciones de Trabajo", Edic. APUC, UC, Valencia, Vzla.
- Whean, Francis. (2007) "La historia del Capital de Marx", Edit., Suramericana, Buenos Aires.
- Wittgenstein, Ludwig. (1991) "Conferencia sobre Ética", Paidós, Barcelona.

REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE UNA NUEVA CIENCIA

Philosophical reflections on a new science

Alexander Rincón Cabrera*

Centro de Investigación para la Participación Crítica (CIPaC)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

El presente ensayo tiene por objeto presentar algunos matices reflexivos en torno a la filosofía de la ciencia a partir de una visión retrospectiva y comparativa de dos áreas del saber humano muy diferenciadas en apariencia por la especificidad de sus objetos del conocimiento: la ciencia y la filosofía. A lo largo de la disertación saltan a relieve implicaciones de tipo genealógico, conceptual, epistemológico y disciplinar que ponen en evidencia la estrecha relación vinculante que existe entre ambos campos del conocimiento. Se trata también de un intento de reivindicar la vigencia del pensamiento filosófico a partir de una reflexión en torno al prestigio que rodea a la física como madre de todas las ciencias, para desde allí promover un modo distinto de pensar la ciencia.

Palabras clave: filosofía, ciencia, gnoseología, disciplina, complejidad.

ABSTRACT

This essay aims to present some reflexive nuances around the philosophy of science from a retrospective and comparative view of two areas of human knowledge very differentiated in appearance by the specificity of their objects of knowledge: science and philosophy. Throughout the dissertation, genealogical, conceptual, epistemological and disciplinary implications that evidence the close binding relationship between both fields of knowledge are highlighted. It is also an attempt to reclaim the validity of philosophical thought from a reflection on the prestige surrounding physics as the mother of all sciences, from there to promote a different way of thinking about science.

Keywords: philosophy, science, gnoseology, discipline, complexity.

* Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural El Mácaro "Luis Fermín". Profesor en Ciencias Sociales. Magíster en Educación mención Enseñanza de la Historia. Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Investigación Educativa. Investigador adscrito al CIPaC: Centro de Investigación para la Participación Crítica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. alexrincon28@hotmail.com

Recibido: 18/11/2018. Aceptado: 16/01/2019.

El tema a tratar en este ensayo pudiera de entrada parecer contradictorio: La Filosofía de la Ciencia... ¿De qué manera pueden relacionarse la ciencia y la filosofía, tratándose de áreas del conocimiento tan diferentes?. En el campo de las especializaciones una alta barrera disciplinar separa a la ciencia de la filosofía, por aquello de la profunda diferencia del objeto del conocimiento que ostenta cada cual. No obstante, ambas comparten un origen común en la Grecia clásica, modelo civilizatorio de la antigüedad en el cual, lo que hoy llamamos ciencia formaba parte de la filosofía como un todo integrado de conocimientos. Así se percibe en el pensamiento de los maestros Platón y Aristóteles, aunque para entonces no se llamara como hoy la llamamos “ciencia”.

De ciencia y filosofía estaban hechos los esquemas formativos en las escuelas de los presocráticos y la de los pitagóricos, conocimientos que en la antigua Grecia se concentraron en el *Quadrivium*: aritmética, astronomía, geometría y música y luego en Roma con el *Trivium*: gramática, retórica y la dialéctica. Para finalmente constituirse en las siete artes liberales del medioevo.

La filosofía puede ser definida como el análisis racional del sentido de la existencia humana. Como ya dije tiene su origen en la Grecia clásica. El término está compuesto por dos vocablos: *philos* “amor” y *sophia* pensamiento y sabiduría, para significar “amor por el conocimiento”. El acto de filosofar como producto del pensamiento, constituye una condición ontológica innata del ser humano, que dicho en términos coloquiales siempre le anda buscando la vuelta a la explicación del mundo.

De manera individual, alguien que se asume filósofo es una persona excepcional que busca el saber por el saber mismo. Ahora bien, cuando se trata de una visión compartida por sociedades enteras que respiran la misma atmosfera cultural, ese vínculo histórico deviene en modos colectivos de pensar y ver las cosas, de los cuales consecuentemente derivan los dogmas religiosos, las doctrinas políticas y, por supuesto, lo que hoy nos convoca, el pensamiento científico, y dado que ya adelantamos un concepto aproximado de filosofía, toca a continuación precisar un concepto de ciencia, ese que todos damos por sentado, el que asocia a la ciencia con el conocimiento lógico y coherente.

Al igual que la teología y la política, el pensamiento científico universal tiene sus orígenes en la filosofía, en tanto el hombre existiendo piensa. De allí la famosa máxima cartesiana del *cogito ergo sum*, Pienso luego existo. Ese atributo de pensar que distingue al ser humano del resto de las especies, lo impulsa a razonar sobre la existencia, particularmente a descifrar el misterio de su propio origen así como las cualidades de “las cosas” que percibe. No es entonces de extrañar que finalmente

la “cosa” sea el objeto de la filosofía. Pensar como pensamos y aprehender la cosa como en efecto lo hacemos, tiene para las sociedades occidentales la marca de fábrica de los griegos. Así lo expresa Bagu (1989: 149):

Pensar como pensamos, sobre cómo llegamos a conocer el mundo físico y a conocernos a nosotros mismos, tiene en occidente la antigüedad de su cultura. Los griegos dejaron los gérmenes de una Gnoseología. La edad media resolvió su problema trasladándolo a la teología. A partir del renacimiento se va elaborando una Gnoseología que aspira a acompañar el desarrollo científico.

He aquí otro concepto, la gnoseología que viene a ser palabras más, palabras menos, la rama de la filosofía que se encarga del estudio del proceso de construcción del conocimiento. De allí que viene al caso traer a colación otro importante elemento que se expresa a plenitud en lo que pudiéramos llamar el modo de ver la cosas, por cuanto viene a ser el referente que acopla con la periodización estandarizada por los historiadores para ordenar en la línea del tiempo las tres formaciones culturales que antecedieron a la modernidad, me refiero a la antigüedad donde se ubica la Grecia clásica, el medioevo y el renacimiento, tal cual se mencionan en la cita que acabo de reseñar, por cuanto a cada una de ellas corresponde un modo de pensar y conocer que le es específico. Esa actitud gnoseológica, que algunos autores han denominado “la episteme”, para referirse a la gramática racional que rige la manera de pensar y conocer para cada “orden civilizatorio”, experimentó un extraordinario salto cualitativo con el renacimiento, periodo en que se empezó a gestar lo que hoy llamamos ciencia.

Visto en perspectiva actual, el cambio que viene con el renacimiento es tan puntual que puede ubicarse con exactitud en Europa occidental entre los siglos XV y XVI. Cien años que en términos históricos es un lapso bastante corto, casi nada. La precisión y el consenso es tal que pudiéramos ubicar el origen de la ciencia en las ideas de Galileo Galilei. Ahora bien, lo preciso de la ubicación temporoespacial y hasta protagónica del acontecimiento, este no debió haber sido tan simple, como para que pudiera suponer nada más un salto de un plano a otro solo con cruzar una línea, dado que como proceso cultural, un viraje tan radical en el *modus cogitandis*, modo de pensar en buen latín y, subsecuentemente, en el modo de ver las cosas, o *modus res considerandis*, tiene que ver con el accionar de sistemas de ideas que evolucionaron simultáneamente con la profundización del acto reflexivo, que por su vez devino en la diversificación del objeto del conocimiento y, por supuesto, en la separación y la proliferación disciplinar de las ciencias –tómese nota del plural-. Aunque en justicia, si usted revisa la extensa obra de Aristóteles, encuentra que la

primera que resultó emancipada fue nada más y nada menos que la madre de todas las ciencias: la física.

En efecto la física φυσικός queda allí expresamente diferenciada del resto de los otros campos disciplinares, al ser referida como el estudio de la naturaleza de las cosas, entendiéndose las cosas físicas o naturales, mientras que a la metafísica μεταφυσικής, se le refiere como el estudio de aquello que está más allá de lo físico, o que trasciende a las cosas, una condición que ciertamente coincide con el objeto de la filosofía moderna, más que por la cosa por lo trascendental y, que obviamente, la distingue de la física, para entonces una ciencia germinal. Allí desde el origen encontramos implícita la diferencia entre ciencia y filosofía.

A esta altura resulta necesario precisar una primera reflexión. No es extraño para nada que aquí se quiera filosofar sobre la ciencia, dado que si bien la una y la otra constituyen parcelas disciplinares con fronteras bien delineadas. La ciencia nació en y se fortaleció con la filosofía. Ahora bien, la lógica de decantación del proceso que condujo al debut del pensamiento científico como ontología universal, hasta donde sabemos con Galileo Galilei, pudo haber comenzado cuando una corriente del pensamiento filosófico se desmarca de la metafísica y de cualquier concepción mística como lo es la religión, para convertirse en un pensamiento diversificado, centrado en objetos del conocimiento cada vez más definidos a los que tiende a asignar explicaciones absolutas y generalizadas, marcando fronteras definitivas desde entonces con respecto a la filosofía, en tanto va erigiendo su arquitectura sobre los pilares de la provisionalidad y a partir de la necesidad de la verificación de "las cosas" a través de la comprobación experimental.

En adelante, el mecanismo cultural que rige el acto de pensar será radicalmente distinto, en lo que concierne a la forma de conocer los fenómenos del universo, que si bien existen en sí mismos como eventos independientes de cualquier observación, solo tienden cobrar vida, dinamismo y causalidad desde el mismo momento en que empezaron a ser percibidos por una mirada armada con nuevas ideas. Un acercamiento a este proceso puede visibilizarse en esta cita de Hillman (1994: s.p.)

La conexión implícita entre tener ideas con las cuales ver, y ver las ideas mismas, sugiere que mientras más ideas tengamos, más veremos y mientras más profundas sean las ideas, más profundamente podemos ver. También sugiere que las ideas engendran otras ideas, creando nuevas perspectivas para vernos a nosotros mismos y al mundo.

Por algo se le dio el nombre de Renacimiento a aquel especialísimo y estelar periodo

cultural de la historia de la civilización occidental. Todo será distinto en adelante y el mundo cambia de esa manera extraordinaria gracias al impulso de las nuevas ideas.

En efecto el Renacimiento viene a ser el punto de inflexión, con el que surgió un modo distinto de ver las cosas, que se manifiesta básicamente en el abandono de la fe y el abrazo de la razón. No obstante, la superación de la larga y oscura noche medieval, no implicó en modo alguno el remplazo de los sentidos para nadie. No cambiaron los ojos, ni ningún otro sentido, solo cambian las ideas a través de las cuales se empezó a ver el mundo. En consecuencia, la gente comenzó a tomar conciencia de la importancia del ser humano poseedor del conocimiento por encima de la fe, abriéndose de este modo la puerta para la entronización de la ciencia como palanca fundamental del progreso de la humanidad. Con el Renacimiento la ciencia como saber independiente se desprende definitivamente del cuerpo integral de la filosofía y a lo largo de la modernidad, como consecuencia del progreso que viene con el desarrollo científico-tecnológico, se diversifica en múltiples disciplinas hasta llegar al grado de hiperespecialización que hoy conocemos.

Por desgracia, el prestigio exponencial alcanzado por la ciencia no acompaña a la filosofía, que, si bien mantiene su trascendentalidad para sus seguidores, ha quedado relegada a ser un pensamiento débil y elitesco, tal cual se le valora hoy.

En torno a lo justo de esta valoración, vamos a adelantar una segunda precisión que tiene que ver con el asunto del prestigio alcanzado desde entonces por uno u otro campo disciplinar, un prestigio que curiosamente tiene relación con lo que pudiéramos llamar la popularidad. Por ejemplo, a los que disfrutamos los llamados canales científicos propios de la industria cultural -tipo Discovery- no nos sorprende en absoluto, las profundas cavilaciones filosóficas expresadas por alguno que otro físico famoso, en torno a la vida, al mundo, la humanidad, la democracia, la religión y prácticamente sobre todo, formuladas, eso sí, desde el prestigio que otorga la "investidura científica".

Por otra parte, supóngase por un momento que durante el desarrollo de una actividad académica de las que suelen escenificarse en los ambientes universitarios, un filósofo se encuentre sentado entre nosotros meditando en torno a los efectos del campo gravitacional, razonando en torno al porqué no salimos volando con todo y sillas y terminamos pegados del techo del auditorio. ¿Puede esto pasar? Yo creo que sí, que, aun siendo poco probable, es perfectamente posible que un filósofo se ocupe de la física, tomando en cuenta la profunda capacidad reflexiva de alguien con ese perfil, se trata como ya se ha dicho de una persona muy especial. Lo que sí es bien difícil, es que

la referida meditación logre alguna proyección mediática importante.

Ahora, por ejemplo, está de moda Stephen Hawkins, quien murió hace poco. Todos conocemos lo que decía acerca de Dios y de la vida, y aún si miramos atrás ¿cuánta filosofía no hay en el pensamiento divulgado de Newton o de Einstein?, pero, qué le vamos a hacer, la popularidad y el prestigio tienen como en la política y en las bellas artes, un trasfondo mediático que ciertamente no es el fuerte de la filosofía. Sobre este punto de la vigencia de la filosofía, o mejor todavía sobre el asunto de la usurpación disciplinar, la pluridisciplinaridad y la transdisciplinaridad, pudiéramos hasta hacer si se quiere un largo seminario, por aquello del viejo adagio que reza “zapatero a su zapato”, pero mejor volvamos al origen del pensamiento científico.

El cambio que trajo consigo el renacimiento, constituye no cabe duda, un gigantesco paso cualitativo en el progreso de la humanidad. Sin embargo, en adelante la ciencia tendrá la potestad exclusiva de establecer la verdad de las cosas, y las comunidades científicas, por su parte, la discrecionalidad de decidir “lo que es o no es ciencia”. Esta potestad trajo consigo una ontología que ciertamente tuvo la virtud de liberar a la humanidad de la opresión teológica, otorgándole primacía a la objetividad del método científico, pero también terminó por imponer el positivismo como modelo del conocimiento dominante, el mismo que desde entonces, ha tenido como punto de referencia la verificación de los hechos a través de la experimentación, la sistematización, la exactitud de los resultados y la exigencia taxativa de objetividad.

A partir de esa lógica, a decir de los griegos la ciencia o el arte del pensar correcto, se concibe un universo fenoménico cuyas explicaciones han sido abordadas a través de un pensamiento generalizante, basado en los postulados de Newton y Descartes, que parten de la concepción de un mundo regido por leyes de aplicación general, que igual aplican tanto para los cuerpos estelares como para las partículas subatómicas y que por mucho tiempo constituyeron la única forma “legítima” de conocer. Sin embargo, en la medida en que se fueron perfeccionando los métodos y los instrumentos de observación, allí juega un papel muy importante la tecnología, el universo se fue mostrando tan inabarcable e inaprehensible como lo percibimos ahora.

Se tiene conciencia que este modo de hacer ciencia, por encima de sus pretensiones de explicarlo todo, devino en una simplificación heurística incapaz de explicar una realidad compleja que la hizo cada vez más relativa, más circunscrita y, por encima de todo, más incompleta. Nos vemos entonces forzados a cambiar una realidad simple por una inevitablemente compleja susceptible de ser tratada como tal, complejamente.

De entrada, la idea del pensamiento complejo como modelo explicativo no despierta simpatía, dado que la ciencia fue hecha justamente para simplificar las cosas. Pero ¿cómo se hace?, si en solo un siglo, el siglo XX, los científicos hemos podido contemplar el desplome de la mayoría de las teorías que explicaban el mundo, siendo la más importante entre las bajas, las sólidas leyes de Newton derrumbadas por las ecuaciones de un Poincaré armado solo con lápiz y papel. Y hoy por hoy, somos testigos excepcionales de la pulsión antagónica, y a la vez complementaria, entre la mecánica relativista y la mecánica cuántica y del ciclo de caos y de orden en que gravita la explicación del funcionamiento del universo. Y a todas estas:

¿Cómo explicar la dualidad de la constitución de la materia en forma de corpúsculo y a la vez en forma de onda? Y si así fuera ¿Cómo prever el momento en que va a comportarse de una o de otra forma?, ¿o si resulta ser que solo porque esté el sujeto la materia se muestra o complaciente, o caprichosa?, ¿cómo comprender un universo que en el campo de la física se percibe en completo desorden, mientras que en la biología molecular se aprecia un sorprendente orden?, ¿cómo representar, pensando desde una mentalidad cartesiana, la relación de enfrentamiento y cooperación entre el orden y el caos? Sobre esta última interrogante Morin (1994: 94) aporta la siguiente reflexión:

La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se contrasta empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios, en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden (...). El orden biológico es un orden más desarrollado que el orden físico, es un orden que se desarrolló con la vida. Al mismo tiempo, el mundo de la vida incluye y tolera mucho más desorden que el de la física. Dicho de otro modo, el orden y el desorden se incrementan mutuamente en el seno de una relación que se ha complejizado.

Como ya se ha mencionado si la relación se presenta compleja, igualmente complejo debería ser el esfuerzo de la ciencia por explicarla; de allí la necesidad de una estrategia dirigida a la comprensión de un mundo que de otro modo se mostraría inabarcable, y allí radica la virtud del esfuerzo epistemológico de Morin al sintetizar en un planteamiento coherente la necesidad de forzar los horizontes gnoseológicos. Para esto, en primer lugar, define la complejidad como “un tejido de eventos desordenados e inextricables que constituyen nuestro universo fenoménico”. No obstante, nuestro aparato de comprensión no se adapta con facilidad a ese modo de ver las cosas, más cuanto no existe de ningún modo el consuelo de que en pos de esa adaptación se irá de lo simple a lo complejo, sino de lo complejo hacia lo más complejo. Pero, lo que hoy

conocemos gracias a Morín, la cosa no comenzó con sus reflexiones.

La primera reacción contra la entronización de la ciencia como explicación infalible del mundo se produjo, según Vattimo (1987), en pleno auge de la explicación científico-positivista a finales del siglo XIX en la pluma de Nietzsche, quien arremetió frontalmente contra lo que consideró la arrogancia del cretinismo científico. Posteriormente y con el inicio del siglo XX, la infalibilidad, la certeza y las pretensiones de una visión totalizadora que intenta explicar el universo desde la instrumentación de una única ley regente, empezó a hacer aguas justo por la disciplina considerada como su núcleo duro, "la física".

Todo indica que la sacudida en los pilares teóricos de esta ciencia comienza según Green (2006) en 1900, el día en que Max Planck sentó las bases de la mecánica cuántica, con la Ley de Planck, la cual revela el descubrimiento de la emisión de energía en forma de paquetes o "cuantos", así como en el planteamiento de Zwicky de 1933 en torno a la existencia de la materia y la energía oscura, la primera como fuerza invisible que conecta a la vez que separa los objetos, y la segunda que impulsa y acelera el proceso de expansión del universo, y sucesivamente:

Bohr, Schrödinger, Heisenberg, Gödel entre otros, por medio de atrevidos planteamientos, entre las que destacan la teoría del caos, la teoría de cuerdas y el principio de incertidumbre, los que definitivamente, lo sabemos hoy, dan al traste con todo lo que habían dicho Newton y Descartes en torno al funcionamiento del universo, y lo que es más importante, por tratarse de teorías que solo pudieron desplegarse en la imaginación de los físicos, rompieron la dictadura del método científico en cuanto a la exigencia de la demostración experimental.

Por supuesto, no se trata de un salto de garrocha desde el Nietzsche de mediados del siglo XIX al Morín de hoy, se trata de un proceso gradual surgido del propio seno de las comunidades científicas, que se inicia con mucha anterioridad a las publicaciones de Morín sobre la complejidad, en el que modos alternativos de pensar la ciencia habían empezado a fracturar el consenso positivista. Es así como surgen los planteamientos de Feyerabend (1984), que en oposición a la dictadura del método científico propugna el anarquismo metodológico, según el cual ninguna teoría tiene el privilegio de la verdad, y todas tienen un rango limitado y relativo. De Popper (1982), quien introduce en su metodología de la falsación, o la refutación, la duda sistemática, la incertidumbre y la insuficiencia, en oposición a la certeza y a las tendencias verificatorias explícitas. De Gödel (1931), con el teorema de la indecidibilidad, que postula que todo sistema que implique operaciones aritméticas, comporta inevitablemente enunciados indecidibles, que no pueden ser

ni demostrados ni refutados, y que tampoco puede demostrarse desde sí mismo la contradicción implícita en un sistema (Da Silva, 2014).

Como se ve el panorama contemporáneo de la filosofía de la ciencia, entendida esta como la reflexión de la ciencia sobre ella misma, no apunta en modo alguno hacia la certeza, y por el contrario, se dirige a la entropía, y a la incertidumbre. Ahora bien, es necesario precisar algo muy importante. Cuando se habla de fracturas en el consenso positivista en modo alguno me refería a su liquidación, dado que el control ejercido por la concepción positivista, que por cierto en nuestro medio – pedagógico y pusilánime- se le persigue como a las brujas en la edad media, aun así ha prevalecido en la modernidad como súper razón universal que hoy por hoy orienta los consensos normativos en el seno de las comunidades científicas en todo el mundo, eso aun después de que el V Congreso mundial de Filosofía del Conocimiento, celebrado en Estados Unidos en 1969, decretara su defunción paradigmática, en un evento elitico que no pasó del ejercicio discursivo. Y siendo así:

¿Dónde está entonces la fractura? Pues simplísimo, en el hecho de que ahora ese consenso que solía imponer normas a la producción de conocimiento científico, se ha visto forzado a ceder espacio a nuevas concepciones de la ciencia que ponen al descubierto una realidad signada por la incertidumbre y el caos. Algo totalmente opuesto a la imposición de leyes de proyección universal y a todas las certezas y explicaciones generalizantes surgidas de la prolija observación del método científico, que ahora resultan incompletas ante la complejidad que las nuevas ideas le dan al mundo.

Ahora bien, la evidente incompletitud que afecta los axiomas explicativos que encausaron el pensamiento científico, a través de, y desde la modernidad, pudiera sugerir el agotamiento de este orden civilizatorio, de modo que "ahora mismo" nos estaríamos desplazando en la onda de una ciencia postmoderna: pienso que no, es más, creo que vivimos una modernidad plena que mantiene y mantendrá su vigencia mientras que los postulados que la definen mantengan su hegemonía en la mentalidad de los habitantes del planeta, y consecuentemente determinen -o por lo menos condicionen para ellos- la actitud gnoseológica y el modo de vida. Pero sí apuesto a la posibilidad de pensar y hacer ciencia desde otras ideas: iotra filosofía!

Cuando me refiero a la onda de ahora mismo, no lo es "tan ahora", tampoco es postmoderna, porque pienso que la postmodernidad solo habita el banquillo de espera del estado de ánimo de cierta elite intelectual que creyó en su advenimiento con la caída del muro de Berlín. Todo muy poético, un lenguaje polisémico, un

discurso seductor, pero ya ven que todo sigue igual: imodernísimo! De hecho me refiero al periodo de 117 años que como ya se ha dicho empezó en 1900 con la ley de Planck. Un periodo de tiempo corto, no tanto como el destinado a estas reflexiones que ya tocan a su fin, y solo queda hacer una tercera y última precisión:

Sin duda, transcurrida la primera década del siglo XXI asistimos a un momento excepcional para la producción de conocimientos científicos, por cuanto si bien el positivismo mantiene su dominio en las ciencias aplicadas, en las cuales los procesos de validación y contrastación siguen siendo implacables. No obstante, no sucede lo mismo en las ciencias humanas en las que a partir de las sucesivas crisis paradigmáticas generadas por la irrupción de nuevas teorías que hacen obsoletas las teorías anteriores, se ha forzado una brecha en el otrora rígido consenso de las comunidades científicas, para dar paso a un extraordinario proceso de apertura en el que tienen cabida concepciones emergentes de la ciencia, que de otro modo pudieran haber sido rechazadas.

Esta apertura como proceso es producto de la escenificación de largos periodos de debates y confrontaciones teóricas. Un escenario que necesariamente amerita el despliegue de otra filosofía de la ciencia, distinta por cuanto ya no es más lo que antes era, y compleja porque complejo es el mundo que pretende explicar. El nombre con el que se le asocia a este modo de pensar, de conocer, vivir, investigar y escribir la ciencia, que ya es práctica mundial y que algunos llaman "paradigma de esto o de aquello", es tema para otra reflexión.

Referencias

- Bagú, S. (1988). *Tiempo realidad social y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Da Silva, R. (2014). *Los teoremas de Gödel, teoría de conjuntos y el programa de David Hilbert*. Revista Episteme, 34 (1), pp. 19-40. Disponible: <http://www.scielo.org.ve/pdf/epi/v34n1/art02.pdf>
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Orbis, Barcelona. España.
- Green, B. (2006). *El Universo Elegante*. Barcelona, España: Critica Editorial.
- Hillman, J. (1994). *Ideas, palabras e imagen*. Papel literario. El Nacional.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Popper, K. (1982). *Conocimiento Objetivo*. Tecnos, Madrid.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad*. Gedisa, Madrid.

EL SER HUMANO ES EL MENSAJE LA DIMENSIÓN COMUNICACIONAL EN LA CIENCIA Y LA PRAXIS SOCIAL

The human being is the message
The communicational dimension in science and social praxis
Orlando Baquero *

Centro de Interpretación Histórica, Cultural y Patrimonial, Universidad de Carabobo.

RESUMEN

Un proceso de transformaciones, reajustes e innovaciones se da en la esfera global. El sistema-mundo se encuentra sacudido en sus órdenes lógico y relacional. Crisis es el término con el que la ciencia social trata de abarcar la multidimensionalidad de realidades y verdades que a diario se expresan en las relaciones sociales y sus actores. Dicho término alude al esfuerzo de la investigación (la persona que investiga) por mantener, dentro de unas pautas categoriales institucionalizadas fenómenos humanos que exteriorizan signos y narrativas de una realidad distinta; fenómenos que revelan, en su curso, los códigos de una objetividad inédita, diversa, laberíntica, otra. Esbozar y proyectar un modo, una plataforma y un accionar reflexivo que tribute a una praxis social de la ciencia, desde la lectura e interpretación de esos códigos y la materialidad en la que actúan, es la mira del presente ensayo.

Palabras clave: ciencia, investigador, comunicacional, política, episteme, multidimensionalidad.

ABSTRACT

A process of transformations, readjustments and innovations occurs in the global sphere. The world-system is shaken in its logical and relational orders. Crisis is the term with which social science tries to encompass the multidimensionality of realities and truths that are expressed daily in social relations and their actors. This term refers to the effort of the research (the person who investigates) to maintain, within institutionalized categorical patterns, human phenomena that externalize signs and narratives of a different reality; phenomena that reveal, in their course, the codes of an unpublished, diverse, labyrinthine objectivity, another. Outlining and projecting a mode, a platform and a reflexive action that pays tribute to a social praxis of science, from the reading and interpretation of those codes and the materiality in which they act, is the focus of this essay.

Keywords: science, investigator, communicational, politics, episteme, multidimensionality.

* Licenciado en Comunicación Social. Fotógrafo. Tallerista, editor, reportero gráfico y promotor cultural. Doctorante en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales, Universidad de Carabobo. Autor del libro: "Arqueología del aire: notas desde una fotografía". orlandobaquero@gmail.com

Recibido: 01/11/2018. Aceptado: 06/03/2019.

“Las ideas dominantes no son nunca, directamente, las ideas de la clase dominante”.
Slavoj Žizek

“Buscar una cosa es siempre encontrar otra. Así, para hallar algo, hay que buscar lo que no es”.
Roberto Juarróz

Introducción

En el entramado teórico y procedimental de las ciencias sociales, hay una esfera conceptual y metodológica que mucho puede contribuir al momento de abordar la complejidad y los actores con los que la realidad social se nos presenta a diario. Lo comunicacional es el eje que vincula todo en el presente, pues su lógica se ha hecho dueña de los intercambios simbólicos que determinan las relaciones sociales y los modos de producir y gestionar la vida individual, así como los funcionamientos colectivos en sus diversos órdenes y distinciones. El conjunto de intercambios de sentido a través de modos, acciones y discursos de los multiformes sujetos y agentes sociales, ha creado una red multidimensional en la que se interconectan directa o indirectamente, prácticas y actuaciones desde las que se representan viejas y nuevas identidades, así como alteridades que se gestan en nuestras realidades sociales.

Dado el grado de complejidad e incertidumbre que hemos alcanzado como sociedad (el presente trabajo centra su atención en la circunstancia de Venezuela del año 2018), producto de la profunda crisis económica y conceptual, en términos de narrativa nacional, se hace imperiosa la colaboración interdisciplinaria, así como el asumir una praxis investigativa en la que el científico social nutra de nuevas perspectivas, categorías, modelos e instrumentos, el agotado espacio de un saber distanciado de la realidad humana que ha interpretado, medido, glosado, desde la formalidad académica e institucional que hoy tiene la responsabilidad de inventar y/o redescubrir sus herramientas teóricas, metodológicas y hasta doctrinarias, con las cuales abarcar una situación y relaciones inéditas y sin referentes internos ni externos, en nuestra historia.

El presente trabajo plantea como argumento central el uso estratégico de la comunicación social, de sus recursos, así como el conocimiento de sus alcances e implicaciones, para un abordaje integrativo e interdisciplinario de la investigación desde la perspectiva de las ciencias sociales, que a su vez implique una ética y una política como saldo orientador de la praxis investigativa, teniendo como eje de acción,

del reconocimiento por parte del investigador y la investigadora, de ser sujetos y protagonistas de la realidad que estudian.

De allí que el esfuerzo teórico de las presentes notas, se oriente hacia la concepción de una ciencia que resuelva problemas y de un científico dotado de aptitudes, habilidades y recursos, con los cuales incidir en la producción de saberes y en la creación de ámbitos de creatividad y construcción de plataformas ciudadanas, populares, comunitarias, desde las cuales impulsar respuestas de carácter pedagógico, organizativas, contrahegemónicas, frente a las obras de la razón dominante; ello conscientes del carácter estratégico-político que cobra la investigación desde la actuación de los investigadores en relación con la sociedad que estudian y habitan y, fundamentalmente, lúcidos ante el sujeto de su indagación que, visto desde cualquiera de las disciplinas de la ciencia social, es un ser humano, una persona en su circunstancia, afectada por la instrumentalidad de un sistema que mercantiliza la vida.

La ciencia. Una aproximación definitoria

Hay dos maneras de reflexionar sobre la ciencia: (a) desde la conjetura, a través de una elaborada y densa intelectualización de sus posibilidades, y (b) desde su hacer. Entendiendo por ciencia, fundamentalmente, desde el siglo XVII, cuando aparece una forma racional de conocer fundamentada en el empirismo y alejada de la especulación; un conocimiento estructurado cuya veracidad, pertinencia y actualidad se comprueban constantemente en el curso de su realización, en el plano de los hechos, de los cuales da cuenta de manera descriptiva, a partir de hipótesis producto de la observación y la prueba. Así, la ciencia radica en analizar, explicar, predecir y actuar sobre hechos observables.

Es importante precisar, al momento de buscar una definición para la ciencia, las peculiaridades de su objeto de estudio y el tipo de explicación que se busca dar. Pues los paradigmas metodológicos de medición y cálculo, como el positivismo (por citar la concepción más célebre), siguen teniendo vigencia para ámbitos de ciencias naturales y ciencias aplicadas, pero no así para las ciencias sociales (en términos generales de interpretación), cuyo objeto surge a partir de la organización de sujetos vivientes poseedores de libre albedrío. Cabe destacar el carácter fáctico del proceder científico, así como el carácter funcional del conocimiento obtenido de sus operaciones. Esto alejado de todo dogma. El modelo científico empírico-analítico y su metodología es uno más entre otros, y su lógica no tiene por qué excluirse del ámbito de las ciencias que tratan lo humano.

Para el área o campo científico, como lo define Bourdieu (1992), no hay contradicciones metodológicas a priori. Hay sí, como se ha referido en párrafo anterior, unas particularidades del objeto de estudio que implica valoraciones distintas según sus características. Existen diversas formas de obtener conocimiento sobre la realidad, así como variadas formas de usar el conocimiento en la realidad. Pero toda ciencia, por definición, debe estructurar sus pautas de estudio, sobre una base metodológica que siga, de manera coherente, la sistematicidad, la comprobación y, sobre todo, la objetividad, entendida esta última, para efectos del presente trabajo, como la sensatez requerida en el manejo de los datos con los que se trabaja, teniendo presente, en perspectiva, la validación colectiva, tanto de la comunidad científica como de la sociedad en general donde impactarán. Sostiene Villoro (1989: 224):

Porque la ciencia es un cuerpo de saberes, antes que un conocer, le importa la objetividad. Su propósito es establecer razones incontrovertibles. Su ideal es un conocimiento compartible por la intersubjetividad racional más amplia. La necesidad de objetividad la compromete a la crítica incesante de los motivos personales que distorsionan las razones y pretenden pasar por válidos, fundamentos irracionales. Por ello la ciencia es un instrumento universal. La objetividad de su justificación le permite ser una garantía de verdad para cualquier sujeto que tenga acceso a sus razones. El saber científico no sólo asegura el acierto en su acción a un individuo, sino a cualquier miembro de la especie. La ciencia "no hace acepción de personas"; puede servir a todas, para cualesquiera fines que se propongan concordes con la realidad. Asegura el dominio de la especie sobre su entorno "para bien o para mal".

Los estadios de la razón

En el debate actual e interminable por definir qué es y qué no es ciencia; a partir de qué criterios se valida, cómo se hace y cómo la ciencia enfrenta los siempre nuevos desafíos éticos y políticos de los contextos nacionales, internacionales, académicos, económicos, culturales, ecológicos en los que llevan a cabo sus trabajos, es determinante adoptar una formulación conceptual que singularice los modos de aprehender el objeto de estudio desde la disposición a integrar más conocimiento y herramientas de otras ciencias y disciplinas e incluso, de otros campos del saber. Pero es muy importante para ello, diferenciar las herramientas metodológicas según el tipo de ciencia que se hace, para de tal manera, evitar las confusiones al momento de proceder. Dice Kuhn (2004: 264):

En las ciencias naturales el fenómeno en estudio permanece estable a lo largo de la transición revolucionaria entre paradigmas, como

permanecieron estables los cielos durante la revolución copernicana. Pero en las ciencias sociales, y en el estudio de fenómenos políticos y sociales, un nivel de estabilidad similar no parece fácil de asegurar.

No podemos evaluar la metodología de investigación de quien estudia los códigos de la población juvenil de una ciudad fronteriza, a partir de los mismos preceptos de quien indaga la estructura celular de un virus o de quien experimenta con la resistencia de materiales para la industria aeronáutica. Son campos distintos que responden a necesidades y búsqueda de resultados distintos. Lo que sí pudiera unificar las ciencias, no en su adecuación procedimental sino en su vocación y carácter revelador, creador y fundante, (y se refiere aquí una ciencia que en su proceso incorpora y favorece espacios para la crítica, la innovación y la pregunta por el sentido), es la vinculación de sus logros y contribuciones, con un sentido ético inscrito en los valores de vida y dignidad, teniendo en cuenta la humanidad que respira detrás y delante de sus herramientas y protocolos.

Que la ciencia atraviesa una etapa de crisis no es más que la confirmación de su carácter contingente, inacabado, dialéctico, móvil, no dogmático. Es una crisis más de orden conceptual que procedimental al agotarse los cánones que rigieron la institucionalidad científica y los protocolos que le rigieron aguda y pragmáticamente, desde la industrialización del siglo XIX con sus correlatos de sociedad de masas, plusvalía, colonialismo, orden y progreso y, sobre todo, burguesía. A este respecto refiere Immanuel Wallerstein (2004: 302) que:

...la sociedad burguesa se definía desde dos perspectivas: en relación con el pasado, como progreso respecto al feudalismo, y en relación al futuro como promesa (o amenaza) del socialismo. Esta definición fue a su vez un fenómeno del siglo XIX, que se consideraba a sí mismo y ha sido considerado después por la mayor parte de la gente como el siglo del triunfo de la burguesía, el momento histórico por excelencia del burgués, como concepto y como realidad. ¿Hay mejor representación de la civilización burguesa en nuestra conciencia colectiva que la Gran Bretaña victoriana, taller del mundo, centro neurálgico de la misión del hombre blanco, en la que nunca se ponía el sol, responsable, científica, civilizada?

Si se cambia "siglo XIX" por siglo XXI y "la Gran Bretaña" por los Estados Unidos de América captamos el sustrato que alimenta la actuación de la *intelligentsia* y los *think tank* del neoliberalismo con su asepsia política, su científicidad económica y su tecnología social. Así que producción, dominación y consumo es lo que ha determinado y determina el hacer ciencia desde los centros hegemónicos y sus naciones satélites, y es lo que define los discursos de validación académica cuya tarea principal pareciera ser la de segmentar el pensamiento en períodos inconexos que

se agotan en sí mismos; decretar crisis, aplicar etiquetas; fragmentar discursivamente la realidad, y todo aquello que configure una alta gerencia intelectual, meritocrática y necesariamente “apolítica”.

Se ha dado una gran crisis en lo económico por la práctica especulativa del sistema financiero global, ello ha impactado en los roles, formas y dinámicas sociales, pero no es más que un estadio en el ciclo de funcionamiento del capital que de nuevo se reacomoda y afianza su lógica de *destrucción necesaria* o “destrucción creadora” como lo definió el sociólogo Joseph Schumpeter al modo de producir para mantener “prosperidad, crecimiento y mercados”, en una nueva fase de su digestión. Sennet (2006: 19) apunta:

En la actualidad, la economía moderna parece llena de esta energía inestable, debida a la expansión mundial de la producción, los mercados y las finanzas y al auge de las nuevas tecnologías. Sin embargo, quienes están implicados en la producción de cambios sostienen que no estamos inmersos en más torbellinos, sino que nos hallamos más bien ante una nueva página de la historia.

Una nueva página de la historia caracterizada por el eclipse, movilidad y vulnerabilidad de las fronteras nacionales, fundamentalmente en lo relativo a lo económico; un avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, principalmente en el área de la comunicación desde donde se ha originado un nuevo valor de uso y de cambio como lo es la información; mutaciones urbanas que demandan un examen vigoroso en términos de teoría y prácticas de intervención y apropiación de nuevos actores y nuevas situaciones; una catástrofe ecológica que ya padece buena parte de la población mundial, la cual se deriva, principalmente, de la rapacidad en la extracción de materias primas y que impacta de manera directa e indirecta, en la producción de alimentos; un fortalecimiento de la tecnocracia en la gestión pública en detrimento de los canales de mediación democrática y participación ciudadana, lo que ha propiciado un divorcio entre instituciones del Estado y la sociedad; el surgimiento de nuevos bloques económicos mundiales que impactan en el dominio de los Estados Unidos, tornando a esta nación aún más agresiva, lo que ha traído como consecuencia una escalada de intervenciones político-militares; y, por sobre todas las cosas, una cultura de masas cimentada en la ilusión, la banalidad, la saturación química, el trance mediático, la evasión. Son apenas los escenarios gruesos de la historia presente, cuyas ramificaciones alcanzan todos los órdenes de la vida en el planeta incluyendo, por supuesto, la humana “en todas sus presentaciones”.

Conociendo el contexto global y sus efectos en los contextos regionales y locales

donde se investiga, se puede sostener que lo que está en crisis es una manera de concebir protocolos y un esquema de asumir logros. Sostiene Fals-Borda (1981: 84) “son los hechos reales los que irán determinando si las interpretaciones e hipótesis sobre la crisis son correctas o no...”. La ciencia está en crisis como lo está el grueso de las formas sociales de relación y mediación, ello como expresión del reacomodo del orden dominante. La sociedad ha cambiado. Los individuos han cambiado. La naturaleza ha cambiado. Todo cambia y el ser humano globalizado cambia con todo.

Resituarse

Es razonable considerar que nos encontramos en una fase de reorganización cognitiva, impulsada por las transformaciones en modo, ritmo y códigos de los intercambios simbólicos y materiales con que el capitalismo global, en su evolución, determina el presente. En ello juega un rol superlativo, el entramado tecnológico e informacional con el que la gobernanza mundial organiza sus diferentes ámbitos y esquemas de producción, reproducción y dominio. Ámbitos y esquemas que se expresan en las instancias financieras, el complejo militar-industrial y la administración del conocimiento. Esta tríada conforma el núcleo doctrinario sobre el que se erige la validación de la ciencia en el ámbito del polo hegemónico global. De allí que aparato productivo y aparato militar sean los grandes agentes de ciencia y tecnología, para cuyos promotores no existe crisis ni problemas éticos y mucho menos políticos en el ser y el hacer de la ciencia, pues son ellos quienes instauran los paradigmas y por ende, los criterios que validan el conocimiento científico.

Dado que el capitalismo instaure una lógica instrumental que en su articulación mercantiliza la vida en el planeta, especialmente la humana, éste obvia y/o evade cualquier carácter o dimensión social que pueda adquirir la ciencia y la tecnología. Sólo importa la rentabilidad financiera que impulse la revalorización accionaria de las cotizaciones que, en bolsa, realizan las corporaciones financieras de los emprendimientos científicos y tecnológicos que se llevan a cabo. Es esa lógica instrumental, el razonamiento fríamente cuantitativo, lo que hay que desplazar del equipamiento epistémico-metodológico con el que la investigadora o el investigador social emprende su incursión en ese espacio donde se hallan todos los acontecimientos, y al cual nos referimos como la realidad.

Las llamadas ciencias sociales tienen, para la gobernanza global, una valoración subalterna que sólo es estimada en la medida en que participa de las industrias culturales, principalmente en su versión de entretenimiento o cultura mainstream como lo

define en su libro homónimo el periodista francés Frédéric Martel. Por supuesto, en los contextos donde esta lógica se genera (sociedades altamente desarrolladas e interconectadas o economías de élites emergentes), cualquier saber que pretenda entender los fenómenos y procesos que se dan en la interacción colectiva, tiene su lugar autónomo, especializado y neutral para elaborar sus interpretaciones y críticas a las dinámicas que se derivan de un régimen de circulación e intercambio simbólico-material que les ampara en la medida que no se pretenda indagar en las trágicas secuelas (sociales, ecológicas) que dejan tras de sí “los mercados”, sobre todo los “emergentes”; mucho menos plantear investigaciones que propicien intervenciones que deriven en alternativas para hacer a “los mercados” responsables de las secuelas de sus actuaciones en las distintas economías a las que declaran en condiciones para la inversión. Nada que afecte la libertad de inversión.

Esa ha sido la lógica que ha estructurado la investigación científica en nuestras universidades y centros de investigación, especialmente durante las tres últimas décadas del siglo XX. Pues la universidad, en palabras de Suárez-Krabbe (2011: 194):

...sigue siendo uno de los filtros centrales a través del cual los miembros potenciales de las élites transnacionales deben pasar. Aunque de maneras diferentes y ocupando posiciones jerárquicas diferentes, este es el caso tanto de las universidades del norte como las universidades del sur.

Realmente la existencia de una élite no es el problema, pues para la investigación y el asertivo avance de la ciencia se necesita de cierto “espíritu de cuerpo”, de ámbitos dónde intercambiar experiencia, retroalimentarse, nutrirse de voces expertas en un tema. Lo problemático se plantea cuando la élite se retrae a su núcleo de conocimiento y especialización y no se vincula con la realidad que estudia. Es esa lógica de claustro, de intelectuales coleccionando citas, credenciales y certificados para validar su erudición, la que pudiera estar atravesando por una crisis de moda teórica o discursiva en el enorme y seductor mundo académico; misma lógica que, en nuestro contexto local, no abarca la complejidad de la situación en la que nos encontramos como nación. Claro, enfatizando que, a diferencia de los centros hegemónicos del saber global donde ciencia y tecnología forman parte del complejo financiero-industrial así como del estamento de decisiones políticas, en nuestro país, en el período referido (y ya bien entrado el siglo XXI), no se fomentó (y aún, como deuda histórica e institucional no se fomenta) el carácter productivo y social de la ciencia, al existir un alejamiento total entre la investigación y la producción científica y la planeación pública con su correlato de toma de decisiones.

Ciencias sociales. La fecundidad de lo inconcluso

El momento histórico, social, que nos toca vivir es un escenario de tensiones propicias para la creatividad metodológica, así como para una exploración y elaboración teórica más fértil y cercana a nuestras particularidades y para la promoción de una praxis social asociada a un saber científico atento a las demandas del presente, en el que observamos y vivimos las manifestaciones y representaciones de los grandes cambios que, en el orden mundial, se dieron en las últimas décadas del siglo XX.

Ante ellos nos situamos, obligados a renovar y/o crear según sea la circunstancia, instrumentos de análisis para entender fenómenos y procesos asociados a la globalización; para escudriñar multidimensional y *multilógicamente* las dinámicas vitales en las grandes concentraciones urbanas; para dominar la extensión de la tecnocracia y el neoliberalismo, bajo la premisa de democracia, en la que se expresa la forma política de la gobernanza internacional; para captar la reconfiguración de los derechos humanos como recurso jurídico de intervención; para atender el surgimiento de nuevas alianzas geoestratégicas que impulsan nuevos bloques económicos; para navegar la consolidación de la sociedad de la información; para captar los correlatos de los desplazamiento de grandes grupos humanos de la esfera de la producción tras el desarrollo de nuevas tecnologías y como víctimas de guerras “postmodernas”; para atender el deterioro ecológico; para integrar la diversidad sexual que plantea nuevos espacios interpersonales de significación; para enfrentar la institucionalización del crimen y la violencia; para responder al resurgimiento de lo militar como recurso “diplomático”; pero, especialmente, nos encontramos obligados a crear instrumentos de análisis para abarcar y entender los inéditos fenómenos y complejos procesos dados en la segunda década del siglo XXI, en el marco del reacomodo del capitalismo global, la confrontación inter-potencias y la crisis nacional.

Un panorama tan diverso y contingente; tan dinámico y peligroso; tan complejo e incierto, interpela las formulaciones bajo las que se ha pensado la ciencia en nuestros ámbitos académicos, donde, desde siempre, ha sido motivo de discusión y tensión la relación entre producción de conocimiento e incidencia en la realidad. Mucha tinta ha corrido al respecto de lo que se han obtenido excelentes reflexiones en pro y en contra de esa relación. A lo largo del tiempo fue un debate aséptico por cuanto se mantuvo en los espacios formales de validación del conocimiento científico, los cuales participaban de los circuitos de difusión de los saberes alcanzados y las hipótesis probadas. La sociedad *que éramos entonces* mantenía unos equilibrios (mínimos, precarios) que garantizaban cierta armonía en la movilidad social, la estabilidad

laboral y la gracia académica. Ello permitió la consolidación de modestos y no tan modestos grupos de trabajo que aportaron mucho al elevamiento de los estándares académicos y a la difusión de datos de nuestra realidad nacional en las distintas áreas de investigación de ciencias naturales, aplicadas, médicas, sociales, humanas.

Respecto a esta última clasificación valga un inciso: se habla de ciencias humanas y ciencias sociales, y en nuestro contexto inmediato, de ciencias de la salud. Si tenemos tres ámbitos de conocimiento y saber sobre lo humano y ya como humanidad, hemos descubierto, comprendido y seguimos explorando, los distintos planos de relación que existen entre lo individual, lo social y lo somático, ¿por qué no hablar de ciencias humanas o de lo humano e inventar nuevas denominaciones que integren la compleja y fascinante multidimensionalidad que nos constituye? El coto o ámbito de competencia de cada ciencia en su clasificación actual lo determina la posición del ser humano (hombre y mujer) con respecto a tres vías de relación que atraviesan su vida y con las que éste atraviesa la vida: la relación con sí mismo (ciencias humanas), la relación con los otros (ciencias sociales), la relación con su biología, sus padecimientos (ciencias de la salud). Este simple silogismo advierte que es en el ámbito de las ciencias que estudian lo humano, concebidas de manera integral, donde se encuentran los denominadores con los cuales dar sentido y propósito común, al resto de las ciencias, cuyos artífices se mueven, inevitablemente, en la mencionada tríada de relaciones.

La profesionalización de la investigación en ciencias sociales limitada a un espacio institucional agotado, da cuenta el origen, razón y alcance de la crisis o las crisis, tanto del modelo hegemónico como de quienes han padecido sus embates, ha sido (hablando en clave académica) una especie de personaje lejano, una sinopsis fílmica (valga la alegoría), algo abstraído del todo en el que se da su existencia, para el conjunto de los investigadores profesionales, científicos sociales formados más para la erudición que para activación; ello actualiza lo que Durán y Cubides (2017: 13) plantean:

Las ciencias sociales surgieron en la edad moderna tratando de emular a las ciencias naturales en cuanto a su intento de lograr plena "objetividad", certeza absoluta, la representación de las entidades concretas y tangibles desde una perspectiva operativa para lograr medirlas, y acudiendo a una forma de pensar lógico-formal que se confunde con lo propiamente racional, entre otras características.

Es decir, se estudiaba con frialdad de laboratorio una realidad de la cual no se formaba parte o de la que se quería alejarse, desprenderse. El cambio paradigmático en nuestro presente, es el reconocimiento de la condición del científico social como protagonista

y, en el caso venezolano, víctima de la crisis. Ello plantea una reconfiguración epistemológica en términos de concentrar la atención en cómo pensar por sobre qué pensar; construir un centro desde el cual organizar información e instrumentos para el estudio; y establecer las formulaciones metodológicas surgidas del proceso y carácter de la investigación emprendida, ello con el fin plantear esquemas claros de impacto en la realidad estudiada.

El laboratorio móvil

Es un momento para la originalidad pues es un período de rupturas; superarlo exige proceder científicamente para realizar la lectura correcta de las dimensiones y actores que signan los fenómenos de nuestra actualidad. Incidir en la realidad investigándola, hallando un lugar común no sólo para la difusión de un conocimiento sino también para el acompañamiento social. El mismo ha de partir de la identificación o construcción de puntos de confluencia con y entre actores que determinan el cuadro social, político y económico en el que se investiga y que actúan sobre el resto de los ámbitos conexos. Surge aquí la idea del compromiso por parte del investigador, de una vocación activa de participar en la búsqueda de soluciones con un sentido fundacional, muy alejado de la gastada connotación panfletaria-partidista desde la que se asumió la "lectura de la realidad".

Compromiso en el sentido de quien se sabe afectado por la crisis material, de símbolos, y necesita hacerse de maneras de formular nuevas perspectivas y orientaciones para ocuparse en construir otras narrativas desde las nuevas situaciones; compromiso de quien entiende que la academia como espacio privilegiado para el hacer de la ciencia, puede ser el lugar de una racionalidad comunicativa que, como planteó Habermas, facilite el diálogo entre los distintos órdenes discursivos y sujetos sociales; compromiso de quien no pierde la reflexividad en medio de las múltiples tareas que imponen las urgencias cotidianas y hasta domésticas de las que debe hacerse cargo en un contexto de conmoción social e inquietud psicológica. Compromiso como *ideal de servicio* como lo postuló Fals-Borda. Sostienen Calhoun y Wieviorka (2013: 29):

... quienes están dispuestos a hacerlo [comprometerse] no quieren más modelos del pasado, se niegan a servir como intelectuales orgánicos de ciertas fuerzas políticas o sociales o de consejeros del Príncipe. Están dispuestos a participar en el espacio público, pero a condición de poder hacerlo como tales, como productores de un saber científico. Ellos no quieren ser los ideólogos del tiempo presente y no confunden su papel con el del experto o del asesor. Debemos reconocer la posibilidad de un

compromiso de las ciencias sociales y, por tanto, que los investigadores participen en la vida de la ciudad.

Es el accionar, la puesta en ejercicio de lo que Pierre Bourdieu denomina capital científico, esa acumulación de conocimientos, habilidades, competencias, posiciones, plataformas, que los investigadores han conquistado a lo largo de sus carreras, orientado no sólo a develar y difundir sino también a informar sobre alternativas para superar la coyuntura y la razón y modelo que le determinan. Precisa Castoriadis (1996: 10):

Razón y entendimiento pueden inventar y controlar, sistematizar o deducir, pero no pueden establecer nada que sea nuevo y que tenga contenido. Pero sin el lenguaje, sin el entendimiento, sin la referencia a una "realidad" y hasta a una tradición de investigación, la imaginación radical sólo produciría fantasmas privados; con el lenguaje, el entendimiento y la referencia a la realidad, esta imaginación puede crear un saber.

Hay que pensar la ciencia, sí, pero paralelamente, pensarse desde la praxis científica e incluso, desde el objeto de estudio de esa praxis. Así se edifica una racionalidad a contravía de las formalidades liberales; dialéctica, integrativa; que fertilice la tensión entre lo epistemológico y lo político, entre lo político y lo cultural. Una racionalidad procedimental que nos provea de un núcleo doctrinario, un eje de pautas de acción y estudio, una episteme, entendida no en los términos postmodernos que argumentó Michel Foucault para quien episteme define un marco de saber, una organización del conocimiento, vinculado a una verdad y a unos criterios de validación de la verdad, derivada del centro de gravedad del poder en cada período histórico.

Dicha definición implica que, para el científico, el investigador, resulta difícil concebir y analizar las cosas, los discursos, los códigos, más allá de los límites que impone la episteme epocal en la que desarrollan su tarea. *Episteme* como el resultado de la organización e integración en un marco teórico y metodológico, de todos los datos e instrumentos a los que el investigador recurre en su trabajo y la manera de asimilarlos en su experiencia personal para generar ideas, instrumentos, que no existían antes de iniciar la labor investigativa, lo que plantearía nuevos enfoques, categorías, definiciones y actuaciones.

Es vigente la propuesta de Foucault en la medida en que sirve para entender que cuando se estudia una realidad o unos individuos, lo hacemos en los límites de un sistema productor de sentidos, de códigos, en el que se superponen capas de modelos de pensar que han posibilitado los conocimientos; sobre cuáles bases se han creado las teorías y en qué contextos históricos se han desarrollado ciertas ciencias. Pero

el mismo Foucault representa la ambivalencia del término (como su posibilidad y riqueza) al asumir perspectivas ajenas al canon establecido que definieron su modelo de estudio y su reflexión; lo que a su vez le impulsó a identificar nuevos ámbitos para decodificar viejas categorías y así dar con el tipo de mediación con las que definió las representaciones institucionales de poder y las políticas que le norman y actúan en lo social.

La pregunta fuerte

Se preguntaba Castoriadis (1996: 8)

¿Cómo debe ser el mundo para que sea posible cierta ciencia (más allá de la simple supervivencia del ser vivo y, por lo tanto de nosotros)? ¿Cómo debe ser ese mismo mundo para que sea posible una verdadera historia de la ciencia (no acumulativa, no aditiva, no "progresiva")? ¿Cómo, por fin, debe ser el "sujeto cognoscente" para que pueda crear primero y transformar y conservar después esta ciencia y su historia? (p.8)

Para actuar científicamente en el escenario social, político, económico, académico e informacional del presente se requiere, además de las vigentes, formadoras y necesarias pautas y estructuraciones académicas, de un pensamiento que aprehenda la generalidad, la continuidad y la *sistemicidad* de los hechos sociales desde un posicionamiento disruptivo, heurístico y hasta táctico, en cuanto a la capacidad de comprender en el curso de la investigación, las distintas y diversas variables, situaciones y relaciones que se plantean a partir de nuestro objeto de estudio y hasta lo cruzan; una disposición intelectual que aprehenda y vincule, la mayor cantidad de datos y perspectivas que podamos reunir sobre el objeto de estudio durante el proceso de investigación.

El investigador reúne observaciones de la realidad desde diferentes perspectivas disciplinares. Debe hacerlo como lo sostiene la antropóloga Suárez-Krabbe (2011: 201), con la conciencia que "...una mera transdisciplinización de las ciencias no es suficiente. Es necesario repensarse y replantearse las ciencias y su quehacer en el mundo desde una perspectiva que las tome en cuenta como lo que son: actores activos".

No hay disciplina o ciencia (y mucho menos las referidas a la naturaleza humana) que no tenga una dimensión política en cuanto su hacerse impacta o interpreta la vida de personas, bien poseedoras de ciudadanía o bien excluidas del "sistema-mundo" liberal (ahora salvajemente neoliberal) que el capitalismo ha estructurado.

Sobre las observaciones reunidas, el investigador proyecta sus conocimientos, sus informaciones, sus hipótesis. A partir de estas últimas concibe el funcionamiento de la realidad estudiada y el desenvolvimiento de los actores sociales enmarcados en esa realidad y que conforman su centro de atención. Entiende que la realidad no está constituida por compartimentos estancos conocibles sólo por la alta especialización, al contrario, reconoce que necesita, al menos, referenciarse y apoyarse en otras "lecturas" para, sobre todo, comprender la realidad que estudia y de la cual él o ella es parte. "No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender", sostenía Spinoza. Es la predisposición, el estado con el que hay que asumir la contingente complejidad que mina lo social.

Frente a esa realidad, en la decisión de estudiarla asalta la expresión de Fals-Borda de hacernos preguntas fuertes, y lo más fuerte, por lo urgente en nuestro presente, es la pregunta por el cómo: cómo (sin dogmatismo, academicismo o mercantilismo) pensar los fenómenos, las relaciones, las actuaciones, los procesos, los hechos de un ámbito social.

Cómo sistematizar unos datos que al interpretarse, mostrarán unas evidencias que a su vez servirán a las instancias ejecutoras de políticas públicas o las instancias de responsabilidad social del sector productivo privado, para emprender iniciativas que atiendan a ese microuniverso social que se ha encuadrado; cómo lograr que el resultado de la investigación llegue a lo correcto de alcanzar positivamente a la gente que, en el rol colectivo de sujeto social, dio nombre a la investigación; cómo hacer para que el saldo profesional de la experiencia investigativa arroje unos preceptos básicos que contribuyan tanto al autodesarrollo del investigador como a su autoconocimiento, es decir, cómo el conocimiento empírico, producto del trabajo de campo deviene en saber, no tan sólo de una ciencia específica sino de las posibilidades de esa ciencia para un saber vivir, socialmente hablando, por el que aún se puede esperar que la acción política sea la gran mediación.

Dar respuesta a esa fuerte pregunta, define lo que es la labor científica. Eso está bien, pero no es suficiente para encarar, resistir y superar los complejos y difíciles desafíos que se plantea a la ciencia, desde todas las áreas, pero específicamente desde lo social. Como ciencia se tiene conocimiento y "dominio" de esos fenómenos, relaciones, actuaciones, procesos, hechos, pero no se sabe cómo organizarlos, configurarlos, para darles aplicabilidad, uso, representación concreta; convertirlos en información. El producto de grandes inversiones de tiempo y recursos que arroja un trabajo de investigación sea de orden cualitativo o cuantitativo, fenece

en los claustros académicos, fundamentalmente porque el investigador desconoce los medios, los escenarios y las plataformas productoras de sentido de las que se puede valer para visualizar las realidades estudiadas y conquistar espacios de diálogo. Los procedimientos requeridos para lograrlo también tienen que ver con la labor científica, e incluso con la construcción de la teoría, que es el punto de apoyo a partir del cual se puede operar sobre la realidad.

La dimensión comunicacional

Álvarez (2013: 122) refiere que:

Ciencia y tecnología están hoy, además, en la base de las aspiraciones de desarrollo y de independencia nacional de los países pobres de la tierra. Para nosotros, entonces, el desafío tiene proporciones muy superiores que para los lectores de los países industrializados. Nuestro ser nacional está estrechamente vinculado a lo que ocurra con la ciencia y la tecnología en los próximos años. No puede ser indiferente esta situación al lector corriente, puesto que allí están comprometidas su existencia y la de sus hijos. Es vital, entonces, que ese lector comprenda lo que ocurre en el mundo de la ciencia. Para que lo haga es indispensable que la información científica esté a su alcance, que le dé los elementos necesarios para explicarse los fenómenos científicos y su relación con ellos. Es decir, necesita una información interpretada, porque ese lector carece de recursos propios para evaluar, por sí mismo, esos acontecimientos.

Expone el carácter político-social de la ciencia, lo vincula con un actor social (el lector) que, en algunos casos, puede transformarse en opinión pública y, por último, destaca, implícitamente, el rol mediador y la exigencia de investigación del comunicador. Si pudiéramos representarlos gráficamente, estos referentes irían concatenados en forma secuencial donde encontraríamos una información, un medio y un receptor. Es el esquema elemental de la comunicación, de cuando el mensaje era un elemento conversacional. Ese esquema se ha visto transformado desde su cimiento, originando en su reformulación, lo comunicacional como dimensión cognoscitiva, como ámbito metodológico y como plataforma para la investigación.

No abarca, el presente trabajo, la comunicación en su expresión periodística. Importa, sí, su lógica funcional, su capacidad adaptativa, su vocación *abarcante*, su flexibilidad al momento de apropiarse de discursos y de estructurarse como discurso. Desde esa perspectiva se propone como concepto de comunicación la definición planteada por Sprecher y Boito (2010: 18):

Denominamos comunicación al conjunto de intercambios de sentidos

entre agentes sociales, que se suceden en el tiempo, y que constituyen la red discursiva de una sociedad, red que puede pensarse relacionamente a niveles micro, meso y macro. Esta red discursiva está tejida por las prácticas productoras de sentido -que se manifiestan en discursos- de los agentes sociales (individuos, instituciones, empresas, etc.).

A partir de dicha definición, podemos deducir que el objeto de la comunicación es identificar constantes, variables y relaciones, en el entramado de interacciones en el que lo social produce su verdad o sus verdades. De allí que la comunicación se sustente sobre cinco preguntas a lo real: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? Dichas preguntas sirven, en el ámbito comunicacional, como punto de partida para abordar un hecho o tema, o como recurso para verificar ese hecho.

Moviendo el punto de mira hacia el ámbito de las ciencias sociales, esas cinco interrogantes pueden servir para evaluar e interpretar el ambiente en el que se trabajará desde la captación totalizante de todos los elementos que le constituyen. Ellas aportan precisión al momento de organizar la data que se va recabando en el trabajo de campo o en la documentación propia del proceso de investigación. Igualmente brindan al investigador un recurso metodológico que le permite asimilar, in situ, lo genérico de la realidad que estudia. Etimológicamente comunicar significa “hacer partícipe”, lo que hace de la comunicación una plataforma dialógica, pues su función es decodificar para acercar, despejar para convocar, registrar para mostrar. Aunado al desarrollo tecnológico ha configurado un espacio estratégico, un escenario donde rivalizan las nuevas existencias políticas. Aran Aharonian (2013: 78) sostiene:

La comunicación se ha erigido en elemento fundamental de la estructura social actual, donde desde hace décadas se viene desarrollando el concepto teórico de sociedad de la información, casi prospectivo de una realidad palpable en economía, la educación o las relaciones sociales. Es un espacio en transformación que implica, obviamente, cambios en el imaginario colectivo.

Y por lo tanto cambios en los intercambios simbólicos que implican cambios en los modos de relación social. La aparición y auge de internet y el desarrollo de las redes sociales ha producido una verdadera revolución en todos los órdenes de la vida, particularmente en la política donde la expresión ciudadana encuentra canales desde los cuales visualizar su presencia y expresar sus demandas, desde plataformas *multimediales* que enriquecen sus mensajes. Si en la operatividad de los grupos financieros globales, los ejércitos y los organismos de seguridad estatal contemporáneos se suma, de manera determinante, el dominio de la informática y las plataformas de redes y se erige desde allí toda la estructura propagandística y guerra

psicológica con la que a diario pulsan los Estados, lo menos que puede hacer un científico social es informarse sobre esos mecanismos y sobre todo, conocer cómo impactan socialmente, políticamente, conductualmente. Por ello, en la dinámica de los movimientos sociales observamos:

...el surgimiento de mecanismos de coordinación que buscan sintonizar con los nuevos tiempos. Entre sus ingredientes principales están: a) la apropiación de las nuevas tecnologías de comunicación, equipamiento y acceso a las redes electrónicas: infraestructura computacional instalada, conectividad a la internet y conexión de red interna; b) utilización de la tecnología: instrumentos disponibles (software) y servicios utilizados, criterios y modalidades prevalecientes; c) apropiación tecnológica e informativa: disposición organizativa para integrar recursos y usos, recursos humanos (profesionalizados), formación y desarrollo de destrezas; para procesar información, motivaciones para buscar información y utilizarla en situaciones concretas; d) funcionamiento en red: los flujos informativos y las dinámicas organizativas tanto internas como externas (coordinaciones); e) políticas y estrategias de comunicación: capacidad para generar y difundir información propia, presencia pública, políticas de medios, prioridades, metas y líneas de acción. (ibíd.).

Es la adaptación a escenarios distintos. Es el actuar en un medio que cambió su azimut y que se caracteriza por lo inestable, lo virtual, lo fugaz, y que, mostrando como nunca la realidad en desnudez y crudeza, como nunca la había velado tanto. Quizá hemos pasado, como sociedad, de una concepción de verdades cuestionables, relativas, a una saturación de verdades; de una realidad comprobable o discutible a una hiperrealidad.

El presente progresivo

Una densa arquitectura tecnológica se va estructurando. En su progresión determina las maneras pensar y vivir la experiencia contemporánea. Clases, agentes sociales, grupos; integrados al ordenamiento político, económico y social o relegados a la periferia, lo marginal, lo subalterno; todos se encuentran ya conectados a una red productora de sentido por los que se puede interpretar y comprender mucho de las lógicas que marcan los fenómenos y procesos en el ámbito de lo social.

Lógicas que el investigador en ciencias sociales debe conocer junto a las inestabilidades que les acompañan, para nutrir su abordaje de la realidad que estudia, atento a que la elaboración teórica es un ejercicio de fundamentación de una praxis que se enriquece en el dominio de los fenómenos que su ámbito disciplinar, le provee. Entender la

dimensión comunicacional de la práctica investigativa facilita el trabajo especulativo, conceptual; el cual surge de resolver problemas a partir de la identificación de las diversas y distintas dimensiones de lo real que deben responder las cinco preguntas básicas de la comunicación, a las que se deben sumar dos para poder dar cientificidad al trabajo que se realiza: ¿Por qué y para qué? Es allí, en esa dialéctica, donde se encuentra la consolidación disciplinar por la que se corrobora, se valida, *en el terreno*, la justificación, la verdad, el acierto de una teoría, de una herramienta para el análisis; una metodología, que haga de la investigación una praxis política, en cuanto sus resultados vinculen la realidad y sujetos estudiados a alternativas de liberación.

El camino de la ignorancia

Hay que aprender a aprender. Desaprender. Ser conscientes que la escritura la crearon los analfabetos y que la ciencia no es más que el esfuerzo de la especie por nombrar y dominar lo que no conoce, como la tecnología es la superación de la incapacidad biológica. Mucho se puede saber (y hay que estudiar mucho para saber) sobre la ciencia y sus correlatos, pero si este saber que se organiza a partir del conocimiento de los fenómenos que determinan lo humano (en su relación privada, con los otros y con lo otro) no propicia un autoconocimiento por parte del investigador, que le haga comprender el *ideal de servicio* de las ciencias, especialmente las sociales; si este saber no promueve ámbitos dialógicos que resulten en espacios para el encuentro y el reconocimientos de *alteridades, subalternidades, singularidades*; si este saber en sus logros, descubrimientos y aportes no traza como horizonte de alternativa, unas posibilidades para protegerse (aunque sea) del agobio de la razón y poder hegemónicos; ese saber será un saber inútil, un instrumento vidente de alienación, la base discursiva de la civilización del espectáculo, como definió Mario Vargas Llosa a nuestro tiempo.

Se requiere una alta dosis de vocación profesional, de *poiesis*, para emprender investigaciones en lo humano, en lo social. Se está ante el reto de crear una gramática fundamentada en la acción. Sobre todo en el contexto nacional signado por una crisis que supera toda previsión o argumentación de orden académico o disciplinar. Crisis que plantea, paradójicamente (como todo lo concerniente a lo humano), un momento extraordinario para las ciencias, especialmente las sociales, objeto de estas líneas. Es "la prueba de fuego" para muchos postulados teóricos y metodológicos.

Lo más llamativo del conjunto de fenómenos que se observan y se viven a diario, es su inadaptable al inventario de categorías con las que las ciencias sociales en el

ámbito académico nacional solían abarcarlo todo. Inventario que, en buena parte, se fue armando con citas de otras culturas, otros contextos, otros tiempos históricos. Y eso no está mal. Conformar una base referencial sobre la cual ensayar, errar y crear, las definiciones, las etimologías, los relatos, las narrativas, los conceptos, los métodos, los instrumentos, las formas, las *deconstrucciones*, con los cuales el investigador y la investigadora, comprometidos, edificarán la ciencia que la realidad está reclamando.

Una ciencia que, además de resolver problemas, comunique sentidos; una ciencia que, elevando rigurosamente sus estándares, se acerque a quienes hacen y cargan con la historia y que conforman su objeto de estudio; una ciencia cuya primera validación sea la interpelación pública; una ciencia que se integre a los círculos y canales globales con voz propia, que dialogue de manera horizontal y propositiva; una ciencia social, en fin, que haga de lo cotidiano un laboratorio, también un aula. Pero para ello se necesita que el investigador sea un militante de la cotidianidad, un explorador de lo doméstico, de lo inmediato-universal en que se ha convertido el diario vivir en Venezuela. Inmediato por su impacto directo en la individualidad, privacidad e intimidad de las personas: pérdida de dinero efectivo, pérdida de poder adquisitivo, división de familias por emigración, carencia de alimentos y medicinas, inseguridad, desaparición de transporte público, carencia de útiles de aseo e higiene personal, y la lista tomaría varias cuartillas.

A esta dimensión inmediata de la vida diaria del venezolano tributa, en buena parte, la ineficiencia administrativa gubernamental; Universal, porque su agudización es producto de la geopolítica internacional, en la competencia de pulso que llevan las potencias y de las que nuestro país es una corona deseada. Bloqueo financiero, desabastecimiento de alimentos y medicinas, extracción de efectivo, son un formato y forman parte del esquema de intervención de los Estados Unidos. Les funcionó en Nicaragua, en Irak, en Libia, en Yugoslavia... en Venezuela aún no da los resultados esperados, pero se mantiene en funcionamiento. Lo *inmediato-universal* describe parte del contexto en el que se debe hacer ciencia en las actuales circunstancias. Es una perspectiva a tomar en cuenta cuando se refiere a crisis en la ciencia (en la academia) e implica las connotaciones implícitas en el segmento de realidad que se encuadra para estudiar.

Hoy el investigador se encuentra frente a un desafío *inusual* y extraordinario, que le reclama originalidad, lucidez y hasta valentía en su tarea. Si se puede introducir un método para estudiar el presente, sería el método de la proximidad que se resumiría en: indaga, sistematiza y prueba lo que estás viviendo; recorre el laberinto

en busca de salidas posibles y mientras buscas, estudias, conoces el laberinto. Si das con la salida, excelente. Si no mantente atento a eso que Castoriadis definió como “fisuras transitables”: quiebres, fracturas, boquetes, en la estructura del laberinto. Explora y comprobarás que, habiendo sólo la posibilidad de una salida, puede haber diversas vías para alcanzarla. En ello entra en juego la dimensión comunicacional en la investigación. Al identificar la diversidad de elementos presentes en un ambiente y establecer las relaciones posibles entre ellos y ese ambiente, se puede establecer un algoritmo para la acción, el cual ha de ejecutarse de manera heurística.

Sirva la metáfora para afianzar el hecho de ser, el presente, en su complejidad y dificultades, un momento ideal para las ciencias, especialmente las sociales; para reivindicar un hacer ciencia vinculado a un hacer sociedad, humanidad. La comunicación tiene mucho que aportar en el despliegue disciplinar de las ciencias sociales y en la formación de investigadores; en la promoción y difusión de una ciencia con carácter político-estratégico al propiciar relaciones dialógicas en los colectivos estudiados. Se debe tener presente que la ciencia se define por unos códigos, implica un lenguaje, por lo tanto, las obras de la ciencia son mensajes, dicen cosas que hablan a la especie, a la humanidad. El mensaje de la ciencia no puede ser otro que el ser humano, ese ser social, científico, epistémico, comunicacional, quien valida o invalida las obras o las ruinas de su propio acontecer.

Referencias

- Aharonian, A. (2013). *Vernos con nuestros propios ojos*. Caracas: El perro y la rana.
- Álvarez, F. (2013). *La información contemporánea*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bourdieu, P. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI Editores.
- Calhoun, C. & Wieviorka, M. (2013). *Manifiesto para las ciencias sociales*. México: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. LVIII (217), pp- 29-59. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/421/42128279003.pdf>
- Castoriadis, C. (1996). *Ciencia moderna e interrogación filosófica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Cubides, H. & Durán, A. (2017). *Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social*. Bogotá: Ediciones Nómadas. Disponible: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/32-investigacion-y-transformaciones-sociales-nomadas-17/465-epistemologia-etica-y-politica-de-la-relacion-entre-investigacion-y-transformacion-social>
- Fals-Borda, O. (1981). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Martel, F. (2010). *Cultura mainstream*. Barcelona: Taurus.
- Schumpeter, J. (1911). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México: FCE.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sprecher, R. y Boito, M. (2010). *Comunicación y trabajo social*. Editorial Brujas: Córdoba-Argentina.
- Suárez-Krabbe, Julia (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa* (14). Enero-junio. Pp. 183-204.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos anti-sistémicos*. Madrid: Akal.

HACIA UNA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA CRÍTICA ACUCIOSA Y LAS CONDICIONES ANTROPOLÓGICAS-CULTURALES

**Towards an epistemological alternative for the construction of
knowledge from the accusious criticism and the anthropological-
cultural conditions**

Eusebio De Caires *

Centro de Investigaciones Populares, Venezuela. GRIOD-Universidad de Carabobo

RESUMEN

El presente artículo recoge mi experiencia como investigador, en un campo muy concreto de las ciencias y disciplinas humanas y sociales como lo es la orientación, pero trasladable a otros campos, tanto profesionales y del saber, en cuanto a una manera distinta de fundamentar epistemológicamente el abordaje de la construcción del conocimiento en el proceso de investigación. En tal sentido, el artículo reproduce las ideas contentivas de los fundamentos epistemológicos que soportaron la labor investigativa en la tesis doctoral presentada en 2018, pero adaptándolas al formato de un artículo que pudiera ser de utilidad a cualquier investigador dentro del campo de las ciencias sociales y que desee emprender investigaciones que tengan un sentido y fundamento en lo antropológico-cultural del venezolano. Se propone la construcción de una vía alternativa para acceder al conocimiento desde lo sociocultural mediante una breve muestra de su aplicación al contexto venezolano.

Palabras claves: Ealternativa epistemológica, construcción de conocimiento, crítica acuciosa, condiciones antropológicas-culturales, vigilancia epistemológica.

ABSTRACT

This article gathers my experience as a researcher, in a very specific field of human and social sciences and disciplines such as orientation, but transferable to other fields, both professional and of knowledge, in a different way to epistemologically base the approach to the construction of knowledge in the research process. In this sense, the article reproduces the contentive ideas of the epistemological foundations that supported the research work in the doctoral thesis presented in 2018, adapted to the format of an article that could be useful to any researcher in the field of social sciences who wants to undertake investigations that have a sense and foundation in the anthropological-cultural of the Venezuelan. It is proposed the construction of an alternative way to access knowledge from the sociocultural through a brief sample of its application to the Venezuelan context.

Key words: epistemological alternative, construction of knowledge, accurate criticism, anthropological-cultural conditions, epistemological surveillance.

* Profesor ordinario de la Universidad de Carabobo, ha ejercido diversos cargos como: coordinador de investigación del Departamento de Orientación, Jefe de Sección de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Jefe de Cátedra de Fundamentos de la Orientación, investigador del GRIOD. Es miembro del Centro de Investigaciones Populares (CIP). Otros escritos: "En rescate de la relación de ayuda perdida o desvelando la ontología de la orientación" (en arbitraje). eudeca2000@gmail.com

Recibido: 30/01/2019. Aceptado: 09/04/2019.

Preliminar

Hemos de iniciar el desarrollo de este escrito considerando que ninguna investigación parte del vacío cognoscitivo, siempre estará presente aspectos que configuran el horizonte o la perspectiva desde donde se aborda y realiza la comprensión. Ello exige a todo investigador que asuma seriamente su labor al plantearse y hacer patente, tanto para sí mismo como para los demás, desde dónde acomete la producción del conocimiento: qué aspectos, como mínimo, de orden intelectual-académico están presentes en su mente – y su vida- y, por ende, guían sus interpretaciones y comprensiones de la realidad.

La etapa previa para a una investigación fenomenológica según lo señalado por Martínez (1999) resulta válido y pertinente para este o cualquier otro tipo de investigación si se pretende ser acucioso y crítico. Así, siguiendo las palabras de Martínez se hace indispensable hacer consciente aquellos presupuestos que influyen en las decisiones, el curso de la investigación y su razonamiento, es decir hacer "... una propedéutica de la verdadera ciencia... que trata de asegurar un riguroso punto de arranque, pues ninguna investigación es mejor que su punto de partida" (p. 171).

El texto que a continuación se presenta pretende mostrar esa propedéutica que se mencionó mediante la disertación de tres aspectos básicos:

1. Un esbozo de la situación actual en cuanto a la construcción del conocimiento en los medios académicos.
2. El abordaje clásico de los fundamentos y principios que han servido y aún sirven de soporte a la investigación.
3. La construcción de una vía alternativa para acceder al conocimiento desde lo sociocultural. En relación al último aspecto, el mismo se subdivide en tres: lo antropológico-cultural del venezolano como primer elemento. Fundamento epistemológico de las historias de vida como segundo elemento. Y las circunstancias actuales en las que se encuentra envuelta la orientación y su praxis como tercer y último elemento; elemento que ha de considerarse en la particularidad profesional de cada uno de los lectores.

Todo lo anterior como concienciación desde dónde se acometió la construcción del conocimiento y que pudiera mostrar una alternativa para la construcción del conocimiento tanto para la orientación como de otros campos y disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

Pasemos a desarrollar cada uno de los aspectos señalados:

Un esbozo de la situación actual en cuanto a la construcción del conocimiento en los medios académicos

Para quienes nos hemos dedicado, con mayor o menor vehemencia, pero de manera seria a la labor de construir conocimientos y, en específico, conocimiento científico, nos topamos de frente, afortunadamente sin posibilidad de evadir, con las críticas y responsables exigencias de los medios académicos por establecer y dejar evidentes los fundamentos y principios que sirven de soporte al proceso de construcción del conocimiento que una investigación plantee y abandonar cualquier postura ingenua que pudiera presentarse en torno al cómo se produce el conocimiento, hoy llamamos a esto epistemología de la ciencia.

Esta exigencia se vuelve un imperativo que, incluso, transita por lo ético al implicar cierta transparencia, honestidad y humildad cuando se ha de hacer patente los presupuestos que sustentan una investigación y que, muchas veces, se presentan como obvios o velados, casi inconscientes. Sin embargo, este imperativo que se va presentando a todo investigador, y las exigencias que conlleva, es algo con lo que los científicos no tenían que lidiar en el pasado; sólo aquellos científicos cuya sagacidad, conciencia crítica, impetuosidad y amor por la verdad los llevaba a realizar tales consideraciones. Aún en la actualidad, es una labor arriesgada sortear los avatares del proceso de investigación sin tener claro los principios y fundamentos que la envuelven, sostienen y dan sentido, a fin de garantizar su fiabilidad y validez.

Hoy, más que nunca, hay cierta conciencia en los círculos científicos y académicos de que el conocimiento no se genera a partir de un cero absoluto y de que todo proceso investigativo está transversalizado y circunscrito a ciertos principios o axiomas que han de ser concienciados a fin de afrontar crítica, honesta y responsablemente la construcción del conocimiento y, con ello, sortear las trampas engañosas que el desconocimiento de nuestro punto de partida cognoscitivo pueda acarrear para el proceso investigativo.

Así encontramos que la exigencia de hacer epistemología es evidente en los estudios de tipo doctoral y posdoctoral, se manifiesta en los estudios del nivel de maestría y va ganando espacios, quizás muy tímidamente, en los estudios de pregrado donde empiezan a aparecer atisbos en la manera de abordar y comprender la estructura clásica de los trabajos de grado y darles cierta reestructuración, en especial aquellos trabajos de investigación abordados desde un paradigma pospositivista, emergente o socioconstructivo, o como se le quiera designar, con metodologías cualitativas.

Esta presión por hacer patente las bases sobre las que fundará la construcción del

conocimiento y que está dominando el escenario académico, ha influido en la reestructuración de aquel clásico capítulo dedicado a las bases teóricas que en un pasado dominaba todo trabajo de investigación, en cualquiera de sus modalidades y niveles académicos, y que hoy ha quedado vacío de sentido como lo señala Rodríguez, citado por De Caires (2018), a quien cito: “la más actual de las propuestas metodológicas ya considera asunto del pasado el requerimiento rígido del marco teórico – hoy se propone el marco referencial- ...” (p.6).

Seguidamente, lo que se pretende ahora, en el citado capítulo, es esbozar los planteamientos meta-teóricos desde los cuales se partirá como marco de referencia para la producción del conocimiento y su sistematización e interpretación. Punto de partida y de referencia, que no implica punto de llegada ni encauzamiento rígido del proceso de producción del conocimiento, sino un tomar conciencia de los elementos intelectuales que se ponen al servicio de la construcción del saber.

De esta manera, el tradicional capítulo II de un Trabajo de Grado pasa a ser, a mi entender, el momento escrito en el cual el investigador deja patente para sí, en primera instancia, y para todo aquel que lo lea, los fundamentos epistemológicos, teóricos, axiológicos, entre otros, sobre los que soporta su proceso de investigación, al menos en su inicio. Es así, como en el citado capítulo II el investigador estaría llamado ahora a hacer una propedéutica del conocimiento a fin de no dejarse engañar por falsas comprensiones en el delicado proceso de producir conocimientos. Capítulo II que incluso pudiera desaparecer y quedar subsumido en la redacción de otras de las partes de una tesis.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que quien se encuentra en la labor de producir conocimientos a través de investigaciones se encuentra exento de realizar una profunda revisión teórica, al contrario, exige de parte del investigador, primero, una profunda, exhaustiva y crítica revisión de los aspectos teórico-epistemológicos propios y, luego, una vez que se ha realizado la producción del conocimiento, abrir un espacio de diálogo con las distintas teorías: bien las que se ubicaron en el primer momento ya señalado o con nuevas corrientes teóricas que emerjan a partir de las reflexiones en torno a lo hallado.

Tal como lo señaló Moreno (2012: conferencia) “Es desde esa producción desde donde será fructífero dialogar con otras posibles elaboraciones sobre el mismo tema o sobre temas con ella relacionados”,

Ya, en este punto del discurso, surgen las preguntas ineludibles para todo aquel que quiera hacer investigación ¿Cómo hago para hacer patente tales presupuestos

o principios que comúnmente quedan condensados en el renovado Capítulo II u otra sección de la tesis? (presupuestos que en la tesis por mi desarrollada fueron presentados en la primera parte de la misma) ¿Cómo los descubro o hago conscientes? ¿De dónde surgen? ¿Se sustentan de una base de criterios netamente personales o son el producto de un paradigma o construcción social del grupo humano al que pertenece el investigador? Muchas respuestas pueden surgir a tales preguntas que inexorablemente nos llevarán por el camino del debate, la crítica y la reflexión acuciosa, lo que ya es una ganancia para la producción del conocimiento y que dejo abiertos al lector como parte de su labor personal como investigador serio y responsable.

El abordaje clásico de los fundamentos y principios que sirven de soporte a la investigación

El estado actual del arte en los medios académicos vinculados a la investigación ha ido estableciendo ciertos criterios o axiomas, no sé, a título personal, si de manera ilusoria, que permiten la construcción o develación de los fundamentos o principios que orienten una investigación, de esta manera, se presenta la epistemología como tal (en su sentido más clásico), la ontología, la gnoseología, la axiología, entre otros, como guías para dilucidar el punto de partida y soporte para la construcción del conocimiento.

Ahora bien, aun cuando asumir estos criterios o macro axiomas es la vía comúnmente empleada en la actualidad para poder fundamentar y abordar los procesos de producción del conocimiento científico, pudiéramos someterlos todavía a la crítica acuciosa y plantearnos la siguiente interrogante: ¿desde dónde son abordados cada uno de estos criterios o macro axiomas para la elaboración de sus ideas y apreciaciones dentro de una propuesta investigativa en la actualidad?

Dar respuesta a esa interrogante nos remite a ubicarnos en el tiempo a partir de la década de los 80 del siglo pasado, cuando se puso de manifiesto el debate entre modernidad y posmodernidad, donde cada una de estos paradigmas reclamaron, y reclaman, para sí las condiciones del entendimiento (entiéndase conocimiento) propias de un cuerpo social o grupo humano y de la cultura que de ellos emana.

Así, la primera, la modernidad, está centrada en lo objetivo y verificable, en las posibilidades de lo tangible y mensurable, en la comprensión exacta y predecible que permita aplicar las mismas nociones en cualquier espacio y tiempo en la que sean

requeridas como condiciones sine qua non para la producción del conocimiento. Mientras que la segunda, la posmodernidad, se desenvuelve entre los juegos del lenguaje, lo dialógico y dialéctico, el relativismo en todos los órdenes, el significado y el consenso.

No pretendo esclarecer todo el espectro de aspectos que implican la modernidad y posmodernidad, ello escapa del foco de interés del presente trabajo y llevaría volúmenes de escritos que desbordan las competencias de mi persona, pero, recomiendo al lector adentrarse en los recovecos de cada uno de estos paradigmas por lo que le remito a consultar a los especialistas¹.

Empero, lo anterior, sí pretendo dejar claro que ubicándose desde cada una de ellos, lo moderno o lo posmoderno, se abordaría desde perspectivas diferentes la comprensión y manejo de los principios y problemas epistemológicos, gnoseológicos, ontológicos que al investigador se le presenten en la producción del conocimiento científico. Por tanto, esos principios y problemas se encuentran encadenados a un marco de comprensión determinado, según nos ubiquemos en uno u otro.

Ahora bien, un profesional de la educación y la orientación venezolano, o cualquier otro profesional, que se encuentre sumergido directa y profundamente involucrado en el medio humano y social que pretende comprender ¿puede plantear una plataforma epistemológica, ontológica y gnoseológica que se escape, por un lado, de la rigidez, nomotetismo puro y absolutismo de la modernidad y, por el otro, del relativismo, imprecisiones y de normas y límites endebles de la posmodernidad? La alternativa que se abre ante esta interrogante la encuentro como principio esencial en la vida misma y el modo en que es vivida por el grupo humano que se desea conocer y para quien se pretende desarrollar o elaborar una educación y una orientación o ser atendidos desde cualquier profesión.

Este principio, ni es nuevo, ni original de quien esto escribe; es el imperativo que surge del quehacer investigativo de Moreno (1996, 1998, 2006, 2008, 2016) y su grupo de investigadores del Centro de Investigaciones Populares (CIP- Venezuela), que por más de dos décadas vienen desarrollando teoría desde las entrañas mismas de la vida y la historia-de-vida del venezolano popular.

Desde entonces, Moreno (1996, 1998, 2006, 2008, 2016) y su grupo de investigación se han sumergido en los entresijos de lo antropológico y cultural del venezolano popular dando cuenta de la episteme popular del venezolano, la cual ha

1. Entre estos podemos citar a Jürgen Habermas, Martin Heidegger, Gianni Vattimo, Jacques Derrida, Richard Rorty, Ferdinand de Saussure, Claude Levi-Strauss, Francis Lyotard, entre otros.

de entenderse de manera genérica como el modo general de conocer y el modo de vida del venezolano popular que se encuentran fusionados indivisiblemente en la praxis cotidiana de la vida. Aspectos que trataré de dilucidar de manera más precisa en la brevedad que me permita las páginas siguientes.

La construcción de una vía alternativa para acceder al conocimiento desde lo sociocultural

Para la presente investigación, Moreno (1996, 1998, 2016) nos allanó el camino del descubrimiento científico al darnos la metódica por la cual se pudo transitar entre las entrañas de lo sociocultural, desde adentro de ese modo-de-vida: la historia de vida, que en su caso particular y respondiendo a lo encontrado en su propia teoría, será “convivida” y será escrita a partir de este momento unida con guiones (historia-de-vida) ya que representa una unidad de sentido inseparable

Ante lo expuesto, propongo a todo orientador u otro profesional² que pretenda develar las claves de significados socio-culturales del venezolano, las cuales le dan sentido a su vida y a todo lo que ella encierra, incluyendo la orientación y la educación, asumir su proceso de investigación, tal como lo he hecho en éste, desde tres elementos que representarán la estructura matricial desde donde se iniciará, de manera integral, la construcción del conocimiento:

El primero de estos elementos se fundamenta en la comprensión antropológico-cultural que se tiene del medio social en donde se despliega la praxis del orientador o profesional de otro campo y su función social. El segundo elemento viene dado por los fundamentos epistemológicos que orientarán la construcción del conocimiento desde el modelo metodológico o, mejor dicho, metódica a emplear a fin de escudriñar los fenómenos sociales. Finalmente, se ha de considerar algunos lineamientos o ideas generales en torno a la orientación como profesión y su situación actual, como tercer elemento. Seguidamente, se presentan cada uno de los aspectos mencionados.

I. Lo antropológico-cultural del venezolano como primer elemento

Para la primera perspectiva, propongo tomar la teoría antropológica cultural del ya citado Moreno (1993) sobre la episteme popular del venezolano. Su elección no es arbitraria, se fundamenta en que quien esto escribe, considera a este teórico como

2. Esta propuesta es válida para el docente y cualquier otro profesional, solo ha de hacer las adecuaciones pertinentes en cuanto a la tercera perspectiva.

aquel que mejor comprende el mundo-de-vida y el modo-de-vida del venezolano y su realidad vivida. Razón por lo cual establezco un compromiso ontológico y axiológico con dicha perspectiva.

Partiendo de lo anterior, es necesario, entonces, hacer ciertas precisiones sobre lo que se entiende por episteme. La episteme es asumida aquí, siguiendo lo planteado por Moreno, como la matriz de toda forma de producir conocimiento y no debe ser confundida con mentalidad, punto de vista, saber, enfoque, paradigma o sistema de conceptos, ya que todos ellos se originan y están ya determinados o regidos por la episteme que da significados históricos a todo el acontecer y vivir de un grupo humano concreto.

Siguiendo lo propuesto por Moreno (2016; 1993), hay que señalar que la episteme surge del mundo-de-vida, entendiéndose como la experiencia concreta del quehacer y existir compartida por un grupo humano histórico en la que se da ya su vivir, sin una decisión ni reflexión consciente personal previa. En este orden de ideas, Moreno señala que en Venezuela se encuentran dos mundos-de-vida, cada uno con su respectiva episteme: el de la modernidad y el popular. Siendo la episteme popular la que predomina y marca la cotidianidad vivida del venezolano, aunque la moderna se presente como dominante y tenga clara expresión en las élites de los círculos económico, político, académico, entre otros, del país.

Resultaría difícil una descripción detallada de toda la construcción comprensiva e interpretativa de estas dos epistemes y sus respectivos mundos-de-vida y escaparía de las pretensiones de este trabajo. Si el lector desea profundizar en ello, lo cual sería ideal, le remito a la lectura del libro de Moreno *El Aro y la Trama. Episteme, Modernidad y Pueblo* (1993). Sin embargo, resulta indispensable puntualizar algunas cosas sobre el mundo-de-vida popular y su episteme, puesto que es desde ella que se establece un topos o región de comprensión – lo que se integraría al horizonte hermenéutico del que habla Moreno – que nos ubica en el elemento antropológico constitutivo de la estructura matricial de comprensión propuesta para la producción del conocimiento.

Cabe resaltar que a pesar del esfuerzo del propio Moreno y del CIP, en primera instancia y de algunas producciones en otros espacios, como los que se vienen dando con los trabajos de grado a nivel de pregrado de la mención de orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (FaCE-UC), aún resultan pocos los estudios comprensivos sobre la episteme y mundo-de-vida popular, mundo-de-vida que ha sido negado en su existencia por la modernidad.

Dentro de las comprensiones que se tienen sobre la citada episteme y su mundo-de-vida, se resaltan, entre otras, las siguientes:

La episteme popular del venezolano tiene su origen en un mundo-de-vida cuyo sentido básico es la *vida-relación-madre*, a partir de la cual el pueblo ejerce las prácticas de vida. Así, la sociedad venezolana es una sociedad “matricentrada”, donde la mujer no se vive mujer, sino que se vive como madre vinculada al hijo y el hombre se vive como hijo vinculado siempre a la madre. De esta manera, los destinos originados en la vivenciación primaria, de ese sentido básico del que ya comentamos dentro del mundo-de-vida popular, lleva, por una parte, a la mujer a vivirse madre y a realizarse plenamente en la madredad, que no ha de confundirse con la maternidad que es la expresión propia del estado biológico de ser madre, de tener hijos.

La madredad es un significado, un sentido en la mujer popular venezolana que va mucho más allá del concepto de maternidad. Mientras que, por otra parte, la vivenciación primaria lleva al hijo varón a encontrar su realización, su sentido y significado pleno en vivirse en hijidad, es decir, el hijo varón se vive en plenitud en y por relación con la madre.

La identidad así desarrollada será en el caso del varón, la de hijo, no de padre o pareja y en el caso de la mujer se centra en ser madre y no en ser mujer o pareja. Desde este modo de vivirse se presenta como normalidad la ausencia de padre en la familia venezolana y aunque el hijo trata de construirlo aún está por producirse, a pesar de que ya resuena en el medio social su epifanía. De esta manera, se entiende que dos grandes vacíos con los que se ha de lidiar en la cultura venezolana es la del padre y la pareja.

Del binomio Madre-Hijo emerge una forma de relación centrada en la madre que es llamada por Moreno y el CIP *matrirrelacionalidad*. En la vivenciación dentro de esa *matrirrelacionalidad* del binomio Madre-Hijo es que emerge y se despliegan todos los significados que orientan, guían y dan sentido a la vida de cada persona que es oriunda del mundo-de-vida popular, así como orienta, guía y da sentido a ese mismo mundo-de-vida desde su matriz epistémica que la rige. Ya, el lector puede prever, de una vez, el valor que tiene para todo orientador, o cualquier otro profesional, acceder a las comprensiones del mundo-de-vida popular y su episteme condensadas en la vivenciación de toda familia matricentrada.

Volviendo a lo de la *matrirrelacionalidad*, podemos indicar que los miembros de la familia popular venezolana se viven relacional y afectivamente como madres e hijos y es esta forma de relación que representa el fundamento del mundo-de-vida popular.

Así, se configura una identidad en el venezolano popular centrada en la relación y no en el individuo, fundamento este último de la modernidad.

Ahora bien, lo que define el vivirse relacionamente del venezolano popular, su cualidad determinante, es, según Moreno (2016), el afecto, queda por fuera el interés, la utilidad racional, y la naturaleza humana, entre otros, aun cuando esto no implique un mundo-de-vida idílico ni excluya los conflictos o encontronazos entre las personas, lo afectivo y relacional es lo determinante en el mundo-de-vida popular.

Entonces, partiendo de lo anteriormente señalado, podemos precisar a modo de síntesis que lo que tiene sentido son las personas y la relación, es decir, la convivencia; y esta convivencia se da en el afecto. De esta manera, todo queda subordinado a lo afectivo-relacional: el trabajo, el dinero, la producción, en fin, todo, lo cual lleva al mundo-de-vida popular a ser un mundo-de-vida de personas y no de objetos. El sentido y significado está en la relación y en el afecto, por tanto, lo que define al venezolano es la convivencia y no lo económico o cualquier otro aspecto. De modo que, el venezolano es un *homo convivalis*.

La implicación básica de que el venezolano popular, a partir de su mundo-de-vida, sea un *homo convivalis* es que acontece un mundo-de-vida impregnado de afectividad, solidaridad y comunicación como imperativo ético nacido de su propia práctica. Para todo aquel lector que quisiera profundizar en la teoría antropológica cultural desarrollada por Moreno (2016; 2018), le remito a sus obras más recientes que plasman detalladamente planteado hasta el momento por el autor y su equipo de investigación en dos tomos.

2. Fundamento epistemológico de las historias de vida como segundo elemento y que se acoplaron al relato-de-vida.

Desde este segundo elemento, abordamos el plano epistemológico que soporta, explica y da sentido a las historias de vida como modo de investigación propio de las ciencias sociales, que se circunscribe a la modalidad cualitativa e incluso con el cual transitamos por la “apuesta epistemológica” de la que habla Ferrarotti (1981).

Por consiguiente, entre los autores que se asumen para fundamentar epistemológicamente a las historias de vida como segundo elemento en la propuesta aquí presentada para la construcción del conocimiento, se encuentra en primera instancia al mismo Ferrarotti. Este autor es seleccionado, en primer lugar, por ser el primero en presentar a las historias de vida como algo más que un método e

inscribirlas como una apuesta epistemológica del conocimiento; igualmente, por haber transitado a lo largo de su experiencia por las demás formas de abordar este modo de investigación lo que arroja luces sobre las historias de vida. En segundo lugar, por ser uno de los que mejor plantea la clara separación de las historias de vida de la historiografía clásica e insertarla como forma de producción del conocimiento dentro de las ciencias sociales.

De Ferrarotti, se toma en cuenta, entre otros aspectos, la concepción que se tiene de la contracción del mundo social en lo individual, es decir, la contracción que se realiza de lo nomotético en lo idiográfico. También se centrará la atención en el principio rector del descubrimiento del conocimiento, basado en que la historia de vida – para la tesis que desarrolle se empleó un relato-de-vida, pero todo lo que se comente acerca de la historia de vida le es, y fue, aplicado al relato-de-vida- devuelve al esquema conceptual intemporal contenido y sentido humano, por tanto, sentido y significados no sólo personales, sino sociales; ello es posible porque el ser humano es el único ser viviente que actúa en función de un proyecto, de metas (es teleológica), dentro de una sociedad y cultura y no sólo por instintos como el resto de los seres vivientes.

Por otra parte, es importante tener en cuenta la perspectiva de hacer historia de y desde lo cotidiano, lo que también ha sido llamado historia desde abajo. Asumir la cotidianidad en la historia de vida es prestar atención crítica y profunda a lo que emerge en su interpretación acerca de las prácticas de vida, no en su reminiscencia sentimental y anecdótica, sino en la comprensión del mundo psicológico, simultáneamente a la captación de los valores y significados estructurales de la sociedad que se verifican por la experiencia de la vida vivida en cada día, a cada instante y que remiten de inmediato al código de significados socialmente vividos.

Otros aspectos a considerar se refieren al manejo de la información, a la que a veces mal llamamos datos, considerada, en palabras del mismo Ferrarotti (1981) relación apriorística entre datos y lo vivido, lo cual es una advertencia al riesgo de fosilizar y matar toda la riqueza de la subjetividad vivida. Otra idea importante a resaltar de este autor es la de implicancia en la relación interactiva como “fundante y específico de la historia de vida.” (Ferraotti c.p. De Caires, 2018:19) dentro de una hermenéutica de la interacción social, pero que será transformada al integrarla a la posición que al respecto de ella tiene el siguiente teórico.

Otro autor de relevancia fundamental para la elaboración de esta segunda perspectiva es el mismo Moreno. Él posee el valor de poner el modo de investigar

con historias de vida al servicio de una comprensión epistemológica de la realidad popular del venezolano y es el único de los teóricos conocidos que plasma una descripción de cómo realizar el proceso de producción del conocimiento y los pasos o procedimientos a seguir, en el caso de poder definirlos de esa manera.

Es de acotar que Moreno asume algunos elementos de Ferrarotti, pero reformulándolos para que puedan cobrar consistencia y significado con respecto a su propuesta de historias-de-vida como esa apuesta epistemológica que permita una verdadera producción del conocimiento desde las entrañas del mundo-de-vida popular del venezolano. Elementos que se asumieron también en la variación hacia relato-de-vida que aquí se planteó y desarrolló.

De este autor, entre otras cosas, se tomará en cuenta el principio de horizonte hermenéutico que implica, según Moreno (c.p. De Caires, 2018: 20) "...todo el sistema de símbolo, estructuras matriciales del pensar, contenidos culturales de referencia, convicciones asumidas incluso fuera de la conciencia comunes a todos los que comparten la existencia social", y el cual inciden en todo el proceso de interpretación-comprensión de la realidad estudiada. Del mismo modo, está la definición de la hermenéutica como vía general de acceso a lo que se estudia, integrándose en una metódica, es decir, en un proceso abierto a toda posibilidad de producción del conocimiento para el cual es válido integrar diversas estrategias que puedan facilitar la comprensión del fenómeno a investigar.

Igualmente, es necesario mantener a la vista las ideas de investigación convivida, vivimiento y del in-vivimiento que pueden ser mal interpretadas y confundirse con la implicancia propuesta por Ferrarotti. Los significados de investigación convivida, vivimiento e in-vivimiento toman distancia de la idea de implicancia presentada por Ferrarotti y se distinguen como esencialmente distintos a ella y con consecuencias propias en el desarrollo de la historia-de-vida.

Finalmente, para cerrar esta sección, pero sin agotarla, he de indicar que debe prestarse especial atención a la propuesta de cómo llevar el proceso de historia de vida con sus ideas de registro sistemático del vivimiento, pre-historia, historia propiamente, historiador, co-historiador, entre otros.

Estos aspectos que se acaban de mencionar, junto a los demás señalados en párrafos anteriores, por su particularidad, especificidad, complejidad y significación que revisten para el proceso mismo de investigación ameritan de una especial atención y comprensión a fin de evitar la tergiversación de ese mismo proceso de producción del conocimiento propuesto por Moreno –la consabida investigación convivida- y

no traicionar en su desarrollo la posibilidad de que emerja el conocimiento desde las entrañas de la vida del venezolano popular y su cotidianeidad, desde adentro de su mundo-de-vida y su praxis, en fin, de que se materialice aquella "apuesta epistemológica" de la que habla Ferrarotti.

A pesar de su necesidad, la ampliación y profundización de estos aspectos escapa de las pretensiones y posibilidades del presente escrito. La única ambición del mismo como ya se dijo es la de mostrar una vía alternativa a la producción del conocimiento en el campo de la orientación que pudiera desembocar en la construcción de una orientación inculturada; igualmente, ello implicaría todo un nuevo trabajo. Sin embargo, remito al lector, que desee profundizar en ello en De Caires (2018).

Por tanto, a fin de profundizar en estos aspectos y lograr una clara comprensión de los mismos remito al lector a leer la introducción de los textos *Historia-de-vida de Felicia Valera* (1998), *Y salimos a matar gente* (2008), y la introducción, así como el glosario, que aparece en *Historia-de-vida de Pedro Luís Luna* (2002). De la misma manera, resultarían provechosos los artículos de Moreno en *Heterotopía* (2006) y *Espacio Abierto* (2000) y el de Rodríguez (2005) en *Anthropos*.

Las circunstancias actuales en las que se encuentra envuelta la orientación y su praxis como tercer y último elemento

Como último elemento que constituye esta propuesta alternativa para la construcción del conocimiento, en la tesis por mi desarrollada, se presentan algunas consideraciones sobre la orientación y su situación actual que han de ser tomadas en cuenta, ampliadas y escudriñadas críticamente por todo orientador que pretenda seriamente sumergirse en la producción del conocimiento dentro del ámbito de lo que atañe a la orientación, y a su vez en el medio cultural concreto del venezolano y del venezolano popular.

La formación recibida como profesional y las circunstancias de ese campo profesional y disciplina influye, consciente o inconscientemente, en la manera que tenemos de ordenar y valorar los pensamientos e ideas, así como de acometer la construcción del conocimiento, por lo cual hemos de tenerlo muy en cuenta y no darlo por obvio.

He de precisar, para el lector, en este punto, que el presente elemento de la propuesta ha de adecuarse al campo específico del profesional que desee abordar la construcción del conocimiento científico desde lo antropológico-cultural propio

del venezolano común, del venezolano popular, esa es su labor. Aquí, solo muestro aquellos aspectos concernientes al campo profesional y disciplina que me atañen como profesional, pero que pudiera ser útil, solo a modo de ejemplo, y brindar luces para los demás profesionales que reflexiones acerca de la especificidad de sus propios campos profesionales y disciplinas.

De esta manera, ateniéndonos al campo profesional y disciplina involucrados en esta tesis, tenemos que la orientación en Venezuela asume algunos de los principios básicos comunes sobre los que se sostenía la orientación en su plano global, a pesar de su diversidad y proceso histórico complejo. Así, encontramos que existía un consenso aceptable en cuanto a la definición de desarrollo personal y grupal. Que la persona y el grupo se orientasen hacia el futuro y hacia un fin dentro de ciertos límites, permitía precisar algo patológico, antisocial o inadecuado dentro de la sociedad.

Se dieron ciertos acuerdos sobre lo que es, según Moreno, el "...concepto de hombre que permitía distinguir entre lo humano y lo inhumano, lo sano y lo patológico, lo humanizante y lo deshumanizante" (De Caires, 2018: 23), la convicción de que cada persona posea una estructura subjetiva sólida capaz de integrar las experiencias de manera coherente hacia una vida satisfactoria, logrando un equilibrio armónico sin excesos entre libertad personal y sometimiento externo, manteniendo una salud física y mental y dar sentido a las exigencias de su proyecto de vida. Por último, una aceptación de valores éticos básicos que rigen las relaciones humanas. Esto, entre otros aspectos que el lector puede ubicar en la fuente señalada.

Todos estos principios han dejado, poco a poco, de dar seguridad al orientador en su praxis cotidiana, por lo menos al orientador perteneciente a otras latitudes. Hoy, con el advenimiento de ese fenómeno histórico-social y cultural que hemos llamado postmodernidad, se ha puesto en jaque y duda todas las seguridades que desde la modernidad se habían producido. Hoy la praxis profesional en el mundo entero y en todos los campos se encuentran presionadas por los cambios que la postmodernidad viene postulando e implantando, y el orientador no escapa de esta realidad.

Según Moreno, la postmodernidad se ha encargado de relativizar todos los fundamentos en los que la orientación había sostenido, mal que bien, su praxis; basta con leer críticamente sólo algunos comentarios de autores como Vattimo, Mardones o Lyotard para darse cuenta que lo que antes era una seguridad para actuar profesionalmente, hoy no lo es. Y los orientadores como profesionales no pueden quedarse obnubilados ante esto, por lo que han de hacerse conscientes y tener presente que en el cambiante mundo globalizado las bases de la praxis profesional

que se viene haciendo se han ido quedando sin sentido.

Hoy día, el orientador se encuentra con la supuesta concepción de una estructura del sujeto sólida, que cede el paso a la construcción de un sujeto débil, fragmentado, fácil de seducir ante lo múltiple y diverso, cambiante – por no decir inconstante- que prefiere vivir sólo el aquí y ahora. Sujeto que por cierto le interesa a la sociedad del mercado contemporáneo por ser un sujeto de estructura de personalidad débil, cambiante de manera continua en sus gustos e intereses, fácilmente seducido por lo novedoso.

Empezar a reconocer esta realidad es preocupante y saltan mil incógnitas que en algún momento los orientadores tendrán que enfrentar: ¿Qué hacer con este sujeto postmoderno? ¿Cómo orientarlo? Entre otras. Sin embargo, es importante que volvamos al planteamiento inicial y dejemos esto para futuros trabajos y debates.

Al orientador que le corresponde ejercer su praxis profesional, actualmente, debe lidiar con la postmodernidad y la vacuidad que ella está creando. Salta la pregunta ¿dónde encontrar las seguridades que den sentido a la praxis profesional en los momentos actuales? Al asumir este cuestionamiento, hemos vuelto al planteamiento inicial de este trabajo y que representa la razón de fondo y el principio rector del pensamiento que mueve el presente escrito.

Considero que la respuesta a esta pregunta implica el imperativo de volver la mirada – y todos los sentidos – hacia adentro y comprender nuestra realidad y cultura para hallar en ella las seguridades que den sentido a nuestra praxis profesional originaria, es decir, una orientación inculturada.

Este planteamiento no es nuevo como ya se dijo con anterioridad. Moreno, nos ha señalado en sus escritos que ya en los documentos de los años 80, se descubre una clara preocupación por desarrollar una orientación centrada en la identidad del venezolano y que, en algunos casos, como el de la carrera de Educación mención de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, llegaron a influir con una sinceridad plena en la concepción del perfil y el pensum de estudio en pro de un orientador consustanciado con su realidad cultural, pero fueron planteamientos que no lograron consolidarse y crear una plataforma sólida para la construcción de esa orientación desde dentro de la cultura. En Venezuela, realmente poseemos poca documentación sobre orientación producida por nosotros mismos y menos desde una comprensión antropológica cultural de nuestra sociedad.

Aunque parezca desolador esta brevísima panorámica de la orientación, me parece

interesante que todo cambio promueva la posibilidad de nuevos caminos, pero hay que asegurarnos que esos caminos no sean espejismos, sino tierra firme sobre la cual cimentar la praxis profesional. Lo antropológico concreto puede poseer la clave para ello.

Cierro estas líneas dejando abierta la reflexión y el debate, con la esperanza de que los orientadores podamos construir una orientación inculturada, dentro y fuera del campo de la educación, desde el seno antropológico y cultural del venezolano.

A modo de síntesis

El orientador, y cualquier otro profesional, que pretenda la producción del conocimiento científico se encuentra obligado a hacer evidente los fundamentos desde donde abordará dicha producción del conocimiento, la cual puede hacer desde los imperativos dictaminados por la modernidad o por la posmodernidad, o desde la clave de significados socioculturales que emanan de las condiciones de vida y esas mismas claves de significados culturales del grupo concreto con quienes se hace la labor orientativa.

En el caso de Venezuela, estas claves de significados culturales pueden venir del mundo-de-vida moderno o del mundo-de-vida popular, sin embargo, es el mundo-de-vida popular del venezolano el que representa un interés particular, por lo menos en este trabajo, ya que es al que pertenece la mayoría de la población del país, pero, a su vez, es del que menos comprensiones se tiene en las esferas académico-intelectuales y profesionales.

Si se opta por el mundo-de-vida popular del venezolano, el orientador ha de tener en cuenta los tres elementos que se describieron a lo largo de trabajo como los aspectos constitutivos de la estructura matricial de comprensión desde donde se iniciará, de manera integral, la construcción del conocimiento, tal como se hizo en la presente investigación.

El primero de estos elementos ya descritos se fundamenta en la comprensión antropológico-cultural que se tiene del medio social en donde se despliega la praxis del orientador y su función social, la cual se caracteriza primordialmente por lo que Moreno (1998; 2016), ha llamado mundo-de-vida popular y epísteme popular y que se va entramando en una sociedad matricentrada para dar origen al *homo convivalis*. La comprensión a cabalidad de esta perspectiva no debe ser tomada a la ligera y exige al orientador sumergirse en ella, vivirla y comprenderla en implicancia.

El segundo elemento viene dado por los fundamentos epistemológicos, que orientan la construcción del conocimiento desde el modelo metodológico o mejor dicho, metódica, propuesta para realizar la investigación. Esta metódica estaría representada por la historia-de-vida convivida. La historia-de-vida se muestra como el modo de abordar la comprensión de las claves de significados socio-culturales vividos desde dentro de un grupo humano más adecuada para tal fin y su variante historia-de-vida convivida, propuesta por el mismo Moreno y el CIP y que aquí fue asumida dentro de una variación hacia el relato-de-vida, como el imperativo surgido desde las entrañas de las claves de significados socio-culturales del mundo de vida popular del venezolano, lo que le da consistencia epistemológica.

Por último, se sugiere partir de algunos lineamientos o ideas generales entorno al campo profesional al que se pertenezca y su situación actual, que, en mi caso particular, como pudo constatar el lector, es el de un orientador venezolano, a fin de tenerlos en cuenta conscientemente y poder apreciar cómo esos aspectos ayudan o entorpecen la plena comprensión de la realidad al construir conocimientos científicos desde las dos perspectivas anteriores.

REFERENCIAS

- De Caires, E. (2018). *Orientación inculturada: un acercamiento desde la praxis del orientador venezolano*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Venezuela.
- Ferrarotti, F. (1981). *Historia e Historias de vida*. Roma. [Traducción al Español, por Moreno, A] material fotocopiado
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas. México.
- Moreno, A, y Otros. (2008). *Y salimos a matar gente*. CIP Caracas. Venezuela.
- _____. (1998). *Historia-de-vida de Felicia Valera*. Conicyt, Caracas. Venezuela
- Moreno, A. (2016). *Antropología Cultural del Pueblo Venezolano*. Tomo I y Tomo II. Fundación Empresas Polar. Caracas-Venezuela.
- _____. (2012). *Sobre el Curioso Investigador*. Conferencia presentada con otivo del reconocimiento a los PEII-2011 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo el 22 de marzo del 2012
- _____. (2006). *Al conocimiento desde la Vida y su Historia*. *Heterotopía* 32. CIP Caracas.
- _____. (1993). *El aro y la trama*. Episteme, modernidad y pueblo. CIP-UC

Venezuela.

Rodríguez, W. (2004). Las historias de vida en las ciencias sociales: más allá del uso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 9 (25). pp. 35-50. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27992503>

DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA. UNA MIRADA DESDE GADAMER Y RICOEUR

Didactic for the understanding of social sciences in university educational praxis. A look from Gadamer and Ricoeur

Gladys Calatayud *

Grupo de Investigación Alteridad Latinoamericana y Caribeña-Universidad de Carabobo

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es dilucidar cómo se puede promover una didáctica de la comprensión de las ciencias sociales en la praxis educativa universitaria. Para tal fin se utilizaron dos referentes epistemológicos, a saber: el Círculo de la Comprensión de Gadamer (1960/1998) y la Teoría de la Interpretación de Ricoeur (2006). Del estudio realizado se desprende que la dialéctica de los hechos sociales y el sentido o significado que se le da a éstos en los discursos docentes genera una dialéctica sinérgica entre el acto de entender o la comprensión (el verstehen) y la explicación (el erklaren). Así la comprensión se da como un proceso circular donde la explicación aparecerá como una mediación entre estadios o fases del proceso de comprensión, manifestado en una correlación entre el análisis y la síntesis respectivamente, la contextualización, la interdisciplinariedad, la dialéctica pasado-presente, universalidad y parroquialidad en el proceso epistemológico en Ciencias Sociales.

Palabras claves: didáctica, comprensión, praxis educativa, educación universitaria, ciencias sociales.

ABSTRACT

The objective of the present study is to elucidate how a didactic model of the understanding of the social sciences can be promoted in the university educational praxis. For this purpose, two epistemological referents were used, namely: Gadamer's Understanding Circle (1960/1998) and Ricoeur's Theory of Interpretation (2006). From the study conducted it is clear that the dialectic of social facts and the meaning or meaning given to them in the teaching discourses generates a synergistic dialectic between the act of understanding or understanding (the verstehen) and the explanation (the erklaren). Thus the understanding is given as a circular process where the explanation will appear as a mediation between stages or phases of the process of understanding, manifested in a correlation between analysis and synthesis respectively, contextualization, interdisciplinarity, the past-present dialectic, universality and parochiality in the epistemological process in Social Sciences.

Key words: didactics, understanding, educational praxis, university education, social sciences.

* Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales, Universidad de Carabobo (1994). Magíster en Gerencia Educativa. Mención Sistemas Educativos, Universidad Bicentenario de Aragua (2000). Doctoranda en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación. Publicaciones recientes: Aproximación para una pedagogía de la Historia en la educación universitaria venezolana// Una mirada desde la interdisciplinariedad en Ciencias Sociales (2017). Decolonialidad e interdisciplinariedad. Una mirada desde el abordaje didáctico de las Ciencias Sociales (2018). Correo: gladyscalatayud@gmail.com

Recibido: 23/01/2019. Aceptado: 13/04/2019.

A manera de introducción

La construcción del conocimiento en las ciencias sociales ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones didácticas y en los intereses que se condensan en torno a la educación como fenómeno social. La realidad social no se manifiesta, ni es aprehendida por el sujeto de una manera inmediata, sino que es el producto de un proceso reflexivo y crítico que implica el desarrollo de la conciencia subjetiva del discente en el proceso de construcción del conocimiento de dicha realidad. "El sujeto se ubica en primera instancia ante la cosa- realidad- desde la percepción de lo concreto, desde lo vivido, lo conocido, lo práctico, desde su ontología de ser sujeto histórico". (Kosik, 1976:8) Esto indica que para facilitar el proceso de construcción del conocimiento de lo social, es importante establecer un vínculo con el mundo concreto del sujeto que pretende conocer, y así pasar a la comprensión de dicha realidad. La construcción del conocimiento implica la articulación de dos elementos fundamentales: el sujeto cognoscente y el objeto conocido, una dialéctica "entre el mundo interior del sujeto, la razón, el pensamiento, sus valores; y el mundo exterior, el de la realidad espacio-temporal" (Sierra, 1984:2).

En las ciencias sociales, esta relación adquiere una particularidad compleja, ya que, esta dualidad o separación resulta un tanto aporética, en virtud de que el objeto de estudio, es el producto de las relaciones intersubjetivas en un contexto sociohistórico, lo que imprime al objeto un carácter muy subjetivo a la vez. Al respecto, Beltrán (1985) se refiere al mismo como:

Un objeto de conocimiento, además reactivo a la observación y al conocimiento (...). Un objeto de una complejidad inimaginable, y para el colmo compuesto de individuos, sabiendo además que quien mide, comprende, describe o explica, lo hace necesariamente desde posiciones que no tienen nada de neutras (p.8).

En este mismo orden de ideas es útil expresar que la comprensión en las ciencias humanas, tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras" (Ricoeur, 2006:84), y el objeto es el resultado de construcciones teóricas preinterpretadas. Es por ello que resulta complejo el estudio de los contenidos de estas ciencias.

El abordaje paradigmático y epistémico sobre el objeto de estudio determina la construcción del conocimiento y su comprensión. De allí la necesidad de la reflexión epistemológica en la acción docente, que permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas en que se inspiran los contenidos que se tratan en el aula de

clases, especialmente las relacionadas con dicha construcción. En este sentido, el proceso de comprensión depende en gran medida de la transposición didáctica que permita modificar un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza, así el saber sabio se transforma en saber enseñado y, por ende, en saber comprendido y con significado, pero esto indudablemente depende de la praxis que el docente realiza (Cfr. Chevallard, 1997:20).

El gran desafío para los docentes es generar un proceso de comprensión social y promover la reflexión y criticidad en los estudiantes en el marco de una praxis didáctica pertinente y coherente con la realidad actual. Para Burón (1997: 46):

La comprensión exige captar la estructura del fenómeno u objeto, ubicarlo en su contexto a fin de delimitar un significado coherente con su naturaleza situacional y en interacción con las redes existentes, tanto dentro del individuo como fuera de éste, es decir, tanto las apreciaciones subjetivas como las sociales.

La comprensión en el acto educativo parte de la aprehensión que el discente pueda realizar del objeto de estudio, y de la vinculación que este pueda establecer con el contexto donde se desenvuelve, así como las interacciones sociales inmersa en dicho contexto. Dada la trascendencia de este proceso es que se realizará la disertación sobre este fenómeno, apoyándose en lo expuesto por Gadamer y Ricoeur, quienes hacen un estudio profundo de cómo se da dicho proceso.

¿Por qué la necesidad del estudio de la comprensión de las ciencias sociales en el ámbito universitario?

Como profesora de ciencias sociales a nivel universitario, preocupa observar cómo los estudiantes manifiestan poco conocimiento sobre los contenidos en esta área, a pesar de que existe un continuo en la pensa de estudio desde el nivel primario hasta el universitario en el sistema educativo venezolano. Un acercamiento a la realidad sobre la praxis educativa universitaria, específicamente en secciones de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC), permitió evidenciar que curricularmente las asignaturas historia y geografía se abordan en forma separada, produciéndose una desconexión entre ellas, lo que resulta contradictorio con el paradigma holístico que debe orientar los procesos educativos, en aras de favorecer la formación del estudiantado bajo una concepción crítica y analítica. Asimismo, esta desconexión dificulta la estructuración del análisis temporo-espacial, lo que es menester para el proceso de significación

contextualizada de la realidad social. Es importante destacar, que las informaciones que no tienen significado para el individuo se olvidan fácilmente y obstaculizan la comprensión sobre lo social y de todos sus referentes, y es lo que sucede con los saberes de lo histórico que se intentan mediar como simple acumulación de hechos, datos, fechas, personajes, es decir, sustentados en lo cronológico y memorístico sin un significado real para el estudiante.

Desde el punto de vista metodológico se observa que se mantiene la tendencia hacia el uso del modelo enciclopédico o tradicional que se fundamenta en la retórica como estrategia de mediación de aprendizajes, donde el discente asume una postura pasiva, se convierte en un "objeto" y depositario de los conocimientos y contenidos que el docente considere transmitir, traduciéndose este proceso en lo que Freire (1992) denomina la "educación bancaria", caracterizada por la antidialogicidad, la memorización mecánica de los contenidos, poca reflexión y criticidad sobre lo que acontece en el aula de clases, poco uso de la representación gráfica para vincular los contenidos teóricos de la historia, como mapas, gráficos u otras fuentes iconográficas. Esta situación se traduce en obstáculo para la promoción de la comprensión en las ciencias sociales.

Desde el ámbito epistemológico, la práctica educativa en las asignaturas que comprende la pensa de estudios de las ciencias sociales se fundamentan en el enfoque positivista, el cual enfatiza la disciplinariedad, traduciéndose esto en el estudio de la realidad socio-histórica de manera parcelada, afectando la comprensión integral del objeto de estudio, y por ende, con pseudoconstrucción de la misma; y no como un todo indivisible como realmente es, orientándose el proceso hacia la construcción de conocimientos fragmentados y descontextualizados. Ello responde al discurso de la modernidad que creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado (Cfr. Mignolo, 2007:25). En contraste, resulta necesario, desde todas las regiones del planeta, trascender la epistemología de la modernidad, que va en contra de la aceptación de la validez de los conocimientos construidos desde la episteme autóctona.

La situación anterior ha sido evidenciada a través de las observaciones empíricas realizadas en el contexto de la FaCE-UC, donde a través de preguntas orientadas a la diagnosis en cuanto al manejo y conocimientos de las categorías básicas, se evidencian serias deficiencias en los estudiantes que ingresan a la facultad, con el agravante a esta realidad observada, de que los mismos han cursado dichas asignaturas en el nivel primario y secundario, pero con escaso logro de competencias que permitan la comprensión de los procesos socio-históricos en esta área de conocimiento. Partiendo de la tesis de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la

persona que aprende, y que sólo se aprende verdaderamente lo que se comprende, es que se hace necesario repensar la praxis del docente en ciencias sociales, a fin de que se puedan estructurar los elementos que conformen una Didáctica para la comprensión. Dada la trascendencia de la explicación y la comprensión en la praxis educativa universitaria para la aprehensión de los contenidos impartidos en las ciencias sociales, es que se realiza la presente disertación desde los discursos realizados por Gadamer y Ricoeur en relación con estos procesos de la Didáctica

Sobre el círculo hermenéutico de la comprensión de Gadamer y la praxis educativa universitaria

En el círculo de la comprensión de Gadamer (1998) intervienen varios elementos que lo determinan; en primer lugar, el *dasein* "el ser ahí". En la praxis educativa, el estudiante como individuo presenta una carga axiológica, cognitiva y emocional, que hace que éste tenga unos prejuicios, opiniones y valores, con los que participa en el proceso de aprendizaje, y que lo pueden facilitar o dificultar. Este *dasein* determina la postura e intencionalidad sobre la cual me ubico en los procesos epistemológicos, nuestra disposición de ánimo o modo de interactuar con los contenidos educativos.

En este sentido, el comprender se manifiesta como el poder-ser del *dasein*, es decir, la capacidad del individuo para concienciar sobre sus propias posturas ante el objeto del conocimiento, y permitirse escuchar dicho objeto, significa hacer uso de la *epojé* e ir con actitud abierta sobre la cosa misma. "El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo" (Gadamer, 1960:330). Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Evidentemente, esto no es tarea fácil en las ciencias sociales, dada al inmanente carácter subjetivo del objeto de estudio. No obstante, el docente debe motivar y explicar su discurso de manera tal que el estudiante quede capturado por este objeto, a fin de minimizar sus prejuicios y maximizar el poder-ser que se mencionó anteriormente.

Un segundo elemento a considerar es que "el movimiento de la comprensión discurre del todo a las partes y de nuevo al todo" (Gadamer, 1998:63). Poder confluir todos los detalles de ese todo, a través de la explicación del entramado de elementos que lo conforman, es el criterio fundamental para el logro de la comprensión, y la falta de confluencia de éstos significa el fracaso de esta tarea. El estudiante debe poder vincular todos los elementos que conforman el discurso del docente cuando explica; si no logra confluir dichos elementos, la unidad significativa del discurso se hace incomprensible. Ahora bien, la gran interrogante es cómo desde la mediación

de la acción docente se puede promover dicha comprensión.

El docente como mediador de aprendizajes orienta su acción hacia el logro comprensivo del objeto a través de la explicación, no obstante, muchas veces no se alcanza tal fin, ya que se dificulta la producción de participación en el significado común, en el sentido de que lo que quiere expresar el docente, no es capturado como tal por el estudiante.

En la práctica educativa es inmanente la dialéctica docente-discente y, entre ellos, un nexo vinculante que es el lenguaje, del cual dependerá el acuerdo en la cosa, -en nuestro caso los hechos sociales-, es decir, lograr un acuerdo común en la significación y representación de las realidades sociales que transmite el docente, una fusión de horizontes, la del intérprete, para este caso -el estudiante- y el contenido del discurso. En esta actividad, el lenguaje que utilice el docente durante su explicación resulta trascendental en la construcción de significados que pueda realizar el discente.

Este círculo de la comprensión representado entre el todo y las partes que subyace en toda comprensión debe completarse según Gadamer (1998) con otra nota que llama anticipo de compleción. Esto es que se parte de la presunción que lo que el texto transmite constituye una unidad de sentido acabada, una unidad de significado, que permita considerar y reconsiderar lo que el docente expone. La primera de todas las condiciones hermenéuticas, es el habérsela con la cosa misma, que el escucha se interese y preste atención al contenido del discurso para así posibilitar la aprehensión del objeto de estudio y su posterior comprensión.

El que intenta comprender "está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido" (ob.cit.1998: 340). Extrapolando se pudiera afirmar que los contenidos de ciencias sociales, que son en su mayoría conocidos, más no vividos por los estudiantes resulta menester vincular estos con la pertenencia a la tradición que tiene el estudiante, ya que esto influye en la motivación de éste. En otras palabras, durante la praxis educativa de estas ciencias, hay que considerar que sus contenidos mantienen una relación directa o indirecta con el estudiante, sólo hay que concienciarlo para que los acepte como parte de su devenir sociohistórico. Para ello es necesario hacer uso de la contextualización de los contenidos.

Esta contextualización implica moverse dentro de la distancia temporal y espacial de los hechos sociales, que muchas veces resulta ajena al estudiante, por pertenecer a época distinta en la que se suscitan los mismos, dificultando el significado de éstos para la comprensión. Al respecto, Gadamer (1998: 68) expresa que:

El tiempo no es primariamente un foso que haya que salvar sino la base del acontecer en el que radica la comprensión actual. El supuesto ingenuo del historicismo fue creer que es posible trasladarse al espíritu de la época, pensar con sus conceptos y representaciones y no con los propios y forjar de ese modo la objetividad histórica.

Aunque en la mayoría de los casos la distancia temporal de los hechos no se corresponde con el tiempo que vive el sujeto cognoscente pudiendo convertirse en un obstáculo para la aprehensión de los contenidos, puede, por otra parte, también representar la decantación y factor minimizador de los prejuicios y así permitir emerger otros juicios que posibiliten la comprensión del contenido. "El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar la opinión del texto" (Gadamer, 1960:335).

En este proceso de decantación de los prejuicios, es necesario considerar el concepto de horizonte o lo visible desde un determinado punto, ya que, en el proceso de comprensión se interpelan dos horizontes, uno relacionado con el contenido de lo que se pretende transmitir, y otro que le es propio al intérprete. De allí que los hechos sociales deben ser comprendidos en su devenir e intentar establecer la fusión de horizontes como proceso recursivo entre pasado y presente, y como un medio para decantar nuestro prejuicios y preconcepciones pudiendo discriminar los malentendidos, con los aciertos sobre la base de la cosa misma.

La comprensión no significa olvidar nuestros prejuicios, sino que son éstos los que la posibilitan a través de la fusión de horizontes."Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos" (Gadamer, ob. cit.: 375). Poder confluir presente y pasado y la opinión del intérprete con la opinión del texto del discurso como un circuito recursivo de los hechos sociales, facilita la comprensión de los mismos.

La dificultad que se manifiesta en la pretensión de la intención pedagógica es que el estudiante capture la esencia del pasado con las categorías conceptuales que se tienen en el presente, sin considerar el texto en su contexto, que obvie además sus prejuicios y que atienda los contenidos desde la objetividad, minimizando la subjetividad que le es inmanente al sujeto que comprende.

Por otra parte, el historicismo plantea la historia y los hechos sociales como algo fuera del sujeto, en cambio, para el autor somos seres históricos, que significa que pertenecemos y somos producto de la tradición histórica, así como también, que

como entes pensantes, nunca se termina de aprender. Los hechos sociales no deben abordarse como algo totalmente ajeno a mí, a nuestro ser en el mundo, sino como algo que nos implica ineludiblemente. De allí que hay que contextualizar éstos con la realidad del estudiante, a fin de que éste se ubique como parte de la tradición histórica de estos hechos. Los objetos no se dan a la conciencia aisladamente, sino insertos en un contexto mayor en el que se dan realmente. Este contexto mayor es el mundo, horizonte general de todo lo que es y puede llegar a ser contenido de la experiencia. No basta sólo la contextualización local, sino que hay que relacionar con el contexto mundial, y así hacer más entendible la realidad social.

En síntesis, la comprensión implica un entramado de elementos a considerar dentro del círculo hermenéutico, y por lo tanto, es perentorio que los docentes que median sobre los procesos sociales, logren motivar y atraer la atención de los discentes con el fin de empezar un proceso de comprensión.

La dialéctica de la explicación y la comprensión desde Paul Ricoeur

La dialéctica de los hechos sociales y el sentido o significado que se le da a éstos en los discursos docentes genera una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión (el *verstehen*) y la explicación (el *erklären*). Existe una correspondencia entre la estructura interna del discurso del docente y el proceso de comprensión e interpretación de los contenidos por parte de los discentes.

La explicación y la comprensión tienden a invadirse; en el primer proceso se despliega una gama de proposiciones y sentidos mientras que, en el segundo, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis (Cfr. Ricoeur, 2006:84). En este sentido, la explicación conlleva un proceso de análisis, un despliegue descriptivo de los hechos sociales en el acto de enseñar y la comprensión supone un proceso de síntesis, para el estudiante que recibe la explicación, en el sentido de que éste debe construir una unidad de sentido con la gama de información contenida en la explicación recibida.

La dificultad se manifiesta en lo complejo que resulta para el estudiante comprender lo que quiere decir el hablante- docente- y el sentido de su elocución. Es trascendental, en la praxis educativa considerar que “La comprensión depende de la significatividad de formas de expresión tales como signos fisonómicos, gestuales, vocales o escritos, así como los documentos y monumentos” (Ricoeur, 2006:63). En este sentido, la comprensión depende de procesos de expresión o explicación en el campo

educativo de lo que pueda transmitir el docente y del anclaje que logre realizar en pro de la significancia de los saberes que intenta cultivar en sus estudiantes, por ello el lenguaje se constituye aquí en un factor trascendental en la acción educativa. Al hacer referencia de la construcción de conocimiento en las ciencias sociales, la explicación y la comprensión son procesos que interactúan dialécticamente. La comprensión, así planteada, implica la confluencia de dos procesos cognitivos bien complejos, como son el análisis y la síntesis.

El problema que subyace aquí es que la información que presenta el docente constituye una fuente indirecta que ha sido objeto de una interpretación por parte de éste, es decir, son expresiones indirectas de una vida psíquica ajena a la nuestra, que al estudiante se le presentan como un constructo teórico acabado, donde debe comprender dicho significado, es decir, hacerse de esa visión psíquica que tiene el docente. De allí que este autor, hace referencia que comprender lo que quiere decir el hablante y comprender el sentido de su elocución constituye un proceso circular, donde la comprensión está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y la explicación a la estructura analítica del mismo.

En este proceso circular, la comprensión se manifiesta en dos fases; en una primera, como una captación ingenua del sentido del discurso en su totalidad, sería como una precomprensión superficial, y luego una segunda fase donde será un modo complejo de comprensión al estar apoyada por procedimientos explicativos.

Al principio, la comprensión es una conjetura y al final se constituye como una apropiación del contenido suministrado en la praxis educativa, donde la explicación aparecerá como una mediación entre dos estadios de la comprensión, y como la validación de la conjetura primaria realizada. El círculo de la comprensión establecido por Ricoeur se da como un paso de la comprensión inicial a la explicación y después como un paso de la explicación a la comprensión final.

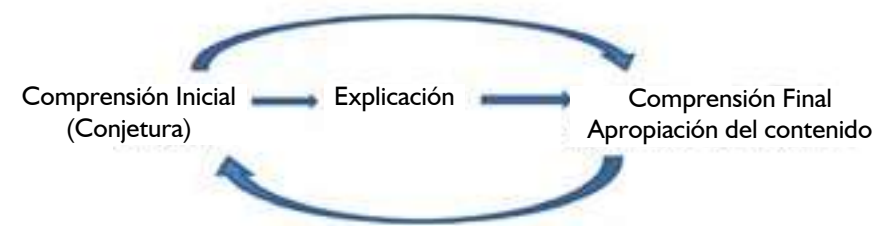


Fig. 1. Círculo de la comprensión. Sistematización a partir de lo planteado por Ricoeur (2006). Calatayud, 2019.

El cognoscente hace una conjetura sobre el contenido que se le presenta, partiendo de la presunción de una unidad de sentido acabada con significado cierto, para lo cual hace uso de sus prejuicios y conocimientos previos que tiene sobre la realidad. Luego, a través de la explicación que hace el docente, se generará el análisis de los diferentes elementos que constituyen ese todo presentado por parte de los estudiantes, conllevando a la validación o no de esta primera conjetura, produciendo la participación del escucha en el significado común de lo explicado, y por ende, a la apropiación profunda del contenido del discurso en una síntesis que permita capturar en detalle la gama de proposiciones que el docente ofrece para armarlas en una nueva unidad de sentido y significancia. En este momento puede decirse se produce el acuerdo de la cosa misma y la tercera fase del círculo, que es la comprensión profunda, emergiendo nuevos juicios, y así sucesivamente se inicia de nuevo el proceso, ya que, el sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre, lo que hace que el proceso de comprensión vaya más allá de lo reproductivo y se convierta en una acción productiva por parte del intérprete. (Cfr. Ricoeur, 2006: 68). La praxis educativa debe, en este sentido, estar orientada a facilitar que el estudiante converja en el significado del contenido que se le presenta, y aquí está la transcendencia de la acción docente.

Consideraciones Finales: Aproximación a una didáctica para la comprensión en las ciencias sociales

Reflexionar sobre los procesos didácticos es tarea ineludible de la acción docente, especialmente cuando se evidencian problemáticas para el alcance de los objetivos propuestos. De allí que todo esfuerzo para mejorar la praxis educativa de cualquier área del saber resulte significativo y pertinente. A las ciencias sociales corresponde el estudio del ser humano en sociedad, y por lo tanto son las llamadas a ofrecer una clara conciencia de la realidad para que el individuo pueda ser un agente de cambio de la misma en pro del bienestar colectivo. En atención a ello se requiere de una didáctica que promueva la comprensión, para lo cual deben considerarse ciertos aspectos.

El carácter ontológico del objeto de estudio donde la relación objeto- sujeto no se encuentra bien determinada, estableciéndose "una relación sujeto- sujeto en el campo de estudio de éstas, ocupándose de un mundo preinterpretado por los propios actores sociales (Falletti, 2006:72), lo que hace que la objetividad y subjetividad tiendan a transponerse o invadirse, al convertirse el sujeto en objeto de la propia realidad que estudia, al ser de alguna manera partícipe de la misma; al concebirse el

sujeto como un ser histórico producto por lo tanto de su mundo de vida. En este sentido, la praxis educativa debe ofrecer un conocimiento contextualizado, local, del reconocimiento de lo propio, sin dejar de lado, la integración de lo local con lo universal, como se deduce de lo expresado por Gadamer (1998), ir de un contexto local a uno mayor, que es el mundo mismo, ya que todos los hechos sociales tienen una interconexión cultural que no puede obviarse si se pretende comprender la realidad social, en su sincronía y diacronía con sus repercusiones mutuas.

Repensar las ciencias sociales para la comprensión de las realizaciones sociales, requiere de la construcción de un conocimiento que sea el resultado de la integración de lo particular y lo universal, y no un "universalismo disfrazado" (Cfr. Wallerstein, 2006:64), romper con el estadocentrismo en que fueron sumergidas y dificultaron la consideración universal de los saberes por ellas generadas. Es importante, en la praxis educativa, promover una dialéctica que vaya de lo universal a lo parroquial o local, y viceversa, para que se pueda comprender las interrelaciones que se ponen de manifiesto dentro de un mundo globalizado, y así generar un conocimiento más útil y comprensible de las realidades sociales.

En este mismo orden de ideas, se debe favorecer la fusión de horizontes, que parte de la consideración de que el estudiante tiene un cúmulo de conocimientos previos, prejuicios y preconcepciones que deben tomarse en cuenta para iniciar una praxis educativa. La falta de revisión del andamiaje que posee el estudiante antes de comenzar la acción educativa puede representar, en parte, el éxito o fracaso de la misma y por ende de la adquisición y comprensión de los contenidos educativos.

Asimismo, una didáctica para la comprensión debe ofrecer un conocimiento interdisciplinar que permita aprehender la realidad de una manera holística para poder visualizar las diferentes dimensiones que tienen las realidades sociales, a saber, lo geográfico, histórico, económico, político y social propiamente dicho. La fragmentación imposibilita el desarrollo de la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido y significado para el estudiante. Los docentes de ciencias sociales tienen la labor de preparar a los estudiantes para hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez, llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones e intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis. Los conocimientos aportados por estas ciencias favorecen la consolidación de procesos de significación social.

Otro aspecto a considerar, es la dialéctica existente entre la explicación y la comprensión, mismas que tienen sus campos paradigmáticos en el análisis y la síntesis respectivamente. Estos dos procesos, según Gadamer y Ricoeur, interactúan construyendo un círculo epistemológico para la comprensión de los discursos que tienen lugar en el aula de clases.

En este sentido, la comprensión depende de la interrelación del todo y las partes, donde estos elementos deben confluir en el significado común de la cosa, es decir, de los contenidos discursivos que se transmiten en las ciencias sociales. En esta dinámica educativa, la comprensión va dirigida, por una parte, a aprehender la estructura del discurso, a través de una acción analítica de las partes del discurso; por otra parte, a asir la unidad acabada de sentido o significado que se pretende construir con el discurso en su totalidad, es decir, en un proceso de síntesis. Se constituye en un proceso de construcción y desconstrucción sobre la base del discurso docente, donde el estudiante debe, a través de la dialéctica análisis-síntesis, hacerse del significado de dicho discurso, de manera tal que se pueda confluir en el significado o acuerdo en la cosa, que es cuando, según Gadamer, se produce la comprensión.

Para Ricoeur (2006), la comprensión también se da como un proceso circular de tres fases, a saber: la primera representada por una precomprensión o conjetura que hace el estudiante del discurso en su totalidad, donde debe suspender sus juicios, y considerar el contenido del discurso como un axioma; evidentemente que en esta fase la parte motivacional que aplique el docente representa un factor primordial, ya que nuestra disposición a escuchar sólo se activa cuando lo que se nos ofrece nos llama la atención. Una vez producida esta primera impresión, continúa la segunda fase que es la explicación de la estructura del discurso, es decir, la descomposición de las partes que conforman dicha estructura, para luego, a través de un proceso de síntesis, construir la unidad de sentido acabada o comprensión profunda de dicha estructura, que constituiría la tercera fase.

Como se evidencia, una didáctica para la comprensión constituye un proceso multifactorial, donde interactúan una serie de elementos desde la perspectiva y acción del docente y del estudiante, a fin de poder converger en el fin último de toda acción docente, que es la construcción y comprensión de conocimientos significativos para los estudiantes. Asimismo, implica un trabajo de motivación al estudiante para que pueda aprender a pensar socialmente y conocer las bases metodológicas con las que se aborda la cuestión social, los valores que representa, su papel en la vida cotidiana y en el ámbito sociocultural, unido a los procesos de reflexión que propicia.

Referencias

- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 29, 7-40. Revista en línea. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS-CIS_029_03.pdf. Consulta: 2019, Enero 11
- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones del Mensajero
- Chevallard, Y. (2005). *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Grupo Editor.
- Falleti, V. (2006). *Los problemas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Una mirada crítica sobre las nociones clásicas el tipo ideal y la representación*. Documento en línea Disponible en <http://revistas.javerianas.edu.co/index.php/univhumanística/article/view/2205/1459>. Consulta: 2018, Diciembre 5
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gadamer, Hans-Georg, (1960). *Verdad y Método I*. España: Ediciones Sígueme
- Gadamer, Hans-Georg, (1998). *Verdad y Método II*. España: Ediciones Sígueme
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Documento en línea. Disponible en: <http://blogs.fad.unam.mx/asiagnatura:Dialéctica-de-lo-concreto.pdf>. Consulta: 2018, Noviembre 25
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa Editorial
- Ricoeur. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. España: Siglo XXI Editores, s.a
- Sierra, R. (1984). *Ciencias Sociales, epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.

SINTAGMA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO. UNA PROPUESTA INTER-EPISTÉMICA PARA SU ESTUDIO

**Syntagma of the curriculum concept.
An inter-epistemic proposal for its study**

Ernesto Suárez *

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

RESUMEN

Este artículo presenta el avance de una investigación en torno al currículo en instituciones universitarias. A tal efecto, se revisaron las dimensiones de Bolívar (1999) para el concepto de currículo, y a partir de las tensiones paradigmáticas identificadas en los planteamientos de Fernández (2010). Se proponen niveles de concepto emergidos según los grados de intersección de cuatro ejes dimensionales superpuestos al estilo interdisciplinario, que luego se aplicaron a una institución educativa universitaria para, a partir de un estudio con análisis cualitativo, concluir la pertinencia de la separación de la noción de currículo de la de educación; pues se diferencian en que los procesos coordinados, sistematizados y reflexionados, sobre la enseñanza y el aprendizaje son propios del segundo, aunque compartan la relación con el conocimiento. Se confirma la utilidad del sintagma como constructo y herramienta idóneos para realizar un estudio más preciso y profundo de un evento tan complejo y con diversidad de conceptualizaciones como lo es el currículo.

Palabras claves: currículo, sintagma, nivel del concepto, inter-epistémico, evaluación del currículo.

ABSTRACT

This article presents the progress of an investigation about the curriculum at university institutions. To this end, the dimensions of Bolívar (1999) were revised for the concept of curriculum, and from the paradigmatic tensions identified in Fernández's (2010) proposals. We propose concept levels emerged according to the degrees of intersection of four dimensional axes superimposed on the interdisciplinary style, which were then applied to a university educational institution to, based on a qualitative analysis study, to conclude the relevance of the separation of the notion of education curriculum; since they differ in that the coordinated, systematized and reflected processes, on teaching and learning, are typical of the second, even though they share the relationship with knowledge. The usefulness of the syntagma is confirmed as an ideal construct and tool to carry out a more precise and profound study of such a complex event and with a diversity of concepts such as the curriculum.

Key words: curriculum, syntagma, concept level, inter-epistemic, curriculum evaluation.

* Venezolano, Ingeniero en Computación de Universidad Simón Bolívar, Sartenejas-Miranda, con más de diez años de experiencia docente a nivel de pregrado y postgrado en modalidades presencial y a distancia. Magíster en Educación, mención Planificación Educativa de la Universidad Bicentennial de Aragua, San Juan - Aragua. Con diplomas en capacitación docente y docencia por competencias. Profesor contratado de distintas universidades públicas y privadas de Venezuela. Asesor metodológico. Correos: ernestosuarez8@gmail.com; ersuarez@ucab.edu.ve

Recibido: 29/01/2019. Aceptado: 21/04/2019.

Introducción

El propósito de este trabajo fue analizar una propuesta integradora del concepto de currículo, a partir de las interpretaciones sobre la holística de Barrera (2010a y 2010b), la aproximación que en estos sentidos realiza Bolívar (1999) y sobre la base de revisiones conceptuales del currículo, realizadas por dos autores Fernández (2010) y Gimeno (2010). De la visión del currículo como campo de estudio, es posible identificar en las advertencias de Bolívar (1999:30) sobre la realidad práctica como previa a cualquier discurso teórico, un reconocimiento empírico del proceder teorizante. Así, el autor reconoce un dialectismo entre la práctica curricular y la teoría del currículo; sin embargo, se evidencia, al revisar propuestas como la de Walker (c.p. Bolívar, 1999), que relaciona el concepto de currículo con su diseño, el filo estructuralista que implica la necesidad de dar significado a los fenómenos curriculares, a partir de la revisión de su forma, entre otros.

De esta manera se observa de forma recurrente, una bipolaridad entre el naturalismo, por su derivación organicista (Barrera, 2010), ratificado por Beltrán (c.p. Gimeno, 2010: 48) al precisar las nociones burocráticas de su concepto de política –para luego vincularla al de poder, control y currículo–, y el realismo originador del empirismo que derivado en el positivismo (Barrera, 2010) caracteriza el abordaje del currículo como campo de estudio y como disciplina.

Por su lado Fernández (2010:43) concluye, al revisar la evolución del campo curricular, que la teoría curricular necesita dar respuestas a preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Cuánto enseñar? ¿Qué va primero? ¿Qué va después? ¿Cómo enseñar a un adulto? ¿A un niño? ¿A un adolescente? ¿Para qué enseñar? Y critica la autora (ob. cit.: 45) nociones como las expuestas por Bolívar (1999) al afirmar que ha sido un obstáculo para la evolución de la teoría curricular, el que se quiera separar u ordenar la teoría de la práctica como que la teoría se aplique o derive en la práctica, y lo cuestiona como herencia de la metodología positivista de la ciencia (ibid.). Así Fernández (2010) advierte una visión antropocéntrica que derivará en la afinidad humanista para el currículo como campo disciplinar.

Hasta aquí la noción realista en conjunto con la visión naturalista y antropocéntrica, se evidencian como orientaciones que demarcan en términos del espectro dimensional, el campo teórico del currículo. No obstante, cuando se repasa la evolución del concepto revisada por Fernández (2010) en su reconocimiento sobre el entendimiento que tienen los diferentes autores, acerca de las bases del currículo y sus fundamentos, se observan fuertes connotaciones materialistas evidenciadas, por ejemplo, en la noción

tecnológica Tayleriana del currículo, a partir del conductismo y la prescripción medio-fines, pero también una visión economicista marcada en autores como Rodríguez (1983, c.p. Fernández, 2010) en la que se considera lo económico como una de las condiciones que conforman el ambiente del desarrollo del currículo.

Finalmente, la agenda latinoamericana resaltada por (Fernández, 2010):

1. Tunnerman, quien evidencia preocupaciones ontológicas que derivan en la identificación de un “somos” continental o uno institucional cuando reconoce la existencia de estilos de la institución y propone la identificación de la identidad pedagógica;

2. Moreno, un ser en tensión frente a la advertencia de globalización de y las implicaciones que la tecnología y la información ha supuesto en la necesidad de permitir objetivos emergentes para poder satisfacer las exigencias de principios o pilares como aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y en particular, aprender a convivir (Delors, 1996).

De esta manera, es posible conseguir extremos paradigmáticos que, aunque puedan apreciarse opuestos, se reconocen complementarios y generan tensiones como: (a) producir talento para las solicitudes sociales en oposición de talento para transformar el entorno; (b) generar una identidad latinoamericana en contraposición con la necesidad de atender una forma global; (c) asumir la exigencia material del currículo a partir de un diseño curricular en contraste con reconocer sus implicaciones procesuales -graficada por Bolívar (1999:31) y ratificado por Fernández (2010)-; (d) atender las necesidades del afuera contextual, versus las internas del individuo; (e) reconocer el dominio formal frente a las posibilidades informales; (f) considerar los momentos curriculares intencionalidad-realidad y, virtualización.

Estos extremos paradigmáticos emergen de los discursos ontológicos y epistémicos de orden: materialistas, naturalistas, idealistas, realistas y antropocéntricos a través del empirismo, positivismo, pragmatismo, conductismo, contextualismo, humanismo, estructuralismo y funcionalismo que superpuestos generan intersecciones, al estilo interdisciplinar, pero esta vez inter-epistémico, que producen niveles del concepto según los grados de intersección, y un núcleo sintagmático con posibilidades integrativas.

De la condición polisémica al principio de complementariedad

En su recorrido conceptual, Fernández (2010) rescata las vías formales de interpretación del currículo como: documento escrito –diseño curricular, planes y programas de estudio (Beauchamp, 1975 c.p. Fernández, 2010)-, sistematización

y práctica del proceso escolar –operativización del diseño curricular-, campo de estudio –disciplina que abarca diversas alternativas de estudio-, dinamización de la didáctica o instruccional, expresión del aprendizaje de diversos contextos –revisión de la práctica para la enseñanza y el aprendizaje-.

Resalta la autora los cinco ámbitos reconocidos por Gimeno y Pérez (c.p. Fernández, ob. cit.) para la identificación del currículo que permiten precisar aspectos del diseño curricular como: enlace entre la sociedad y la escuela, proyecto o plan pretendido o real, expresión formal y material –en su forma de diseño curricular-, campo práctico en el cual se analizan aspectos prescriptivos para la instrucción y campo de estudio sobre los temas anteriores.

Adicionalmente Fernández (ob. cit.) advierte otros aspectos como: la fundamentación pedagógica, los fines de la política educacional de cada país, las funciones universales socializantes de la escuela, la selección de los contenidos curriculares en relación al capital cultural, las tendencias asociadas a estilos, enfoques y modas educativas, las modalidades de la educación, así como los aspectos de índole técnica que norman el proceso de la dinámica escolar.

Por otra parte, este autor incluye, como parte de los elementos discretos del currículo y además de los ya mencionados, los siguientes aspectos: los resultados del proceso (calificaciones, promociones), los valores y la evaluación, y a partir de este último, se genera la tensión de la evaluación por objetivos (conductista-positivista) versus la evaluación por competencias (cognitivista/constructivista-naturalista) pero advierte también la necesidad de extender hacia todo el proceso curricular, la evaluación como parte de un dinamismo que permita sustentar las propuestas de cambios y las decisiones.

Así, la autora (ob. cit.) declara su postura a partir de lo que Casarini (1997) demanda como una mirada más propositiva que vinculante del currículo: el currículo como proyecto en vez de como selección y secuencias de contenido. Una propuesta de lo que puede ocurrir en el aula entre maestros y estudiantes. De esta manera, la precitada autora prescinde de nociones prescriptivas y considera cualidades de plasticidad, evolución, de condición modelable y con objetivos emergentes de las comunidades externas a la comunidad escolar, como parte de las negociaciones derivadas del currículo oculto, no resueltas por el currículo formal o escolar y para atender la marginalización.

Una teoría curricular ha derivado en responder preguntas sobre el cómo hacer las cosas (Fernández, 2010) cuando en realidad la teoría debe explicar sobre por qué

los fenómenos ocurren (Hurtado, 2012), pues lo primero corresponde a la instancia metódica, técnico-instrumental de la metodología. En este sentido, Fernández (2010) se aproxima a esta comprensión al advertir o preguntarse si el desconocimiento pedagógico, es el que ha hecho que se asuma una polarización de la tecnología, como si se tratara de un ámbito absolutamente práctico y la teoría a campos como la historia, sociología o filosofía. En realidad, lo que sucede es que el currículo visto ya no como proyecto solamente, sino como evento de investigación, amerita de una reflexión teórica, pero también de un diseño metodológico, en el que se aclare cómo proceder (ibíd).

También la autora ofrece aristas de una posición aparentemente integracionista cuando en el recorrido de la historia epistémica de la noción de currículo, agradece el reconocimiento que los curricularistas del momento hacen sobre que “los aspectos tecnológicos tienen poder y significación en la medida en que se interpreten como una vía para alcanzar niveles educativos cada vez mejores, en el marco del humanismo y la equidad de la educación postmoderna, más allá de los modelos y sus elementos” (Fernández, ob. cit.: 54).

Cabe destacar en este punto, las advertencias que Hurtado (2012: 492) hace al plantear una oposición entre los conceptos explicación (empírico) y comprensión (humanista): “sería aceptar una visión dicotómica, reduccionista y fragmentaria de la ciencia, pues ambos términos forman parte del mismo proceso aunque con variados énfasis (...) no se excluyen mutuamente, expresan la complejidad del conocer”. Aquí cabe apuntar:

compreensión y explicación deben entre-controlarse, entre-complementarse y remitirse el uno al otro en un circuito cognitivo explicación->comprensión en el que, mientras la explicación introduce en la vida los determinantes físico-químicos, las reglas, mecanismos, estructuras de organización, la comprensión nos restituye al individuo-sujeto viviente mismo (Morín, 1997 c.p. Hurtado, 2012:492).

Una evidencia de esto, se encuentra en el análisis realizado por Fernández (2010) sobre las tendencias de la instrucción como síntesis del currículo, centrada en lo que ocurre en el aula de clase y cómo los maestros comprenden y realizan los procesos de enseñanza, y resalta la visión asumida como humanista de Gimeno aunque al mismo tiempo destaque “propósitos educativos” y “tentativas para comunicarlos” aspectos propios de un enfoque fines-medios de Eisner. Indica la autora (ob. cit.: 55): “Aunque estos autores [Gimeno, 1998; Stenhouse, 1987; Lillis, 1987] se ocupan considerablemente de los procesos de enseñanza y consideran el enfoque fines-medios como problemático, no pueden desembarazarse totalmente de él, pues

aunque lo critican, lo utilizan y lo transforman” (corchetes nuestros).

Después de revisar el impacto de la caída del neopositivismo en la definición de un enfoque reconceptualista, en el que se prefiere el estudio de caso al experimento que pretende una generalización, la autora precitada finaliza su revisión en el punto en el que en esta propuesta se inicia al referir lo siguiente: “Se habla también de perspectiva holística del currículo como enfoque integrador desde la dimensión de confluencia de valores, más allá de rígidas demarcaciones en las formas del saber...” (Romeo, 1998 c.p. Fernández, 2010: 58).

En síntesis, la propuesta de Fernández (ob.cit.) sobre el currículo como proyecto, atiende la tensión entre el espacio de la institución educativa como incubadora, versus un espacio no necesariamente definido a partir de la institución educativa solamente, una incubadora más amplia que supone extremos paradigmáticos de la noción de currículo, el del currículo escolar, versus las vivencias del individuo en toda la amplitud de su hábitat. Esto lo hace a través de la consideración de los objetivos emergentes, no necesariamente a partir de los grupos sociales externos a la persona, sino también a partir de las necesidades propias del mismo.

Pero los objetivos emergentes asoman otra tensión más vinculada con la proveniencia de las necesidades curriculares: desde el individuo hacia la institución educativa (y por lo tanto hacia la sociedad) desde la institución educativa hacia el individuo (a partir de una concepción de lo que se requiere) del contexto social hacia la institución educativa (los requerimientos sociales) y de la institución educativa hacia el contexto social (instancias propositivas de transformación de la sociedad). Sin dejar de considerar que el contexto social se divide según el modelo político y económico que prive.

Ejes dimensionales y niveles del concepto: propuesta inter-epistémica

Se postulan de esta forma, cuatro ejes dimensionales del concepto para atender las diferentes tensiones encontradas entre las diversas concepciones de currículo presentadas y analizadas por Fernández (2010):

1. Teleológico, que permite el desplazamiento entre el realismo que somete el currículo a modelos prescriptivos y el materialismo dialéctico, desde el llamado enfoque socio-crítico, de un currículo idealista, cuyas finalidades, serán adaptadas a necesidades emergentes.

2. Escénica, que considera el recorrido desde el extremo que somete al sujeto a los vaivenes de escenarios mecanicistas-materialistas, pasa por una instancia integrativa

como es el humanismo, hasta llegar el otro extremo más personalista que centra al sujeto y sus necesidades personales como guía del concepto, hasta incluso prescindir de la noción de currículo, en una versión escéptica del extremo.

3. Ontológico, que contempla el camino desde una percepción estructural-naturalista, concretada en productos como manifestación material del currículo, hasta arribar a un extremo más pragmático, en el que el currículo contempla un devenir procesual.

4. Material, que incluye contenidos disciplinares tradicionales, organizados según una visión empírica acumulativa del conocimiento, hasta llegar un extremo más constructivista en el que el currículo, percibido como proyecto, considera la fluidez de un conocimiento propio de una modernidad líquida y la tesis de un saber colectivo.

Estos ejes dimensionales superpuestos definirán cuatro niveles del concepto: el perceptual, en el que se encuentran concepciones duras como el de la estructura, para dejar el resto a la práctica educativa y la instrumentación del currículo; el aprehensivo, en el que habitan enfoques eclécticos como el que considera los medios para arribar a determinados fines; el comprensivo en el que se considera especial atención a la estructura según la condición del sujeto del currículo y su finalidad en un contexto humano, y finalmente, un nivel integrativo del concepto, en el que se consideran todas las dimensiones en un esfuerzo transdimensional que estaría por verse (ver figura 1).

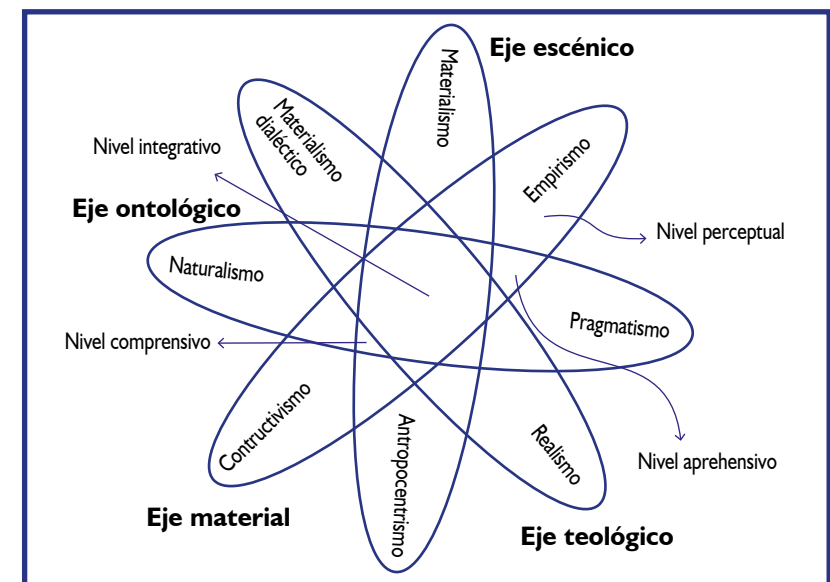


Figura 1. Sintagma del concepto de currículo
Fuente: Elaboración propia a partir de las orientaciones de Barrera (2010b:47)

Las tensiones que no quedan contempladas, como, por ejemplo, el problema de la formalidad versus la informalidad, el de las modalidades presencial y no presencial, el asunto de la política educativa, las reflexiones sobre la evaluación, y la contextualización de una identidad local o global, sin dejar de lado las corrientes educativas; todas forman parte de la dinámica que ocurre entre el currículo así esbozado y la educación como disciplina contenedora del currículo como noción categórica.

Así, en una operacionalización del evento currículo educativo, las diferentes dimensiones de la educación serán vistas como áreas de una tabla de especificaciones, en la que el cruce entre las dimensiones curriculares y las dimensiones educativas, vistas como áreas contendedoras, producirán atenciones diversas, reflexiones de estudio y posibles pistas para apreciaciones sintagmáticas del currículo, puesto en contexto del fenómeno educativo y su complejidad; por ejemplo, al cruzar el extremo ontológico pragmático, con la visión de la práctica educativa, surgirá sinérgicamente la reflexión sobre la nociones de currículo intencional, oculto y real.

De esta forma, la noción independiente de currículo, definido como: “el camino al conocimiento” contemplará la dimensión teleológica -relativa a para qué conocer-, la escénica -referida a su contexto y el rol dentro del mismo- la ontológica -relativa a la esencia del camino- y la material -relativa a qué conocer-. Esta noción del currículo comparte con la de educación la idea del conocer, pero es exclusivo de la educación el problema de la enseñanza y el aprendizaje, y juntas conforman una complejidad que permite retomar discusiones trascendentales como por ejemplo, el fenómeno del liceo socrático o el de las enseñanzas espirituales, traspuestas a este espaciotiempo por su práctica vigente.

El sintagma en la práctica

Tras entrevistas realizadas en una revisión de campo, en una misma escuela de una institución educativa privada universitaria venezolana, se encontraron las siguientes conceptualizaciones para la noción de currículo por parte de algunos de sus coordinadores. (ver tabla I)

Visto en su conjunto y en términos de un diagnóstico global de toda la escuela a partir de la complementariedad de esta pequeña muestra y de la noción sintagmática propuesta, el concepto de currículo manejado arriba a un nivel perceptual, por cuanto se mueve en la dimensión teleológica a partir de la preocupación por reconocer los cambios que exige el entorno y las implicaciones en las exigencias de actualización

Tabla I. Conceptuación de currículo de cuatro coordinadores de una misma institución educativa

Coordinador 1	Coordinador 2	Coordinador 3	Coordinador 4
Planificación que tiene una carrera en cuanto a materias para lograr el perfil de egreso (...) Como profesora debo estar atenta al currículo porque debo saber cómo es la transversalidad de las materias que uno está dictando, cuáles son las prelacións, los contenidos previos que debe tener y de alguna manera integrar la asignatura, con los conocimientos que ellos traen con los conocimientos que requieren para los próximos semestres (...) En un país normal, los estudiantes deberían poder inclinarse hacia lo que les gusta (...).	Aspectos que tiene definida cierta entidad o persona, en relación a la información que maneja, a la formación que pueda tener, en el caso de una persona, o en el caso de una entidad académica, cuál es su dinámica de filosofía, cuál es su concepción, sus políticas, y lineamientos (...) Esos lineamientos tienen relación con las competencias, a través de las cuales se enmarcan todas nuestras materias (...) y nos distingue de otras instituciones (...) Por ejemplo, cuando un estudiante no puede llegar a tiempo a clase, porque hay una dinámica de transporte complicada, el hecho de permitirle al entrada al aula porque no pudo llegar a tiempo, es una forma de retribuir ese esfuerzo que hizo es estudiante por llegar a la universidad y si no puede asistir, se le da el material o se le atiende en otros horarios para solventar sus inquietudes, esa es una forma de hacer honor a la dinámica filosófica de la universidad y hay muchas otras, el compartir los conocimientos y no ser maltratadora con los estudiantes, tratar de darle los feedback de la mejor forma posible, darle los lineamientos concretos (...) porque	Para mí el currículo es un resumen de todas las actividades que has hecho a lo largo tu vida que pueden ser actividades académicas, laborales, extracurriculares por hobbies, distracción (...) a nivel académico serían los estudios realizados, especializaciones, trabajos de investigación (...) como universidad son las cosas que deberían implementarse en las materias, cuál es el perfil que yo quiero desarrollar sobre mis estudiantes (...) habilidades a nivel técnico, para trabajo en equipo, las competencias, la capacidad de análisis, estrategias de estudio, yo debería diseñar un conjunto de actividades, no solamente contenido, sino un conjunto de actividades que garantice ese desarrollo (...) (en cuanto a contenidos) ya estamos desactualizados, no nos podemos olvidar de los principios, de las teorías (...) unas teorías y principios que sirvan para afrontar cualquier evolución del tema (...) siempre estamos trabajando en el perfil técnico, sin olvidarnos de las bases que ellos deberían tener, incorporar lo que esté pidiendo el	Uno en principio podría pensar que es el conjunto de todos los programas con sus respectivos objetivos, contenidos, competencias, pero eso va mucho más allá porque tengo que definir la población a la que va a ser aplicada toda esa cantidad de programas, el perfil del profesional que tiene que encargarse de cada una de esas materias (...) es el compendio de todo lo que está alrededor..., programas, profesores, estudiantes, la parte administrativa, la misma universidad como tal (...) incluso el contexto porque se supone que el estudiante que recibe el efecto de todo eso que son los programas, de todo lo que uno administra, son los que van a laborar fuera de la universidad, y por supuesto, la formación que hayan tenido es lo que va a impactar en lo que vayan a realizar, ahí se verá si fueron bien formados, si el ente laboral que los recibe siente que tienen lo que ellos necesitan, concluiremos que hemos hecho en conjunto un currículo bien elaborado (...) El currículo no se genera dentro de un escritorio, tengo que tomar en cuenta todo lo que está por fuera, debo preguntar, indagar por

Tabla I. (Cont.)

Coordinador 1	Coordinador 2	Coordinador 3	Coordinador 4
	eso forma parte de una formación que debemos darle a los muchachos y que ellos entiendan que la excelencia académica y la exigencia no debe ser de mala forma, el dinamismo del trabajo en equipo, que sean solidarios con sus compañeros, es lo que normalmente practico (...).	mercado (...) la universidad pide antes de formar para el mundo, piensa en formar para Venezuela (...) el país necesita personas que sepan de todo, eso es lo que nos hace diferente de otras universidades (...) sin ser especialistas (...) ya después cada uno se irá por la rama que quiera, eso ha gustado, el país, el mercado lo sigue pidiendo y es bastante aceptado, incluso en el exterior ha sido bastante aceptado y solicitado, el país sigue necesitando personas que resuelvan de todo (...).	fuera qué necesitan las empresas, los tiempos que se necesitarán, las experiencias de los profesores, los avances, para construir el compendio de programas y todo ese conjunto de cosas que conformarían el currículo estén articulados y bien concatenado, bien hecho (...) en el contexto actual no sé ni siquiera cuáles son las políticas actuales, no hay un buen plan de nación construido, si lo hubiese, el currículo tendría que estar ligado a ese plan como antes que era así (...) Las autoridades mayores deberían dar la pauta de que cada cierto tiempo debería estarse renovándose el pensum de acuerdo al tipo de carrera (...) Dentro de las consultas que se hacen para un cambio de pensum, debe consultarse al profesor que dicta la materia (...).

del pensum, pero también asume un modelo prescriptivo en el que a partir de los principios teóricos, se definen los destinos a los que se debería lograr.

Resulta curioso notar que hay una tendencia a adaptarse a las necesidades del país por encima de las necesidades globales, además no arroja evidencias de actuaciones de transformación del entorno, sino de una satisfacción pasiva de las necesidades previstas. La interpretación propuesta para el contexto analizado, fue sometida a revisión por uno de los entrevistados y se encontró aceptación de la misma en un efecto de triangulación del análisis. Se considera la dimensión material hacia el extremo más empírico de acumulación de conocimientos, que tienen un sentido práctico desde una teoría base, no hay evidencias suficientes del reconocimiento

de una modernidad líquida y las transformaciones vienen sugeridas más bien por las necesidades o requerimientos del entorno, que por el reconocimiento de una movilidad del conocimiento, aunque sí hay atisbos de la importancia de la identificación de los avances y su impacto en la definición de contenidos.

Atiende la dimensión ontológica hacia un punto más estructural que contempla la configuración del diseño curricular y su articulación con los involucrados, incluyendo la administración de la institución y el contexto externo, pero no hay evidencias de una percepción procesual del concepto. Transita la dimensión escénica hacia un extremo circunstancialmente materialista, y el estudiante es visto como parte del mecanismo industrial, aunque se asoman instancias de una consideración de sus necesidades, pero se postergan por la imposibilidad que el contexto-país impone.

El sintagma en el contexto de la evaluación

En el mismo contexto analizado, se presenció una reunión de evaluación curricular (autoevaluación) fomentada por las autoridades de la institución motivadas por la necesidad de obtener una acreditación internacional que, entre otros aspectos, permita homologación de títulos. Se estudiaron las actividades sugeridas por las autoridades, como la realización de un censo del estado de los programas de las unidades curriculares, planes de clase y su funcionamiento, con la consideración de las competencias a desarrollar, para elaborar una estrategia que permita subsanar las deficiencias y consolidar los logros; evaluar el nivel de integridad y conveniencia de los programas de las unidades curriculares, para evitar el descuadre de sus contenidos y secuencia, y realizar las sugerencias que procedan a las cátedras, para lograr mejores ajustes tanto horizontales como verticales.

Se revisaron preguntas motivadoras por parte de las autoridades como: ¿Existe correspondencia entre los fines de la carrera y los de la universidad? ¿Contempla aspectos conceptuales que definen la carrera, su objeto de trabajo y su ámbito profesional? ¿En la elaboración del perfil profesional de la carrera se consideró las necesidades del campo científico? o ¿se trata de un currículo tecnocrático y excesivamente profesionalizante? ¿El perfil profesional formulado conduce a la especialización temprana? ¿Se expresan los objetivos terminales de la carrera? ¿Las unidades curriculares tienen fundamentación en concordancia con el perfil profesional del egresado? ¿Existe integración entre los objetivos, los contenidos, los métodos y los medios expresados en cada unidad curricular? ¿Existe un número razonable de materias electivas dentro del currículo de cada carrera? ¿Cuál es el estado de las prelações?

La precisión de la evidencia en una dirección de utilidad en el contexto de la autoevaluación curricular, supuso una reflexión teórica que, de parte de los miembros, implicó un proceso de auto-asistencia, para comprender aspectos curriculares que no conocían, por no necesariamente estar formados en el área de currículo.

Los procesos de autoevaluación según Brovelli (2001) corren el riesgo de la carga de subjetividad volcada en ellos, en tanto los evaluadores –profesores, alumnos, etc.–, actúan a partir de sus creencias, intereses y preconcepciones, y advierte la necesidad de formación del personal responsable a nivel teórico y metodológico del proceso de evaluación. Los elementos teóricos requeridos estarán condicionados con los fines de la autoevaluación, que si tienen que ver con la necesidad de obtener una acreditación internacional que permita la homologación de títulos, supondrá reconocer los requerimientos de tal acreditación, y sus bases teóricas, para identificar las fortalezas y debilidades que tenga la situación actual o incluso orientar el diagnóstico.

Una de las debilidades más claras tuvo que ver con la dificultad para comprender la noción de competencia, a partir de la postura teórica asumida respecto a la perspectiva desde la cual se la mira que, se pretende compleja, pero se mide con el viejo enfoque tyleriano y solo con la atención en contenidos según requerimientos de los usuarios industriales del egresado. Finalmente, la competencia desde la perspectiva conductista o constructivista no es medida y eso produce reflexiones explícitas y propuestas a considerar, para afinar la medida como el uso extensivo de rúbricas.

Se producen motivaciones de la autoevaluación que no son necesariamente coincidentes pero seguramente complementarias: por un lado las autoridades tienen motivaciones según las expectativas institucionales de acuerdo a referentes internacionales y por el otro los coordinadores tienen motivaciones inducidas por la relación con la industria, que invita una complejidad de criterios para el análisis que se propone sea estudiado, para profundizar el proceso de autoevaluación, y definir, de forma más afinada, los diagnósticos promovidos y las decisiones que en efecto produzcan los cambios necesarios, para lograr la multiplicidad de objetivos que emergen desde los diferentes actores.

Llama la atención la ausencia de indicios sobre bases curriculares en las discusiones y esto podría estar relacionado con las condiciones políticas y socio-económicas del entorno, que impiden un diagnóstico actualizado con cierto nivel de estabilidad que a su vez permita, con precisión, definir objetivos (vigentes) de formación, que justifiquen criterios de evaluación y orienten las reflexiones y conclusiones. Fernández (2010) aclara que desde la evaluación curricular se requiere, para definir los objetivos

de la formación, un diagnóstico de necesidades que pareciera estar cambiando drásticamente, situación que sume a los actores en un vacío que llenan de forma aparentemente improvisada.

Resulta curiosa una postura que luce crítica sobre el currículo tecnocrático, coincidente con posturas como las de Stake (1967 c.p. Martín, 2010) quien propone la *responsive evaluation*, para centrarse en actividades del programa en vez de en sus propósitos, responder a las necesidades de información de todas las audiencias y en la información sobre sus logros y deficiencias, ha de tener en cuenta las distintas perspectivas de los valores de los grupos y personas involucradas.

Sin embargo, la pregunta generadora relativa a la coherencia entre el diseño y los objetivos, responde en cierto modo al esquema que Smith y Tyler (1942, c.p. Martín, 2010) quienes propusieron una evaluación diferente a la tradición de experimentos psicológicos con grupos experimental y control, que consistió en la comparación interna entre objetivos y resultados, para verificar los logros obtenidos por los estudiantes.

Las preguntas que se proponen como motivadoras para la reflexión indican una preocupación más propia de la sociedad del conocimiento que exige el fomento de la investigación, la innovación y la creatividad (Unesco, 2009) pero genera tensiones evidenciadas por el equipo auto-evaluador fuente de la información analizada, entre lo que se presume importante, en un ambiente en el que la complejidad de ciertas áreas requiere la apertura de múltiples puertas que permitan luego una especialización rápida, y esta exigencia de apertura supone menor énfasis en los procesos relativos a la investigación, aunque sin pretender una especialización temprana. De hecho, que el coordinador I aclara una desarticulación del material producido por los estudiantes en el trabajo largo de finalización de la carrera, que se plantea como un efecto de un proceso de investigación.

Así, el equipo auto-evaluador se cuestiona el número de años pertinente para las carreras largas y se preguntan sobre los criterios curriculares de países que las proponen de cuatro años, se asumen más tecnocráticos y altamente profesionalizantes por las exigencias del perfil y dudan de la necesidad e incluso de la posibilidad de generar investigación en pregrado. Aunque la universidad en la que hace vida el equipo de autoevaluación que es fuente de información del presente análisis, se declara con una orientación curricular por competencias, en la reunión de autoevaluación presenciada se evidenciaron, a partir de la revisión de los planes de estudio, incoherencias entre los instrumentos de evaluación sugeridos y las competencias pautadas para ciertos cursos.

Por otra parte, según los aportes del coordinador I, el perfil se redacta en función de los contenidos requeridos, y al revisar las competencias propuestas por la universidad analizada, se observa una orientación más conductual que funcionalista, lo cual expresa una contradicción, entre lo que se plantea como modelo por competencias (con una clara orientación funcional) y lo que ocurre en la realidad, no sólo práctica, sino del diseño del mismo currículo.

Otro elemento curioso que ubica epistémicamente esta aproximación de evaluación, es la noción estadística del censo solicitado, que hace pensar que la preocupación técnica para la medición es más bien cuantitativa, pese a que el procedimiento luce como uno que responde a un enfoque alternativo en el que según Martín (2010) se considera un pluralismo axiológico de las personas y grupos que participan en la evaluación para impactar la planificación del estudio, la recogida de los datos e informaciones y el informe de evaluación, pues no se ofrecieron especificaciones ni técnicas ni instrumentales y mucho menos de presentación de la información requerida, lo que dio pie a la necesidad del equipo auto-evaluador, de decidir estos aspectos metodológicos.

Pero Brovelli (2001) advierte que los fines de la evaluación deben estar claros, así como también los modos de llevarla a cabo, la calidad de los instrumentos, la forma de análisis de datos recogidos, la utilización y las formas de difusión de los resultados, así como los responsables de realizar acciones de transformación, porque son cuestiones que condicionan actitudes favorables y de credibilidad hacia la evaluación.

También es llamativo que el proceso luce según Martín (ob. cit.) como uno de autoevaluación pues el autor advierte dos modalidades posibles de evaluación curricular, una externa, aplicada desde instituciones vinculadas al Estado y generalmente con un enfoque de verificación de los objetivos contrastados con los resultados y otra interna (autoevaluación) que atiende más al proceso y las posibilidades de mejora curricular. Sin embargo, al provenir de una necesidad de acreditación, es claro que la motivación es prepararse para ir hacia una evaluación externa (aunque no del Estado) y, en este sentido, se produce cierto ruido en la virtud de la esencia de la autoevaluación y explicaría alguna desconfianza o desdén en parte del equipo auto-evaluador.

Brovelli (2001) aclara que un punto de partida para sacar la evaluación del lugar del "control" en que "tradicionalmente se la ha ubicado y considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa, es entender que evaluar el currículum y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas" (p. 102). Cuando se está frente a un proceso de acreditación, la calidad de la educación es un medio para fines e intereses diferentes y no un fin en sí mismo.

Esta inversión de medios y fines es el que produce ruido en el proceso y explica algunas manifestaciones de desmotivación y desconfianza. La recomendación sería sensibilizar a todos los actores sobre la conveniencia de la acreditación y ubicar el proceso en el lugar digno que merece.

En este sentido la autora precitada advierte la importancia del establecimiento de la confianza cuando se trata de una evaluación externa que no proviene del Estado, sino perseguida por la misma institución evaluada y en mutuo acuerdo con la institución evaluadora, porque el papel del evaluador externo puede ser interpretado de diferentes maneras, provocando situaciones no exentas de conflictos, dependiendo de la concepción curricular y de gestión institucional de la que se parta que, si es la de una evaluación desde la concepción crítico-social que supone una gestión democrática y participativa de parte de la institución, permitirá esta confianza, como punto de partida, orientar los procesos reflexivos – evaluativos, producir acuerdos y crear estrategias de cambio (Brovelli, ob. cit.).

El sintagma como constructo

Al considerar Brovelli (2001) la evaluación curricular como un proceso de investigación colaborativa, suma un elemento más a los de evolución de la enseñanza propuestos por Carr y Kemmis (1988, c.p. Tamayo, 2010) relativos al anclaje de la práctica en la teoría, poder para la autonomía y responsabilidad ante la comunidad. Esta consideración dignificaría la pedagogía frente al proceso de evaluación que según Tamayo (2003, c.p. Tamayo, 2010) ha sido reducida a una existencia básicamente operativa: "la clase, el programa y el examen. Esto le impide pensar su relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura" (p. 108).

De esta forma la evaluación, vista como investigación y con un abordaje que permita la participación de los evaluados, está en consonancia con que ya Niño (1995, c.p. Tamayo, 2010: 109) concibe como su propósito el:

comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita, en orden de entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados.

Así Brovelli (2001) propone una investigación-acción-evaluativa combinando perspectivas diversas como la del pragmatismo norteamericano propuesta por James y Peirce con el método investigación – acción, con la de Mao Tse Tung desde

el pragmatismo sociológico y su método investigación-acción participativa que en Latinoamérica es condimentada con los esfuerzos de Borda y Freire, con la visión de la evaluación de Weiss y las consideraciones políticas, y una suerte de analítica que requiere criterios axiológicos y de juicio que permita interpretar los sucesos (Hurtado, 2012).

En este sentido, el sintagma aquí propuesto para la noción de currículo, con las dimensiones, teleológica, escénica, ontológica y material, sirve como constructo de un evento a evaluar (Hurtado, 2012) y permite orientar la operacionalización de la evaluación desde un multimétodo acorde con los llamados a la visión holística que hacen los analistas (Brovelli, 2001; Tamayo, 2010; Martín, 2010 entre otros) que proponen alternativas diferentes, no solo al diseño experimental con técnicas cuantitativas de análisis, sino también a la esquema tyleriano de evaluación, que contrasta objetivos con resultados, para arribar a una instancia políticamente más consona con valores universales democráticos y tendencias metódicas, que procuran saltos cuánticos y revolución científica.

Conclusiones

Una de las limitaciones de la aplicación del sintagma propuesto, es que, sin duda para interpretar su funcionamiento en compañía del contenedor educativo, habría que desarrollar la tabla de especificaciones que cruce dimensión del currículo con la dimensión de la educación vista como área de una operacionalización de la noción currículo educativo, sin embargo, es bastante útil para reconocer a priori algunos de los elementos de la complejidad esbozada por los autores.

Un avance en estos sentidos podría desarrollarse en la dirección de reconocer que lo transversal, es una sinergia que surge al vincular estas dos nociones que conforman el currículo educativo y, en este sentido, considerar como parte del problema educativo, la formación no solo en contenidos disciplinares, sino en principios humanos y elementos integrativos, interdisciplinarios hacia una transdisciplinariedad.

Además, no haber encontrado evidencias precisas en la exploración de campo realizada, ni sobre corrientes educativas, ni la consideración de la práctica en términos de la enseñanza y el aprendizaje, permite formular hipótesis sobre la naturaleza ontológica de lo curricular, no necesariamente vinculada a lo educativo. Y el cuidado de políticas institucionales como lineamientos de identidad curricular que diferencian de otras instituciones, permite considerar el ser institucional y las características del perfil

del egresado diferenciado de otras instituciones, como sinergia de la noción compleja currículo educativo.

Es innegable la pertinencia de una propuesta metodológica que permita multiplicidad de abordajes por la complejidad del proceso evaluativo, en este sentido Hurtado (2012) reconoce tres dimensiones del abordaje claramente pertinentes en el proceso de evaluación como investigación, la estructura, las decisiones de diseño y la perspectiva del análisis.

En la primera dimensión, el abordaje según la estructura, la autora (ob. cit.) propone que el investigador tendrá la posibilidad de conocer a priori las categorías que le permitirán operacionalizar la medida (abordaje cosmológico) pero también podrá, desde una visión mixta de la dimensión, asumir la emergencia de las categorías de análisis (abordaje caológico o sin estructura para ir a un abordaje mixto según la estructura). En la segunda dimensión, el abordaje según las decisiones de diseño, el investigador podrá incorporar al participante en las decisiones de diseño (abordaje endógeno) o incluso reservarse algunas decisiones (abordaje exógeno) para arribar a un abordaje mixto desde las decisiones de diseño. Así también podrá el investigador considerar la perspectiva del análisis de los participantes o sujetos de la investigación (abordaje emic) o reservarse algunos criterios provenientes de perspectivas externas que deben satisfacerse (abordaje etic) para ir hacia un abordaje mixto desde el punto de vista de la perspectiva del análisis.

Con la asistencia de la comprensión holística de la investigación (Hurtado, 2012) se evitan riesgos eclécticos en los que se produzcan incoherencias metodológicas insalvables, como las que reconocieron los miembros del equipo de autoevaluación que formó parte del contexto del análisis presentado en este ensayo, al revisar la planificación de algunas de las cátedras. Pero, además, coloca en su justo lugar a la pedagogía (y a la andragogía) por la consideración transpersonal holística del humano como un íntegro y previene cuidadosamente en una propuesta de fundamentación gnoseológica, los niveles bibliográficos, hermenéuticos, paradigmáticos y sintagmáticos del esfuerzo fundacional de la investigación.

Cabe destacar que la propuesta tan pertinente de Fernández (2010) respecto a la diferenciación de las bases y la fundamentación y su relación con el campo curricular de la evaluación, queda claramente destacada en la visión multimetódica holística, que desde su espiral propone estadios exploratorios, descriptivos, analíticos, comparativos, explicativos, predictivos, proyectivos, interactivos, confirmatorios hasta arribar al evaluativo ampliamente sugerido por Brovelli (2001) entre otros.

Será pertinente, advertir las diferencias entre la investigación analítica y la evaluativa y comprender la analítica como un estadio necesario para la evaluación sugerida sobre el currículo: el análisis supone un criterio (relacionado con una perspectiva) mientras que la evaluación requiere un evento a modificar y uno explicativo, el criterio de análisis es escogido por el investigador mientras que en la evaluativa lo que guía el análisis son los objetivos propuestos en el programa evaluado (en este caso, curricular) el análisis enfatiza en los significados, mientras que la evaluación en consecuencias, impactos y resultados (Hurtado, 2012).

Por último, comprometer la continuación del escrutinio de la propuesta sintagmática, a partir de la revisión del análisis en un sentido ya no de triangulación, sino de un abordaje emic del estudio (ibid.), en el que el sujeto participa del análisis, y reportar las transformaciones que suponga a esta primera percepción de lo hallado, además de la invitación a la aplicación de la propuesta conceptual a otros contextos, para allanar el camino de la transferencia.

Referencias

- Barrera, M. (2010a). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Bogotá-Caracas: Quirón-Sypal.
- Barrera, M. (2010b). *Holística*. Bogotá-Caracas: Quirón-Sypal.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. (edit.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis. Pp. 27-34.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. San Luís-Argentina: Universidad Nacional de San Luís.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Fernández, A. (2010). *Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio*. Caracas: UCV
- Gimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido [Introducción]. En Gimeno, J. (comp.). *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Valencia-España: Editorial Morata, S.L. Pp. 12-16.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogotá-Caracas: Quirón-CieaSypal.
- Martín, E (2010). Mejorar el currículum por medio de su evaluación. Compilador Gimeno Sacristán (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Tamayo, A. (2010). *Epistemología, currículo y evaluación (Una relación por construir)*. Colombia-Uptc: Praxis & Saber.

Unesco (2009). Conferencia mundial sobre Educación Superior -2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

FORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Educational and social formation Reflection from the functionalist perspective

*María Alejandra Hernández Domínguez **

Universidad de Carabobo

RESUMEN

El ejercicio pedagógico desde sus inicios ha tenido gran impacto sobre el estudiante, el cual como ser socialmente dúctil está históricamente sujeto a cambios cognitivos y desarrollo personal a lo largo de su quehacer estudiantil. Es por esto que en este documento se desea proponer bajo la corriente funcionalista, una reflexión sobre la preservación y crecimiento de la educación como mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta el papel del docente venezolano como fenómeno coercitivo dentro de su ámbito educativo. Está fundamentado en la lectura realizada a documentos filosóficos de: Castillo (2012). Sociología de la educación, Durkheim (1989) Las Reglas del Método Sociológico, Spencer (2003) Primeros principios, e Inkeles (1968) ¿Qué es la sociología? Como cierre se evidencia la necesidad de reconstruir significados de las emergentes relaciones educativas y sociales, en relación con nuevas formas de vida y conocimiento en el ámbito del proceso educativo venezolano.

Palabras claves: educación, sociedad, papel docente, funcionalista.

ABSTRACT

The pedagogical exercise since its inception has had a great impact on the student, who as a socially malleable human being is historically abided by cognitive changes and personal development throughout his student work. That is why in this document we want to propose, under the functionalist current, a reflection on the preservation and growth of education as a mediator in the teaching-learning process, taking into account the role of the Venezuelan teacher as a coercive phenomenon within its scope educational. It is based on the reading made to philosophical documents of: Castillo (2012). Sociology of education, Durkheim (1989) The Rules of the Sociological Method, Spencer (2003) First principles, and Inkeles (1968) What is sociology? As a conclusion, the need to reconstruct the meanings of the emerging educational and social relations, in relation to new forms of life and knowledge in the Venezuelan educational process, is evident.

Key words: education, society, teaching role, functionalist.

* Magíster en Lectura y Escritura (Universidad de Carabobo). Cursante del Doctorado en Educación. Profesora Contratada del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Publicación reciente: ensayo "Programa Institucional de Capacitación y Protagonismo Permanente. Formación Humanista desde el Vivir-Compartir", publicado en la Edición Especial, Revista Científica febrero - abril (2017), pp. 448/469. Correo: marialeeducadora27@gmail.com

Recibido: 06/03/2019. Aceptado: 18/5/2019

“Todo es forma, todo es función... La forma existe debido a la función... Así como cada forma contiene su función y existe en virtud de ella, así también cada función halla o trata de hallar su forma”

Juan O´ Gorman

Introducción

Las ciencias de la educación han evolucionado vertiginosamente a lo largo de los años, gracias al desarrollo intercultural y tecnológico de distintos grupos sociales que de manera colectiva han sumado conocimientos, normas, creencias, y modos de vida. Según Castillo (2012) la educación es “...una especie de mecanismo de perpetuación que encontramos en todas las culturas y con el que las sociedades consiguen la existencia continuada que desean” (p.32). Esto quiere decir que cotidianamente nos enfrentamos con una educación transformadora, capaz de ser moldeada por la interrelación entre individuos que convergen de manera empática dentro de una sociedad.

Ahora bien, la educación como agente socializador y formador de ser social, conlleva una gran responsabilidad en la construcción de conocimientos, normas y costumbres, ya que es el papel docente, familia y sociedad quienes median en ese proceso educativo. En este contexto, es interesante señalar cómo Durkheim (1989) menciona el propósito de la educación, en la construcción del ser social y en el curso de la historia como: “La constante que el niño padece es la presión misma del medio social que tiende a moderarlo a su imagen y del cual los padres y maestros no son más que representantes e intermediarios” (p.44).

Siguiendo este mismo orden de ideas, la educación concebida por Durkheim concuerda en la actualidad con la educación venezolana, ya que es desde la interacción diaria donde se observa y se construye al niño y futuro adulto quien acarreará en su transitar los modos de vida impuestos por su entorno educativo y familiar. Asimismo, García (1987) establece que la “...educación es necesaria para la formación de individuos, bien sea porque les ayuda a cumplir mejor sus roles sociales (de acuerdo al funcionalismo)...” (p.52). Esta autora menciona una estrecha relación entre los términos “roles” y “funcionalismo” - como un agente socializador. Y es que precisamente desde la tendencia funcionalista donde se sitúan los actores del proceso social – funcional.

Es en este orden donde García, (ob.cit.) argumenta:

La corriente funcionalista hace énfasis en el control social, en la importancia de responder a las necesidades de la sociedad y descuida los aspectos

vinculados con la transformación, pues ellos atentan contra uno de los aspectos fundamentales de esta teoría: el equilibrio social (p.33).

Bajo este contexto, resalta la importancia que ejerce esta corriente o teoría de enfoque “tradicional” de carácter empiricista, llamada así ya porque respondían a las necesidades de integración social de la sociedad americana como a la necesidad de reconstrucción económica en Europa. De esta manera el funcionalismo se interesaba en la integración social (García, ob.cit.:52). Es característico en nuestra sociedad actual ver cómo también es aplicable esta corriente en la educación, ya que se muestra un equilibrio social entre los actores que intervienen en el proceso enseñanza - aprendizaje.

Se evidencian también cambios, en los cuales, según Inkeles (1968) quien en materia de educación, señala:

...en el contexto de la psicología social norteamericana, ha elaborado una serie de estudios sobre el importante papel que debe representar la educación en el necesario cambio de actitudes tradicionales a otras más modernas, para superar el subdesarrollo de los países periféricos (p.55).

La modernización de la educación planteada por Alex Inkeles ha revolucionado el sistema educativo a nivel internacional, indudablemente en el nuestro también ha sido evidente, ya que sin transformaciones o cambios de paradigmas no hubiese nuevas maneras de ver la educación desde una óptica disruptiva, que es muy necesaria aplicarla en cualquier nivel educativo en nuestras escuelas y universidades.

Sin embargo, hoy día el proceso educativo venezolano, tiende a funcionar desde nuevas concepciones sociales, con la nueva visión democrática y participativa que propone el Estado, la educación tiende a tener naturaleza bolivariana y nacionalista. Es evidente la oferta de estudio en los niveles del sistema educativo, el sentido de inclusión muestra para el estudiante oportunidades de proseguir. Así lo deja ver La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el Capítulo VI De los Derechos Culturales y Educativos Artículo 102. “La educación es derecho humano y deber social, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad” (p. 109).

Desde la sociología de la educación y percepción funcionalista, este modelo educativo bolivariano tiene sentido práctico funcional, en la medida que ha creado instituciones, organizado y sistematizado los diferentes niveles y especialidades universitarias. La realidad educativa venezolana, bajo un proceso histórico de estudio y observación es

concebida en la actualidad a partir de la participación y organización familiar, grupos comunitarios y funcionamiento de las instituciones. Esta prerrogativa se le atribuye al pueblo venezolano en ejercicio de sus funciones creadoras, plasmadas en el Artículo 102 de La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob. cit.) "...El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley" (p.109).

Desde lo social-funcional, este proceso de transformación educativo venezolano a comienzos del siglo XXI, constituye una compleja estructuración y organización institucional, que se construye de manera recursiva a través de la sociedad, la familia y el estado, apoyada por legislaciones y disposiciones normativas. Según Ugas (2008) "La noción de recursividad permite la comprensión de los sistemas sociales complejos, reconociendo aquellas características o propiedades que son producto a la vez que productores y causas del mismo proceso que la produce, esto es un bucle recursivo" (p.16). Se entiende en un sentido bidireccional, que la sociedad tiene el papel de productor- formador de individuos capaces de multiplicarse, para crear más familias, construir teorías científicas y las instituciones del estado. Es decir, la educación y la sociedad constituyen sistemas orgánicos, capaces de auto-producirse y auto-organizarse.

Asimismo, la teoría funcionalista explica, la existencia de un sistema de relaciones e interrelaciones, propios de la convivencia institucional, Según Castillo (ob.cit.) se trata de "mecanismos propios, capaces de regular los conflictos, las irregularidades y problemáticas sociales...y normas que determinan el código de conducta del individuo... lo cual conllevaría al ideal del equilibrio social" (p.41).

Objeto de la Sociología de la Educación

Se entiende que el término sociología, constituye primeramente la indagación de los hechos del hombre, en su acepción más directa indaga el accionar del hombre viviendo en grupo, por ello la razón del vocablo social. El ámbito de acción de la sociología de la educación para Castillo (ob.cit.) constituye:

...un estudio sistematizado de las relaciones sociales y/o institucionales que dan forma al fenómeno educativo, concibiendo a la educación como un fenómeno cultural humano que posee funciones primarias universales atendiendo al ideal humanista que le es característico, específicas o secundarias acorde con el desarrollo cultural de cada pueblo o nación y

con las ideas, valores, visiones educativas expresadas en políticas sociales, en planes de estudio, en diversos proyectos educativos que se encuentran históricamente determinados (p.5).

A tal efecto, explicitar los fenómenos educativos desde la sociología cobra razón de ser, puesto que da luces de sus relaciones entre los actores educativos, así como el proceso de transformación socio-cultural a través de la historia. El papel del sociólogo es el de analizar el quehacer del hombre, hace énfasis en las personas o grupos de personas que viven y comparten una localidad, una región o un país, pero en el caso específico de la sociología de la educación, lo que más interesa es cómo marcha y evoluciona el ámbito cultural dentro de la sociedad.

La posición sociológica interpreta los procesos relacionales de participación, identidad y sentido de pertenencia entre los grupos, clase social, grupos étnicos, en relación con la formación socio-cultural adquirida bajo el sistema educativo del país. El objeto puntual en este ámbito, es el de ubicar aprendizajes como condición propia de las masas estudiantiles para adquirir conciencia y razón de ser como habitantes o ciudadanos nacionales.

Se comprende que las ideas, valores y visiones educativas expresadas en las políticas educativas, están directamente conectadas con las familias y demás instituciones que conviven dentro del territorio nacional social, no dejan de ser expresiones organizadas de las relaciones entre los miembros de la sociedad. De allí que, en los planes de estudio y en diversos proyectos educativos está implícito el proyecto de país que se quiere alcanzar para la nación, que no es otro, que el de la unión educación-individuo-sociedad, acorde con los principios y valores universales de las leyes constitucionales.

Razones epistemológicas explican que entre el sentido práctico de los procesos educativos son inmanente a los hechos sociales. Es decir, la formación y construcción del hombre ocurre en el vientre compartido sociedad-educación. El mérito de Durkheim según Castillo (ob.cit.) "es haber determinado a la educación como una rama de la sociología, llamándola ciencia de la educación" (p.42).

Por otro lado, refiriéndonos al propósito de la sociología como ente socializador, es relevante mencionar cómo la concibe Spencer citado en Inkeles, (ob.cit.) "El objeto de la sociología tal como lo indicó Spencer, comprendía bastantes elementos conocidos... Por ejemplo, cuando habla del "sistema de restricciones" se refiere sin duda a lo que la sociología moderna llama "control social" (p.8). Este autor no solamente se centró en el estudio de instituciones como la familia o del control social,

sino que se ocupó de estudiar los elementos de una sociedad en constante desarrollo; esa sociedad que trata de explicar cómo las partes influyen y a su vez reciben sus reacciones, y que en ese proceso de desarrollo pueden ocurrir transformaciones. (Inkeles, ob.cit.:9).

Tales transformaciones son necesarias en un país como el nuestro que demanda nuevas intervenciones tecnológicas de información y comunicación que sean útiles en esa educación naciente y evolucionista con la misión de escalar altos niveles de superación en las distintas disciplinas que comprende el sistema educativo.

Es labor del sociólogo educativo o investigador social, la inquietud por desarrollar la investigación de calle y escuela, en los estratos más vulnerables de la sociedad venezolana, la misma debe estar relacionada con generar conocimiento de utilidad teórico-práctica para esclarecer y orientar otras investigaciones educativas, de aspectos familiares, escolares que explicarían realidades, prestas a ser reveladas en el ámbito nacional. El objeto de la sociología en educación debe fundamentarse en considerar al docente y alumno, como sujetos sociales, quienes en interrelación humana se encuentran entrelazados en una realidad nacional, que le es común y que los desafía a que la conozcan, para transformarla y vivir en ella. Siendo así, la sociología y la educación, constituyen partes complementarias a nivel académico y de investigación social, presente con los nuevos valores individuales y colectivos de la sociedad y sus instituciones.

Los hechos educativos, atinentes al aprendizaje y formación de individuos para la vida social, deben constituir parte del campo de la sociología. Es el sustrato de investigación. Un estudio sociológico e innovador a nivel de educación básica por ejemplo, relacionado con los estratos sociales que ingresan a la educación pública, se traduce en el aporte teórico para futuras investigaciones educativas, y referencia documental para abordar la realidad en la educación venezolana y desde allí indagar sobre los nuevos esquemas de conocimiento que propugnan paradigmas emergentes de inclusión.

De igual manera la producción de un trabajo de investigación socio-educativo aporta ideas, en el sentido que debe abordar con preocupación el análisis y explicación empírica, para ponderar la complejidad de los fenómenos que en el orden de los valores ocurren en el escenario escolar; asimismo, el aporte podría abrir algún espacio metodológico y orientar hacia la concepción actual de los planteamientos teóricos que en el campo de otras ciencias auxiliares de la educación están emergiendo.

El hecho social y educación

El hecho social es acción en movimiento continuo, por naturaleza biológica la especie humana es un fluir de vida en el afán de construirse. Por ello, emerge el acervo cultural en los pueblos, las ciencias, las artes, y se constituyen civilizaciones a través del hilo histórico. Es decir, hay una búsqueda latente de modos de vida y esquemas de conocimiento. Por ende, Castillo (ob.cit.) establece que:

...no debemos entender a la sociología o cualquier ciencia social como un estudio exacto donde, como en la física o la biología, podemos producir datos precisos resultado de la aplicación sistemática de un método y técnicas dentro de un laboratorio o ambiente controlado (p. 13).

Es por este motivo que como agentes socializadores, deberíamos ser capaces de expandir ese ambiente controlado por uno donde la participación es mutua y cooperativa que define el hecho social en sí, ya que no se trata de cuantificar al otro, sino que va más allá, se trata de intervenir y transformar espacios sociales.

Según Durkheim citado en Inkeles (ob.cit.) afirma que "...todo hecho social corresponde a un medio social determinado, y a un tipo definido de sociedad". No reconocerlo así, añadía, es dejar los hechos sociales – la religión, el derecho, la moral, la economía – "suspensos en el vacío" (p. 11).

Durkheim propuso que el individuo está constituido por un ser natural y otro social, éste último se encuentra definido o determinado por la realidad social, de ésta forma le impone normas, creencias y sentimientos exteriores a sí mismo. De ahí la importancia del sistema educativo en toda sociedad (proceso de socialización) cuya función social es la de introducir normas, creencias y sentimientos en todos los individuos. La educación es, pues, un hecho social susceptible de ser estudiado de forma objetiva o científica (Castillo, ob.cit.43).

En este mismo orden de ideas Durkheim (1979), sostiene que debemos entender como ser social:

...un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la Educación (p.79).

De ahí la importancia del sistema educativo en toda sociedad (proceso de socialización) cuya función social es la de introducir todas esas creencias, prácticas y tradiciones en todos los individuos. La educación es, pues, un hecho social susceptible de ser estudiado de forma objetiva o científica (Castillo, ob.cit.43).

Papel docente dentro del ámbito educativo

La visión del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la escuela, es un concepto amplio y complejo que aborda diversos rasgos socio-culturales de cualquier época histórica del mundo civilizado. Se tiende a pensar en un grupo de niños, jóvenes o adultos en situación de aprendices o alumnos en una sala o espacio determinado, frente a otra persona con el pretendido de impartirle conocimientos, enseñarles o instruirlos en ciencias. En este sentido, La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob.cit.) en el Artículo 104 establece "La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada" (p.111).

En la actualidad, las opiniones sobre la esencia de lo que debe enseñarse y aprenderse parecen ser más inciertas, imprecisas y múltiples; no obstante, los habitantes de cada sociedad siempre han tenido sus valores, costumbres, credos, mitos y educación, que los definen como miembros que conviven y comparten, el acervo social y cultural del país o región. Durante la vida social, la educación de los hombres, forma para los actos verdaderamente formadores, que identifican la relación interpersonal en los ciudadanos de un país, emparentada con la cultura o modos de vivir y los llamados valores ético-morales.

El docente venezolano dentro de este mundo civilizado tiene una importancia decisiva en la conducción respetuosa de los derechos de los niños y jóvenes. No es un elemento más de la educación, sino el elemento clave de la enseñanza, porque se siente portador y transmisor de un ideal de vida durante la labor docente. Además, tiene en sus manos la responsabilidad profesional, para transmitir desde el aula de clases, valores educativos y sociales, necesarios para la convivencia en sociedad durante generaciones.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob.cit.), en el preámbulo fundamenta... "la solidaridad, el bien común, la convivencia, la cultura, la igualdad, justicia social" (p10). Es a través de la educación que el estado promueve la holística

de los valores más trascendentales, siendo el docente un modelo que ejemplifica con la forma de ser, sentir y actuar modos diferentes, que dignifican la profesión y hace más humano lo humano. De igual forma el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad.

La teoría de Durkheim brinda cuerpo teórico al fenómeno educativo con una visión holística globalizadora de las sociedades humanas. Durkheim según Castillo (ob.cit.) no admite el individuo aislado, sino "como parte de un todo unido en interacción por algo que llamó solidaridad y que definió como la cooperación y afinidades entre las personas que dan forma a la cohesión y existencia de la sociedad" (p.42); y esa solidaridad se materializa en el momento cuando el docente está dispuesto a prestar su muleta formadora con el propósito de asistir de manera incondicional a sus estudiantes en los quehaceres sociales y educativos tan necesarios en los últimos tiempos.

Los profesionales de la educación viven con la permanente necesidad de querer ver resultados en el mismo momento que los alumnos pasan por sus manos, y esto no siempre es posible. Comunicarse participando en la realidad del otro. Aprender lo que el otro quiere mostrar, supone dar un paso más allá del escuchar. Significa integrar las circunstancias personales desde la que se dirige el alumno al profesor y viceversa. La corriente estructural funcionalista según García (ob.cit.) "considera a la educación como un medio que contribuye al estado de equilibrio (consenso) que debe haber en las sociedades democráticas" (p.55).

Es imposible para los profesores no comprometerse en juicios de valor y decisiones. Una escuela en la cual el profesor es neutral con relación a los valores no significa la preocupación por la libertad del estudiante y es, al mismo tiempo, un ámbito de confluencia de libertades, por ser el punto de encuentro de seres humanos, cada uno con valores, determinaciones, posibilidades de decisión y actitudes distintas. El docente emite juicios de valor, sobre la conducta del alumno. Es una posición que alude al desempeño del profesor, sus valores los manifiesta a través del desempeño docente.

La función más comúnmente aceptada tanto por los docentes como por la sociedad en su conjunto es la de ser vehículos y transmisores de conocimientos, de cultura, de saber (González, A. y Solano, J. 2012: 3).

Este rol significado en la denominación de enseñante o de profesor, cada vez va a ser más superfluo e innecesario porque los conocimientos están a disposición de cualquier persona gracias a la generalización de las nuevas tecnologías.

Por tanto la función esencial del profesional de la educación debe necesariamente cambiar: deberá extenderse hacia otros campos, tendrá otros condicionantes y otras tareas. Ello nos lleva, sin duda alguna, como ya advierten muchos autores, a una verdadera redefinición del rol docente.

En el contexto actual del sistema educativo nacional, se percibe que los aportes científicos, destinados a introducir mejoras a la problemática: respeto a rendimiento académico, deserción escolar, embarazo precoz, indisciplina entre otros, presentes en el ambiente escolar venezolano. Esto parece no haber surtido el efecto esperado; mientras que en los espacios académicos y de investigación educativa se debate sobre el distanciamiento, entre la práctica docente con el sistema curricular y la realidad socio-cultural actual.

Consideraciones de cierre

Cuando debatimos sobre sociología de la educación, estamos designando a la sociología como una ciencia enfocada al estudio de los hechos sociales y fundamentalmente la educación como su objeto de investigación. Entendemos lo socio-educativo como un organismo, o sistemas donde cada una de sus partes o elementos se encuentran articulados formando una totalidad o unidad; en el que cada parte tiene un función de integración que garantiza la organización y mantenimiento del propio sistema (Castillo ob.cit.: 41).

Es evidente, que el papel de la sociología como ciencia que investiga dentro del proceso socio-educativo nacional, debe estar enfocado a cubrir nuevas situaciones y circunstancias:

1- Estamos ante la expectativa e inquietud nacional que parece manifestar las masas populares actuales, por el esclarecimiento de cuál será el nuevo hombre propuesto en la exposición gráfica de relaciones del Estado, la sociedad y la educación, lo cual lleva a repensar el papel de la educación en atención a la democratización y la construcción de una sociedad justa ante la aparición de nuevas amenazas al principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos y otras formas hegemónicas del poder transnacional, históricamente constituido.

Es indispensable, la promoción de una sociología indagatoria en educación, que explicita el sentido de identidad y pertenencia nacional, el alumnado y comunidades conectados a la escuela, en relación mutua como grupos y comunidades libres y que, dado que vivimos en una democracia participativa, se puede opinar, argumentar y, en consecuencia participar y tomar decisiones como un todo organizado. Tal como lo afirma La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob.cit.) Artículo 2. Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna la igualdad, la responsabilidad social (p. 12).

2- Redescubrir los hechos sociales de la cotidianidad, indagar las estrechas relaciones de comunicación personal y colectiva que se tejen en el día a día, investigar el impacto del nuevo protagonismo y participación democrática del sistema educativo en la formación académica y profesional de la población venezolana. Asimismo, la sociología auxiliar a la educación, destinada a explicar la estructura de relaciones socio-políticas y culturales, está llamada al sondeo laborioso de la observación, medición y ponderación de los niveles sociales de igualdad o desigualdad y organización familiar entre otros ámbitos del complejo orden institucional.

3- Es necesario la investigación de campo, dirigida al análisis y funcionamiento del sistema de relaciones familiares, personales y colectivas. Nuestro país se ha visto impactado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, es evidente que el venezolano dispone de nuevas herramientas electrónicas y equipos móviles para intercambiar ideas, actualizar información y relacionarse en la calle. Esto supone procesos de reconocimiento y transformación de información, estados de ánimo, actitudes ante las circunstancias y la cotidianidad. Al respecto, la posición funcionalista en palabras de Barrera (2008) sostiene que "...el conocimiento es funcional, se ajusta a la actividad que describe, cada uno de los miembros de una sociedad cumplen funciones determinadas" (p.64). En consecuencia, los escenarios sociales educativos están envueltos en nuevas formas de interacción, e interrelación personal y colectiva, amerita, entonces, determinar el funcionamiento de la realidad, mediante el abordaje de la sociología desde la perspectiva funcionalista.

Referencias

- Barrera, M. (2008). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Caracas: Quirón Ediciones.
- Castillo, J. (2012). *Sociología de la educación*. México: Red Tercer Milenio.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999a,b,c)*. Gaceta Oficial

- Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre. Caracas, Venezuela: Asamblea Nacional Constituyente.
- Durkeim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Lanotipo. Bogotá. (Documento en línea). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-2.pdf>
Fecha de consulta: 04 de diciembre de 2018.
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Emlacomex.
- García, C. (1987). Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa. Caracas: Fondo Editorial Tropicós.
- González, A. y Solano, J. (2012). *De profesor a educador: los cambios de rol*. *Revista Crítica*. Noviembre-diciembre de 2012. (Documento en línea). Disponible en <http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/502-de-profesor-a-educador-los-cambios-de-rol>. Fecha de consulta: 04 de diciembre de 2018.
- Inkeles, A. (1968). *¿Qué es la sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Ugas, G. (2008). *La complejidad: un modo de pensar*. San Cristóbal, Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Spencer, H. (2003). *Primeros principios*. (Documento en línea). Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CWRlg8Mo2y0J:www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/los-principios-de-filosofia-positiva-de-a-comte-en-la-traduccion-de-jorge-lagarigue-1875/+&cd=11&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve>. Fecha de consulta: 04 de diciembre de 2018.

Otros temas de

Investigación

TOMÁS ALFARO CALATRAVA Y SUS FANTASMAS: ENTRE LA FASCINACIÓN ERÓTICA Y LAS PERTURBACIONES DE TÁNATOS

Tomás Alfaro Calatrava and his ghosts: between erotic fascination and the disturbances of tanatos

Victoria Parés Díaz *

Escuela de Artes Visuales Rafael Monasterios, Maracay-Venezuela

RESUMEN

Estudiaremos la obra poética del venezolano Tomás Alfaro Calatrava, abordaremos las imágenes del amor y de la muerte como tópicos universales; toda vez que es un poeta venezolano desconocido de la generación del 40 en Venezuela y merece un punto de atención en función de definir una temática que le obsesionaba y cuyo orden constituyó el *leif motiv* de su obra; por una parte, se vio fascinado por las razones eróticas y, por otra, perturbado por la presencia de Tánatos. Desde allí, definiremos aspectos propios de su poeta para ser analizados, y desentrañar, según algunos fenomenólogos y estudiosos del tema como: Bachelard, Kierkegaard, Rougemont, Nietzsche, Paz, entre otros; en función de indagar en las raíces arquetipales y míticas la complejidad de la obra alfareana.

Palabras claves: amor, muerte, arquetipo y mito.

ABSTRACT

We will study the poetic work of Venezuelan Tomás Alfaro Calatrava, address the images of love and death as universal clichés; every time he is an unknown Venezuelan poet of the generation of 40's in our country and deserves a point of attention in terms of defining a subject that obsessed him and whose order was the *Leif Motiv* of his work. On the one hand, he was fascinated by erotic reasons and by another disturbed by the presence of Tanatos. From there, we define aspects of his poet to be analyzed, and unravel, according to some Phenomenologist and scholars of the subject as: Bachelard, Kierkegaard, Rougemont, Nietzsche, Paz, among others; in order of investigating the archetypal and mythical roots the complexity of the work Alfareana.

Key words: love, death, archetype and myth.

* Licenciada en Letras egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Especialista en Museología egresada de la UCV. Diplomado en Artes del Fuego de la Universidad de Carabobo. Coordinadora de Registro y Administradora de la colección del Ateneo de Valencia. Coordinación del Salón de Artes Visuales Arturo Michelena en los años 2002-3. Profesora titular de las cátedras de Estética y Análisis Plástico en la Escuela de Artes Visuales Rafael Monasterios en Maracay. Doctoranda en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales. vpares@gmail.com.

Recibido: 02/12/2018. Aceptado: 01/03/2019.

El amor y la muerte: una exploración crítica a las imágenes míticas y arquetipales

A fin de entender la obra poética de Tomás Alfaro Calatrava es necesario que conozcamos brevemente algunas consideraciones que tienen críticos y filósofos sobre los tópicos del amor y de la muerte; para lo cual es necesario explorar varios aspectos: por una parte, el sentido de la tragedia: lo trágico en esencia relacionado con la muerte y por otra el amor, íntimamente unido al misticismo; como principios psicológicos y numinosos en la obra poética alfareana.

De modo pues, que realizaremos una propuesta más hermenéutica, basándonos en los trabajos e investigaciones de algunos ensayistas que han venido desentrañando la relación que tienen estos tópicos con: lo fenoménico, con lo mitológico e incluso con lo psicológico y arquetipal; a fin de que este abordaje documental nos de pistas que nos permitan acercarnos y establecer una relación de paralaje con las temáticas propuestas, cuya finalidad sea entender básicamente los amagos poéticos de un escritor de la generación del 40 venezolano que ha permanecido en el anonimato por desconocimiento de su obra lírica y además, del valor histórico que tiene para con la literatura de nuestro país.

Parafraseando a Rougemonth, (1993) él sostiene que: sentimos predilección por la desgracia y estamos buscando siempre un obstáculo favorable, enmascarado en la terrible realidad que sigue siendo el amor al obstáculo en sí. Y ese obstáculo supremo no es más que la muerte, “el Deseo deseado” desde el comienzo de la pasión, la compensación por el destino padecido que es finalmente rescatado; ya que la pasión es una ascesis. Hay en nuestro modo occidental de ver la vida una preferencia íntima por la desgracia, aunque esta sea una “deliciosa tristeza” y hasta la decadencia o el sufrimiento que transfigura, lo que buscamos es lo que pueda exaltarnos, lo que pueda acceder, a pesar nuestro, a la “verdadera vida” de que hablan los poetas, aunque esa vida sea la vida imposible y ausente. No es más que uno de los nombres de la Muerte, el único nombre por el que nos atrevemos a llamarla, al tiempo que fingimos rechazarla.

Se opone a la vida terrestre de una manera tanto más eficaz cuanto que toma la forma de deseo, y ese deseo a su vez esta disfrazado de fatalidad. Es entonces cierto que la pasión, y la necesidad de pasión, son aspectos de nuestro modo occidental de conocimiento: descubrir a través del sufrimiento. De allí que vivamos en una constante lucha de pasión en nuestro interior; una pasión de amor y una de muerte, según el autor, es pasión aquello que nos exalta y e incluso lo que nos hace padecer.

Para el autor del ensayo que hemos venido citando: “Ese gusto por la muerte, ese gusto de saberse en el límite, ese gusto por la colisión reveladora que es sin duda la más inextirpable de las raíces del instinto” (Rougemonth, 1993: 52).

De igual modo, reitera que tenemos un vínculo bastante estrecho con un instinto de destrucción y un gusto particular por la desgracia, que no necesariamente debe entenderse literalmente; es comprensible que en toda persona que sufre y ama exista una guerra interna, una lucha constante entre la razón y el sentir. No sabemos con exactitud dónde encontrar las raíces de esa preferencia por la desgracia, por la cosa padecida. Sin embargo, una gran mayoría de nuestras historias de amor culmina en una historia trágica o de muerte. Desconocemos de dónde nos viene esta especie de “genio sádico”, ese gusto esencial por la muerte, este gusto de saberse en el límite de la colisión reveladora podría explicar el “instinto de guerra” inextirpable en todos nosotros.

La experiencia amorosa en su cruda realidad, nos introduce en los misterios de la muerte como condición humana; el amor es vivido como una pasión que mezcla a Eros y Tánatos, de manera pues que aunque pareciera inicialmente descabellado considerar dicotómicas los tópicos: amor-muerte sus enlaces se pueden entender a través del psicoanálisis, pero fue Freud (1930) quien lo explicó a través de las Pulsiones; él propone dos tipos: pulsión de vida, (acción de Eros) y pulsión de muerte, (acción de Thanatos). La primera, se expresa en el empuje a mantener la vida a través de buscar la satisfacción. La pulsión de vida recorre una meta, y se regodea en el camino que recorre, para encontrarse irremediamente con la pulsión de muerte con la que se emparenta, entonces desde este punto de vista, a todo esto debemos agregar que la pulsión nos dirige al placer y más allá de él: al dolor.

El amor es un sentimiento que nos arrastra a un placer extremo que nos acerca a la muerte, y no pocas veces la propicia. Entonces, no hay nada más gozoso que el amor. También en este otro texto crítico, se plantea la misma teoría: “Los personajes son educados por las calamidades y llegan a su plenitud en la muerte” (Steiner, 1991: 142),

En la tragedia el ser humano se enfrenta a su destino o a la voluntad de los dioses, a fuerzas que están más allá de la razón o la justicia humana que acaban por destruir o por imponerle un castigo más allá de sus culpas. Es una visión terrible e inflexible de la vida humana, que ennoblece a la persona y le da una nueva grandeza, una noción de santificación. Toda vez que también parece enunciar que en el pasado grecolatino estaría esa raíz del “instinto de guerra”. La cultura occidental nos ha hecho herederos de un fenómeno extraño: una fascinación por el dolor y el sufrimiento, al que aún

no se le encuentran causas; Rougemont (1993) afirma que habría que buscar las explicaciones en el medio religioso, sobre todo porque éste imponía y determinaba las formas, incluso las sociales.

Por otra parte, tampoco es un pensamiento exclusivo de los europeos, el crítico mexicano tiene frases parecidas a las de Rougmonth. "No en balde se ha comparado el amor con la guerra (...) El diálogo entre el obstáculo y el deseo se presenta en todos los amores y asume siempre la forma de un combate" (Paz, 1993: 119).

Desde nuestro pasado greco-latino pasando por la cultura medieval hasta nuestros días, las historias de amor están impregnadas de estas características, el amor satisfecho no ha dejado muchas huellas, es más novelesco el amor con obstáculos, con desdichas y sufrimientos. Incluso en los textos religiosos judeocristianos en el cual existe una búsqueda de Dios, de un ser supremo, está presente ese combate: en el libro de Salomón: El Cantar de los Cantares, los poemas de San Francisco de Asís, Santo Tomás, Santa Teresa, Sor Juana Inés, Góngora, en fin; hay también entre estos textos una profunda carga erótica, una sensualidad que parece distanciarse muy poco de las obras religiosas y viceversa, en las que sin duda alguna encontramos una especie de pasión y una búsqueda de lo supremo. Es entonces que, el pensador alemán concuerda en esta afirmación cuando sustenta:

(...) el heleno siente profundamente y que está dotado de capacidad única para el dolor más leve y más grave que ha contemplado con mirada penetrante el centro mismo del terrible instinto de destrucción de la denominada historia universal al igual que la crueldad de la naturaleza (Nietzsche, 1997: 99).

Los autores antes citados, tienen la misma teoría, un instinto de destrucción que no es más que el amor al obstáculo absoluto: la muerte. Queremos todo lo que tenga un parentesco con la cosa padecida, hay un regocijo en la pasión de amor, entendido en su significado más primigenio, pasión como sufrimiento: la pasión de amor significa de hecho una desgracia, un "Pathos". Pasión quiere decir sufrimiento, cosa padecida, preponderancia del destino sobre la persona libre y responsable. Amar a la pasión por sí misma, desde San Agustín hasta el romanticismo moderno, es amar y buscar el sufrimiento. Amor-pasión: deseo de lo que nos hiere y nos aniquila en su triunfo. El vínculo o la complicidad de la pasión, del gusto por la muerte que disimula, y en cierto modo de conocer que definiría por sí solo nuestra psique occidental.

Así la fatalidad es requerida en todos los lugares donde la pasión es soñada, en forma de una terrible y deseable catástrofe y es aquí cuando entra en juego lo sagrado.

La pasión prohibida, el amor inconfesable que crea un sistema de símbolos, un lenguaje ambiguo esencial que garantizará el secreto y, por ende la aprobación sin condiciones, que oculta las locuras que se sienten amenazadas.

Se trata de describir una pasión cuya violencia fascinante no puede ser aceptada sin escrúpulo. Se muestra bárbara en sus efectos. Está proscrita por la Iglesia como un pecado; y por la razón como un exceso enfermizo. Solo se le podía admirar en tanto que se la haya liberado de toda especie de vínculo visible con la responsabilidad humana (Rougmonth, 1993: 49).

Queremos salvar la pasión y amamos la desgracia aunque nuestra razón la condene. La muerte transfigurada representa para toda la sociedad una amenaza intolerable. Por eso, hay que tapanla un poco con un carácter primitivamente sagrado, velando el secreto que expresa su origen desconocido. Sólo algunos poetas, como: Baudelaire, Mallarmé, etc. mucho más tarde, se atreverán a la confesión suprema, aunque algunos místicos hicieron más que confesar: supieron y se explicaron; afrontaron "la noche oscura" con la más severa y lúcida pasión por la que ya tenían el testimonio de la fe, de que una voluntad personal y "luminosa" del todo sustituiría a la suya: el Dios. El mito nos brinda ese abrigo que necesitamos ante la crítica de ciertas realidades humanas sentidas o pensadas como fundamentales.

Rougmonth (1993) y Unamuno (1984) coinciden en afirmar que hay, sin lugar a dudas, un paralelismo notable entre dicha cultura y el mundo cristiano. Nuestra religión judeocristiana ha hecho una especie de sincretismo religioso entre lo pagano y lo cristiano, existe entre nuestra concepción del Dios una raíz común: el amor. Si bien Eros aspiraba al amor a través del placer sexual, nuestro Dios también nos amaba, se revistió de nuestras imperfecciones "a imagen y semejanza" como bien lo cita la Biblia, no sólo porque deseaba redimirnos a pesar de nuestro espíritu pecador sino porque nos amaba, aunque este amor es más espiritual y está alejado de lo carnal.

En su ensayo, el autor español nos da su apreciación en relación al amor y la muerte y así nos lo comenta:

Los poetas del dolor vieron la estrecha hermandad que hay entre el amor y la muerte, y como cuando nace en el corazón profundo un amoroso afecto, lánguido y cansado, juntamente con él en el pecho un deseo de morir se siente (Unamuno, 1984: 31).

En secreto, amamos lo que nos hiere y nos exalta a lo que podría colmar nuestro ideal de vida armoniosa, lo que engrandece el lirismo occidental no es el placer de los sentidos ni la paz fecunda de la pareja, es la pasión de amor, lo amenazado y lo condenado. Sin embargo, si escudriñamos más a fondo en un ensayo más antiguo:

con otras palabras, había afirmado que existe un sentimiento de angustia del cual no sé es responsable y al cual se termina amando. Aun cuando este existencialista no afronta el hecho con las palabras precisas como las conocemos hoy, esa angustia es el sufrimiento por un temor que está más allá de nuestra comprensión.

Pues quien se hace culpable por angustia es inocente: no fue él mismo, sino la angustia, un poder extraño que hizo presa de él, un poder que él no amaba, del cual por el contrario, se apartaba angustiado; y sin embargo es culpable: se había hundido en la angustia, a la que amaba a la vez que temía. (Kierkegaard, 1943: 177).

A pesar que le temamos a la muerte hay en ella un poder de seducción mayor que nos supera a nosotros mismos; nos atrae, a ratos nos dejamos y a ratos nos alejamos, pero finalmente siempre terminamos en sus redes. A propósito de esto sostiene el suizo:

Pero necesitamos de un mito para expresar el hecho oscuro e inconfesable de que la pasión está vinculada con la muerte y que supone la destrucción para quienes abandonan a ella todas sus fuerzas. Queremos salvar la pasión y amamos la desgracia, y por otra parte, nuestras morales oficiales y nuestra razón la condenan (Rougemonth, 1999: 21).

Por lo tanto, para poder soportar todo esto es precisamente cuando aparece el mito, no podemos decir claramente que amamos la desgracia sin que esta no sea enmascarada o velada por algo muy poderoso. Cuando no se puede anteponer un argumento lo suficientemente sólido para tapar la tragedia se inventa el mito, después surge la visión del pecado en nuestro mundo cristiano y posteriormente la psicología moderna. Otro ensayo que podría arrojar luces sobre esto, nos refiere:

El sueño es el mito personalizado, el mito es el sueño despersonalizado; tanto el mito como el sueño son simbólicos del mismo modo general que la dinámica de la psique: pero en el sueño las formas son distorsionadas por las dificultades al que sueña, mientras que en el mito los problemas y las soluciones mostradas son directamente válidos para toda la humanidad (Campbell, 1959: 26).

Es necesario entonces "inventar" el mito cuando el mundo de las ensoñaciones aparece y amenaza las estructuras de seguridad que hemos construido para nosotros y nuestras familias, pero resulta que por allí han pasado todos los seres humanos en todas partes del mundo y en todas las culturas; es el reino que penetramos en los sueños el que llevamos dentro de nosotros eternamente: "y donde habíamos pensado encontrar algo abominable, encontramos un dios (...) y donde habíamos pensado estaríamos solos, estaremos con el mundo" (ibid.), este parafraseo de Campbell nos lleva a descubrir la verdad de la siguiente cita:

Porque los símbolos de la mitología no son fabricados, no pueden encargarse, inventarse o suprimirse permanentemente. Son productos espontáneos de la psique y cada uno lleva dentro de sí mismo, intacta, la fuerza germinal de su fuente (Campbell, ob. cit.: 11).

Las preocupaciones existenciales son comunes en todas las generaciones, unas más profundas que otras, pero mitos personales con una intrínseca relación con el mundo onírico; para que el mundo del poeta sea más literario éste necesita contarlos a través del mundo de las ensoñaciones. El poeta, quiéralo o no, nos revela el fondo de su ser, aunque se cubra literalmente de imágenes; es mediante el elemento dramático como el autor se muestra más profundamente. La siguiente cita de un fenomenólogo también nos mantiene esta afirmación:

La doble fatalidad de lo trágico, o mejor dicho, los lazos trágicos que unen lo trágico de la vida y lo trágico literario: el género de muerte elegido por los hombres, ya sea en la realidad, para ellos mismos o en la ficción para sus héroes, nunca, en efecto, es dictado por el azar, sino que en cada caso está determinado de un modo u otro muy firme psíquicamente (Bachelard, 1993: 125).

Al respecto en su ensayo el crítico mexicano nos indica:

La experiencia mística es igualmente indecible: instantánea fusión de los opuestos, la tensión y la distensión, la afirmación y la negación, el estar fuera de sí y el reunirse con uno mismo en el seno de una naturaleza reconciliada (Paz, 1993: 110).

No es extraño saber que estas dos pasiones son inconfesables, el occidental ama tanto lo que destruye como lo que asegura la felicidad; aparece el elemento sagrado: conocer ciertos hechos sociales o bien religiosos, que no se pueden reconocer tan fácilmente por la razón; por lo cual es necesario justificar con un sustento más sagrado y velar un poco el carácter que significa la confesión de tan extraña pasión. Asimismo, estas palabras nos darán indicios de esta aprobación:

El genio lírico siente, del estado de unión mística y autoenajenación, un mundo de imágenes y analogías cuya colaboración, causalidad y celeridad es completamente distinto de los del mundo del artista plástico y del poeta épico. Mientras este último vive con alegre complacencia en esas imágenes, y sólo en ellas, y no se cansa de contemplarlas amorosamente hasta sus más mínimos rasgos... (Nietzsche, 1997: 84-85).

El poeta se regocija en su propio sentir, en sus vicisitudes y no deja espacio para más nada; siente de una forma muy peculiar las imágenes y sus revelaciones le son dadas como verdades absolutas que lo persiguen y lo acosan incesantemente, dejando en

él la huella de un conocimiento mayor que algunas veces se busca o le es dado en sus visiones.

Sorprendentemente también encontramos estos antecedentes en un autor de la antigüedad clásica: "...la eternidad del alma es la condición de la posibilidad de todo verdadero conocimiento para el hombre, y a la inversa, la realidad del conocimiento es el fundamento del que puede deducirse del modo más seguro la eternidad." (Platón, 1983: 135). Aunque en la antigüedad griega no se concebía de igual manera el hecho religioso, se deja sentir que debe y es necesario un conocimiento de algo que está más allá y una búsqueda de la permanencia en ese mismo conocimiento.

Toda vez que, ya se ha dicho: "Toda doctrina de la inmortalidad supone un sufrimiento y una búsqueda de Dios" (Unamuno, 1984). Esa misma visión de plenitud como sinónimo de eternidad y vínculo desde luego con la muerte no es más que la búsqueda de Dios. Nos preguntamos: ¿no es acaso el deseo de inmortalidad la que está presente en los místicos? El amor y la muerte desde siempre han despertado profundas resonancias, fundamentalmente ésta última: la muerte, de la cual no habíamos sido capaces de hablar abiertamente, hasta hace unos escasos años, puesto que siempre habíamos necesitado un antifaz que nos amparará ante la crítica, porque desde luego esto transgredía toda norma social como bien lo afirma Rougemonth. Así mismo:

Las imágenes del poeta tienen sentido en diversos niveles. En primer término, poseen autenticidad: el poeta las ha visto u oído, son la expresión genuina de su visión y experiencia del mundo. Se trata pues de una verdad de orden psicológico (...) En segundo término, estas imágenes constituyen una realidad objetiva, válida por sí misma: son obras (Paz, 1994: 107).

Las obsesiones propias del poeta configuran un grupo de imágenes que son producto de su aspecto psicológico. Por ende, ellas reflejan una unicidad en la obra conformando el mundo del escritor y, a su vez surgen a través de un estímulo sensorial; que dejan ver las vicisitudes del autor, y éstas están contadas de una manera u otra, más o menos evidentes en sus versos. De la misma manera ha dicho el psicólogo en su ensayo: "No resuena aquí el eco de la vida diurna del hombre, sino que se vivifican los sueños, miedos nocturnos y siniestros presagios de las tinieblas del espíritu" (Jung, 1995: 84). Y más adelante:

La imagen en cuanto tal, en tanto que haz de significaciones, es lo que es verdad y no una sola de sus significaciones o uno solo de sus numerosos planos de referencia. Traducir una imagen a una terminología concreta, reduciéndola a uno sólo de sus planos de referencia, es peor que mutarla,

es aniquilarla, anularla en cuanto instrumento de conocimiento (Mircea, 1979: 194).

La proyección que hace el poeta con sus versos nos dan indicios de unos tropos ligados a un sentir intrínseco, con agudeza premonitoria resulta siempre recurrente e inevitable, pertinentemente aparecen enlazando sus emociones y vicisitudes. Las imágenes son en efecto el producto de un conocimiento interno ajustadas a inquietudes y tormentos: "...el poeta por las imágenes y el sueño, obtiene un contacto fugaz con ese nivel incondicionado de la psique y construye con palabras y ritmos un testimonio oscuro para ese desborde numinoso del alma" (Azcu, 1993: 25).

En tal sentido, en el psicoanálisis freudiano considera a la pulsión de muerte (Tánatos) de mayor importancia, a tal punto que parece subordinarle la pulsión de vida (Eros), entonces ello supone que no existieran dos pulsiones diferentes ni opuestas, sino una sola: la pulsión a secas; por cuanto el amor (Eros) parece tener un lado oscuro que con certeza también la tiene Tánatos cuando nos remitimos a la mitología grecolatina. De modo pues, que la misma energía que nos impulsa a amar nos conduce a perecer. "...Nunca estamos más desprotegidos contra el sufrimiento que cuando amamos, nunca más desdichados y desvalidos que cuando hemos perdido al objeto amado o su amor..." (Freud, 1930: 82).

Es pertinente aquí recordar el planteamiento de quien confirma:

Ahora bien, el poema no sólo proclama la coexistencia dinámica y necesaria de los contrarios, sino su final identidad. Y esta reconciliación, que no implica reducción ni transmutación de la singularidad de cada término, es un muro que hasta ahora el pensamiento occidental se ha rehusado a saltar o perforar (Paz, 1993: 101).

El pensamiento de este crítico es análogo a las teorías que hemos expresado a lo largo de este estudio, conservando la idea de que existe una concepción particular en el occidental; y apoyando el hecho de la correlación entre opuestos o bien la existencia de las dualidades: amor/muerte, (recordemos que Eros y Tanatos tienen en esencia un parecido, que quizás habría que buscarlo en su pasado Daimonico como complemento): "Hace que le ocurra al hombre lo que éste no elige y que, si elige, no sepa bien porqué. En esto es ciertamente un demonio terrible" (Ortiz-Osés, 2006: 39).

Este elemento está presente en todos los poetas que aspiran la inmortalidad o se relacionan de alguna manera con el misticismo; ellos ambicionan vivenciar la unidad y con eso evadirse del mundo sensorial y de la linealidad de la historia que nos

aproxima hacia la muerte: “La numinosidad de esta presencia puede derivar en la posesión de la verdad con fines salvíficos. En general, este proceso se denomina experiencia mística o religiosa”... (Espinoza, 2011: 376). Según explica el autor, hay una conciencia de finitud asociado al destino y con ello la necesidad de religarse con la totalidad cuyo sentimiento se personifica de una forma compleja y con un carácter divino y sagrado.

Toda vez que, hemos venido planteando unas interpretaciones de distintos autores cuyo único fin es; además de presentar al menos un acercamiento a los tópicos universales que son en extremo complicados ya que, la obra de nuestro poeta Tomás Alfaro Calatrava es singular en cuanto a la forma de sentir y expresar la poesía por medio de elementos líricos que le facilitaron contar su propia visión intimista. De modo pues, que la poesía alfareana posee además una singularidad propia de los poetas perseguidos no sólo por las circunstancias políticas de su país sino también por sus propias obsesiones internas.

*“¿A dónde he de recurrir,
¡Oh cielos! si hay siempre que amar, sufrir y morir?”
Corneille*

Imágenes que configuran el tema del amor en: Octavillas de la vigilia y la melancolía

Iniciamos el poemario con una octavilla reveladora de la vigilia y en la que aparece sutilmente un destello místico dado por el sufrimiento:

Semillas para esta siembra/ Oh, Divino Sembrador: /grano de espigado
amor,/ amor de espigado lis./ Ay, si mi muerte supiera /la heredad de estos
cipreses,/ donde requiebro las mieses/ como Francisco de Asís (Alfaro C.,
1945:41).

Observamos aquí el ritornello misterioso: “Ay, si mi muerte...” que se repite incesantemente, como las plegarias en el obstinado rigor de la comparecencia ante la muerte e incluso con el mismo carácter repetitivo del salmo lo cual le da el toque alfareano a la fatídica letanía. Una y otra vez el autor reitera en estas octavillas los mismos versos, un suplicante “ritornello” que establece un descanso entre la primera mitad de la estrofa y la segunda en la que el poeta cae suplicante a lo largo de 45 poemas que parecen copiarse unos a otros en un intento de mostrar su desdicha de amor.

El misticismo y la religión van unidos cuando se trata del sufrimiento del poeta;

probablemente, es a través de esa vía misteriosa en la que el poeta busca una resignación inexistente en el primer poemario, allí la muerte es trágica y no tiene tregua. La incertidumbre de la muerte se ve aliviada por el tono místico de los clásicos, quienes se regocijaban en el sufrimiento. Las alusiones oníricas que ya habían comenzado en el anterior poemario, hacen eclosión en versos que son afluentes de la muerte, pero donde la intuición premonitoria puede más que la pura realidad y se dispone a predecir su destino, sin saber que está describiendo casi con visión profética el desenlace de su vida.

Este poemario es crucial para entender los conflictos existenciales de Alfaro Calatrava. En una especie de situación onírica, expresa casi en forma de presagio un deseo inconsciente de muerte, una confesión inesperada para contarnos su desesperación.

Por otra parte, estas dos estrofas iniciales dejan ver la cercanía del autor con los poetas místicos aunque no podemos decir que Tomás Alfaro Calatrava sea un místico en el pleno sentido de la palabra, sin embargo, existe una analogía entre su poesía y estos poetas (Santa Teresa de Jesús, Góngora, Sor Juana Inés, entre otros), tiene ciertos rasgos comunes que bien lo podrían ubicar dentro de ellos, no olvidemos que este poeta recibió la influencia de los clásicos a través de sus constantes lecturas.

La voz poética de Alfaro C. se siente profundamente melancólica. Expresa su sentir con adjetivos propios en los que muestra las fluctuaciones de sus estados de ánimo, esos sentimientos contradictorios propios de cualquier ser humano; llevados al extremo en la tragedia de la expresividad telúrica. El destino común es la muerte y en su caso particular el dolor de sentirla. Ciertamente existe en todo el poemario el *Leit motiv* de la muerte y el amor, una angustia existencial perenne que se percibe desde el comienzo del poemario hasta el final. Aquí la muerte se muestra un poco más silente, emergiendo en cada poema de cuando en cuando entre el estremecimiento del amor que predomina.

El poeta, compungido, reniega del amor y nos da un pequeño indicio de esa mezcla religiosa cristiana con paganismo tratando de buscar consuelo tanto en una como en otra, sumergiéndose así poco a poco en ese mundo. Alfaro no ha pretendido sorprendernos abruptamente, y aunque no tan ilustrativo, nos va insertando en esa leve visión mitológica paso a paso; más adelante sí observaremos con definida precisión dicho tópico. Otras veremos como el elemento mitológico se mezcla con el bíblico y las alusiones a Dios, con el sólo deseo de encontrar explicación a lo que no comprende, y desde luego sin excluir el miserere terrible en el que insistía con profunda intuición desesperada. Veamos aquí un pequeño poema del conjunto de poemarios:

Cartas de fino grabado/para vivir esta ausencia:/ débito de tú presencia/ para
saldar ante Dios. /Ay, si mi muerte supiera,/ si en mi amor, tu amor anclara,/ si
tu cariño viajara / por mi sangre hasta el adiós (Alfaro C., 1945: 43).

Quiere persuadir a la muerte con el amor, el encuentro con Dios, con la muerte en un lenguaje tenuemente seductor. Por una parte hay una necesidad profunda de afecto, bien de dar o de recibir, pero por otra existe la depresión por la certeza de la muerte que lo acosa y es que hay algo en la muerte que hace reafirmar la vida y eso sólo se logra a través del amor. Hasta ahora el poeta había intentado un acercamiento a la muerte por el amor, y bien se puede apreciar que todo intento de lucha es en vano, se produce la ruptura; ella no se rinde a sus galanteos y el poeta no quiere subordinarse a la evidencia, niega tristemente la realidad del sentimiento con versos un tanto herméticos por cuanto no sabemos si se dirige a una amada o es a la muerte literalmente. Sin embargo, percibimos cómo en Alfaro C. hay una atracción por la persona amada, expresado a través de una especie de diálogo tácito, que no está claramente definido en comparación con los poetas místicos, por ejemplo en el *Cantar de los Cantares* presenciamos una conversación declamatoria entre la amada y el amado-(escritor), claramente determinada.

No obstante, insiste nuevamente en el amor, aunque el dolor no lo abandona y mucho menos la muerte, tiende a unir los opuestos en un empeño de integración. El poeta quiere persuadir el destino con el amor, haciendo remembranza en los episodios bíblicos que demuestran por una parte su inclinación religiosa y por otra la búsqueda de la aceptación por el mismo hecho. Las alusiones a Dios están casi ausentes en el poemario: Afortunado náufrago se repiten aquí abundantemente, como una especie de consuelo en pasajes bíblicos en los cuales recuerda sucesos como: el de Caín, Jonás y la ballena, Moisés, Juan el bautista, David, Lázaro y la lepra, María, Jesús y el Calvario, sobresale así la espiritualidad dormida del poeta en el libro anterior.

De la misma manera comienza la lucha entre lo santo y lo profano: entre San Francisco y Maldoror. Hacen aparición nuevamente los opuestos. Tan pronto cambia de lo telúrico a lo místico; aunque al final la estrofa se convierte en una sorprendente metáfora en la que se obvia un poco la presencia fúnebre para dejarnos ver todo el secreto del amor romántico, en estos últimos versos en los que el amor se lleva a cuestras.

Yo leblre y arboladura,/yo armado de pez-espadas,/yo fusil, yo barricada,/ San Francisco y Maldoror/ Ay, si mi muerte me viera:/ yo mariposa y herbario,/ yo simún, yo dromedario/ con mi joroba de amor (Alfaro C., 1945: 49).

El escritor nos va acercando en su lenguaje impenetrable para seducirnos con sus

galanteos, una figura tácita que no quiere revelarnos claramente, pero que, sin embargo, rememora el mito de Eros. Ciertamente, existe una fusión entre nuestra cultura religiosa monoteísta y la paganopoliteísta; pero lo más substancial de todo esto es que esta mezcla entre distintos mundos, sólo ha sido nuestra incesante búsqueda de la inmortalidad a través del amor, para finalmente llegar al encuentro, la búsqueda de la divinidad aceptando desde luego la muerte; se pasea por pasajes bíblicos, tanto del antiguo testamento como del nuevo, de la misma manera que entrelaza ejemplos del aspecto mitológico. Él trata de buscar auxilio, una reafirmación a través de la esperanza, de la fe y la cristiandad; aunque se apela al Dios mitológico cuando ya no se encuentra amparo bajo el Dios cristiano.

Que me bañen tus raudales/ Amor, Amor, amor mío./ Dame, Amor, forma de río./ Dame, Señor, tu Jordán./ Ay, si mi muerte quisiera/ repetirme en el bautismo:/quiero, Amor, seas tú mismo/ el heredero de Juan (Alfaro C., 1945: 51).

Hay poemas que sorprenden por su crudeza, hasta ahora sus octavillas no habían hablado con una aptitud semejante, aun cuando el estribillo está presente siempre, este sólo está allí para recordarnos que la muerte anda cerca. Sin embargo, pareciera tener una influencia boudeleriana: lo maldito le corre por la sangre y de sus labios brota un obligado sacrilegio; como todos los condenados sin esperanza de absolución, que sienten desguarnecido su corazón y estalla con toda su fuerza el conflicto.

Su fortaleza flaquea y cae derrotado asumiendo el tormento y adoptando una apariencia terriblemente necrófila. Aunque en la segunda parte del poema, la situación del poeta y las condiciones de la existencia siempre llevan a la necesidad más profunda del ser: quiere afrontar su soledad deseando una consorte con quien compartir, una amada a la que "invita" simbólicamente a seguirlo, para ir espiritualmente acompañado.

Alfaro C. hace una invocación desesperada al amor, el tiempo pasa y se disipa sin poder hacer nada, no lo deja amar y seguir viviendo para hacerlo. Quiere detener el tiempo que se esfuma, el único inconveniente es que no puede sino poetizar, aunque exista la conciencia de tener una vida fugitiva. Reaparece el lenguaje ambiguo, que pareciera más bien de cortejo, una y otra vez como el Ave Fénix de la mitología grecoromana que renace de las cenizas. El poeta permanece prisionero con sus eternos dilemas y sobre todo con el amor al que ve como el retraso de la muerte, el plazo que se da para poder llegar a la aceptación:

Ay si mi muerte supiera,/ ay, si seguiré llorando,/si me estuvieras amando /o si nunca me amarás (Alfaro C., 1945: 53).

Él continúa en cautiverio, nos da su visión reveladora del goce que siente por el amor e insiste en hacer remembranza en el mito del Eros. Así, estos poemas revelan una visión diferente del amor, un amor que embellece, engalana y vivifica a la muerte; está confinado: “cautivo de la noche”, impulsado constantemente por el temor y el afán de aplacar la oscura fuerza que está dentro de sí y que siente crecer hasta ahogarlo. Si al principio había curiosidad, temor, deseos de acostumbrarse y comprender, para poder ver la muerte frente a frente sin sentir la desolada agonía a la que incita lo desconocido; ahora, sus ojos están empañados y su boca degusta un sabor a lágrimas por la separación que lo lleva a una fuente de intensa angustia.

Has dejado en mis albores/ Eros, la miel de una herida:/azul estela,
partida/al salto de tu delfín. /Ay, si mi muerte supiera/ lo que amor hizo
en mi suerte/ fuera tal vez menos muerte/cuando tocara mi fin (Alfaro C.,
1945: 61).

Una mirada comparativa nos permite un conocimiento más preciso entre los tópicos, frases y palabras propiamente de la poesía alfareana. Las imágenes ofrecen un cierto hilo conductor en todos los poemarios: alusiones a colores, la conformación de los tropos: epítetos, símiles, anáforas y las mismas metáforas que encontramos en todo el conjunto de poemas están todas al servicio de la intención poética. Las figuras retóricas presentes en este libro nos dan clara evidencia del sentir amoroso del poeta; así como de la preocupación premonitoria de Alfaro C. unas veces tornándose profundamente sentimental nos pasea por remembranzas bíblicas, mitológicas alternándolas con sus propias vicisitudes.

Como podemos observar, no es sólo el tema del amor y la muerte como entes sueltos, sino que se repiten situaciones y versos como recurso poético para afianza la temática conductora de su poesía. Los poemas son el reflejo de sus preocupaciones y de su sentir, a ratos nos eleva como los místicos y a ratos desciende en un profundo parecido con los poetas malditos, producto de ese navegar entre elementos dialógicos: entre lo sublime y lo etéreo.

*“Quiero, sin que la muerte ose socorrerme
siempre amar, siempre sufrir, siempre morir.”
Corneille*

Imagen de la muerte percepciones y alcances en: Afortunado naufrago

Afortunado Naufrago es el segundo poemario de Tomás Alfaro Calatrava publicado en 1942 y uno de los que aún se conserva. Resulta curioso que este conjunto de

poemas se titule de esta manera cuando la muerte no es tratada como fortuna y además irrumpe el poema con la frase más terrible como si fuese lo más natural. El fenomenólogo nos explica: “La imaginación profunda, la imaginación material quiere que el agua participe de la muerte, necesita del agua para que el agua participe en la muerte; necesita del agua para que la muerte conserve su sentido de viaje” (Bachelard, 1993: 118).

Para este autor el agua connota el cosmos de la muerte, ya que para el orden literario todo es soñado antes de ser visto, aún la más simple de las descripciones; el poeta caracterizar un elemento importante con las ensoñaciones a las que cree fijarle su peso de vivencia interna, para la lírica las cosas no son lo que son, sino que son aquello en lo que se convierten y llegan a ser en las imágenes lo que llegan a ser en nuestra experiencia onírica. Veamos cómo se presentan estas imágenes en la obra de nuestro poeta, citemos el primer poema:

La muerte es una sombra que acogota mis párpados/y mueve mis entrañas
con sus dedos de frío./La muerte es una sombra que rasga mis ventanas
/y agiganta sus pasos hacia los pasos míos/La muerte es una sombra que
rompe sus violines/para poner sus notas en mis manos inciertas, /y apresar
mis sentidos, y apretar mi garganta, /y cubrirme de sombras fantasmales,
inquietas./La muerte es una pena de alfileres agudos/Que traspasa mis
huesos y desgarras mis carnes./La muerte es una torre que olfatea mi
destino./La muerte es una sombra dormida en mis umbrales (Alfaro C.,
1942: 15).

Nuestro ser, ya de por sí siente una particular agonía cuando se enfrenta al presentimiento de la muerte, más aún Alfaro C. en constante angustia, nos va contando cómo es ese sufrimiento de su ser sensible, estos primeros versos son suficientes para advertir la presencia de la muerte; ella inaugura el poemario, con sus terribles visiones y el indicio de la sinfonía mortal. Es alucinante el contraste entre el carácter sobrenatural de los primeros versos y el realismo de las descripciones, subrayado por la actitud y las palabras que dan vida a una cruel personificación de la muerte que se agiganta como en un cuadro surrealista. ¡Qué aspecto más terrible sentir que la muerte está en nuestra sombra! La muerte es la compañera familiar que va con él como la sombra al caminante, constantemente, sin vacilaciones, sin preámbulos y titubeos; “dormida en sus umbrales”, como lo está en todos nosotros el obligatorio desenlace de la vida, llena de las imágenes más irreales en una combinación anafórica: “la muerte, la muerte,” que lo perseguirá siempre:

En las noches,/cuando los sauces parecen fantasmas/y los peces respiran
cocuyos en el fondo del lago,/se perfila mi pena como una silueta vaga en

los espejos./Cuando la noche se estira como una gran guitarra/Y los pájaros nocturnos pliegan sus alas de penumbra/Mi pena se hace inmensa como un beso en la soledad./Cuando los árboles insomnes se confunden con la madrugada/ Y una voz inconsútil de metales errantes, despereza (sic.)/ Mi pena se confunde, se desmaya como una silueta en la medianoche/Oh bandolines callados de la sombra./Oh la noche atormentada de flautas asonantes/Oh las hormigas, ilímite desintegración de los fantasmas... (Alfaro C., 1963: 16).

Así mismo, los poemas alusivos a la madre del poeta, aunque no deja de ser peculiar que estos siempre estén asociados muy intrínsecamente a la figura "mítica" de la muerte, por demás femenina; la relación materno-filial está presente, como una relación enturbiada por la aparición de la muerte; el hijo desesperado por un temor acosador impela a su madre para que de alguna manera esta le ayude a entender lo que ocurre. Es inútil tratar de percibir algo que escapa a nuestro raciocinio y, más aún, traspasar las barreras de la realidad; aunque hay un acercamiento en cuanto a la manera de comprender y una especie de resignación tácita.

Apenas si recuerdo los últimos cristales de su voz/ Cuando sus labios de ceniza, sus palabras se turbaron de frío. /Apenas si recuerdo que pronunció mi nombre/Mi nombre que lloraría sus rosas. Apenas si recuerdo las últimas camelias de la tarde/Cuando cerró sus párpados de abuela, oh gris bandolín del alba, /Oh negras clavijas desatadas, oh dolientes mariposas/ en los contornos soleados de la muerte. /Oh qué triste canción de los pañuelos sin lágrimas. /Interminables brisas de inconsútiles pinos/En lo hermoso de mi pecho lloran sus párpados de ceniza (Alfaro C., 1963: 17).

No hay metáforas para hablar de la muerte en este poema. No se puede hablar de la muerte sin nombrarla, es evidente la presencia de ella, se insiste constantemente en el sufrimiento, el poeta necesita ser reiterativo porque es allí donde radica su problema existencial y por eso no hay mucha armonía musical, la melodía es ruda y fuerte su presencia. La actitud de este poeta ante la muerte es diferente a la del común de los seres humanos, a los que sorprende con su rapto. En cambio Tomás Alfaro Calatrava con su especial sensibilidad en ningún momento la evade. Todo lo contrario la enfrenta y aunque no entienda la angustia del sino cruel: sufre, la interioriza, clama por su llegada y la siente adentrarse. La muerte lo hace sufrir y lo deja exhausto. De esta manera, el poeta adquiere una resolución ante ella, la comprende y experimenta su angustia, sabe que es finito según la naturaleza humana, limitado, piensa y vive su propia realidad.

La muerte se durmió en sus axilas de pájaro nocturno,/en sus axilas de rocas desesperadas del mar, de paisajes;/sus axilas de insondables

tormentas, de logobras covachas en las noches./Oh qué negra la muerte en sus pestañas, oh que negra la muerte en sus mejillas./Como la quería el mundo cuando daba sus voces y su risa, /cuando soltaba su pelo como su destino,/inconcluso,/cuando decía sus palabras de instrumentos remotos, de caminos antiguos./ La muerte se durmió en sus axilas de pájaro nocturno/Y se apagaron los últimos cocuyos en su frente de cera./¡Que bella así tan muerta! (Alfaro C., 1963: 18).

Alfaro C. usa un lenguaje hermético, confuso y no podemos por ello discernir de quien se trata, de la amada o de la figura alegórica de la muerte a quien canta el poeta. Quizás este lenguaje sólo es explicable a través del concepto de "anima" en la psicología analítica de Jung la cual alude a las imágenes arquetípicas de lo eterno femenino en el inconsciente de un hombre, que forman un vínculo entre la consciencia del yo y el inconsciente colectivo.

Esta exaltación es propia también de los místicos quienes buscaban por medio del amor la redención de su espíritu. Hay un culto a lo femenino, o más bien a lo "divino femenino", a la maternidad divina, un ser omnipotente y profético que es a la vez un símbolo sensual misterioso; de una belleza inalcanzable. La imagen de la mujer va cambiando, primero esta distanciada del poeta, luego se le exalta como lo hacían los juglares en la antigüedad, y después va adquiriendo transformaciones inusitadas hasta confundirse en la desesperación del poeta y llegar a ser una mujer cómplice con la que él se identifica y se siente compenetrado.

Leamos el siguiente poema, aquí aparece la presencia de una mujer y podemos intuir con cierta claridad que le canta a una fémina, una mujer sin nombre que posiblemente es el objeto de su amor.

Tus cabellos de novia dormida en los trigales/Se están poniendo blancos soñando con la muerte./ayer cuando era transparente tu sonrisa de almendra/y tu garganta tibia era un nardo entreabierto,/yo aprendí a mirar el mundo a través de tus senos /y aprendí la música de tus claras palabras./ Entonces eras bella, ¡jardín de la madrugada!/Hoy estoy aprendiendo de tus cabellos/que los jardines de la medianoche /y la brisa fragante del puerto,/declinan como las palabras pronunciadas/Y no quisiera pensar que tus cabellos blancos/y tu risa de almendra, desvaída,/son tu primer encuentro con la muerte... (Alfaro C., 1942: 20).

Los matices del amor en este poemario se presentan en una mesurada proporción, existe la presencia de un amor espiritual y hasta físico si se quiere, algunos versos parecen manifestar un extraño erotismo más bien fúnebre, como si quisiera renovar la muerte, unido a la plasticidad de una figura femenina en la que se resalta los detalles más escultóricos de sus formas, pero siempre sin obviar que lo primordial para el

poeta es la muerte. Cualquier otra cosa en este poemario es un pretexto para volver sobre lo mismo.

Tu recuerdo es como una cancioncilla lejana,/como la voz metálica del viejo campanario,/como la voz doliente de los niños sangrantes./Tu recuerdo es un faro de misterios.../Tu recuerdo es la tarde modulada de cocuyos transparentes,/de frías voces insomnes, de margaritas pálidas/Tu recuerdo es como la voz de la madrugada/rasgando los cristales de mi sueño (Alfaro C., 1942: 21).

En una aliteración reiterativa se añora lo indecible con tristeza, una nostalgia precedida por imágenes sensoriales: visuales y auditivas si se quiere, pero con una realidad tan frágil que acaban en lo onírico mostrando la tristeza que parece presentarse sólo en la noche cuando los colores ya no tienen la misma esencia. El poeta tiene un sufrimiento perenne, constantemente hace remembranza a la muerte, no puede olvidar su presencia y la nombra con insistente acosamiento; hay una exaltación horrible, la muerte lo persigue inspirándole las imágenes más crueles, con un gesto completamente pesimista y llevado a su máxima expresión.

La muerte bate sus banderas negras/y perfila sus dientes afilados/y se revuelca en las grises quejumbres. / La muerte se eriza de alfileres/y bate sus alas de insondables designios/y repica sus campanas de sórdidos misterios. / ¡La muerte...! / Profundos alaridos. Voces broncas de cipreses cortados./Voces turbias de sombreados destinos./¡La muerte! ¡La muerte en las madres! ¡La muerte en los niños!/¡La muerte soleada de símbolos! ¡La muerte! La muerte/desgarrando la brisa de ignotas madre selvas (Alfaro C., 1942: 22).

Se percibe la emoción intuitiva del poeta, guiado a hablar de la muerte con tal espontaneidad que presenta una realidad terrestre sumergida en una naturaleza llena de tristeza: el paisaje es lúgubre al igual que todo lo que lo rodea; cada vez se muestra más desanimado y nada lo ayuda a salir de la soledad, y llena su poesía de: “luceros insondables”, “enlutados paisajes”, “mares inciertos”, en fin, imágenes plenas de los tropos más tradicionales: epítetos y símiles que están al servicio de la muerte, como lo más deleznable y perecedero, un mundo extraño e incoherente lleno de lívida belleza, en la cual siempre está escondida la muerte. El poeta aún no se ha acostumbrado a la presencia de la muerte y su espíritu naufraga, debatiéndose constantemente como las olas en un ir y venir sin saber hacia dónde, ni cuándo; hace una especie de catarsis, se deja sentir lo abrupto y fuerte del poema, una rabia que no deja mucha cadencia musical y que, sin embargo, nos involucra en sus sentimientos y terminamos sintiendo conmiseración y afecto por el sufrimiento del poeta.

Rodeos hacia una Conclusión

Finalmente, cuando hemos estudiado la obra literaria del poeta Tomás Alfaro Calatrava, se constata, que no se trata precisamente de una década vacía; si bien es cierto que la situación histórico-política del país influyó directamente en su producción, también se puede apreciar que esta generación del 40, contribuyó a reunir un grupo de escritores de nuestra literatura con inquietudes comunes. A través de esta interpretación de los textos del autor hemos logrado plantear un acercamiento más crítico hacia la comprensión de la obra poética alfareana con sus tópicos universales.

Llamamos la atención sobre los tópicos que maneja el autor; y descubrimos en este largo recorrido que estas imágenes: el amor y la muerte, han sufrido un proceso de transformación en la obra del poeta, desde su primer libro: *Afortunado Naufrago* hasta el último: *Poemas*, libros que cierran el ciclo impreso de sus obras. Hay una postura que se asume como condición de la existencia humana y un discurso que nos refleja una clara marca autobiográfica, en la cual coinciden una serie de vicisitudes de la angustia vital del escritor.

Hemos pretendido mostrar la obra del poeta, y con nuestras reflexiones dar una visión que permita la accesibilidad y el acercamiento entre la obra del autor y el lector. Hemos sentido y experimentamos una metamorfosis en su poesía; entre el primer y último poemario hay una gran diferencia en cuanto al tratamiento de los tópicos, no sólo es el registro de tono convirtiendo la muerte en la aceptación total, también en las expresiones poéticas, el contenido y la forma de manejar el tema; se muestra un proceso de reflexión y de cambio conceptual, se avanza hacia una visión integral, madura y más válida de las imágenes del amor y la muerte, desaparece la idea del alejamiento abismal entre ellas; y ellos como pareja dicotómica (Eros y Tánatos) terminan transformándose con un valor existencial cargado de dinamismo; el combate decrece y la muerte cumple su papel de elemento liberador.

REFERENCIAS

- ALFARO CALATRAVA, Tomás: (1942). *Afortunado naufrago*. Caracas, Venezuela. Impresores Unidos. Monte Ávila Editores. Pp. 54.
- ALFARO CALATRAVA, Tomás: (1945). *Octavillas de la vigilia y la melancolía*. Caracas, Venezuela. Viñetas de Carlos Cruz Díez. Artes Gráficas. Pp. 95.
- AZCUY, Eduardo. (1993). *El ocultismo y la creación poética*. Caracas. Monte Ávila Editores.

- BACHELARD, Gastón. (1993). *El agua y los sueños*. México, Fondo de Cultura Económica. Breviarios N° 279.
- CAMPBELL, Joseph: (1959). *El héroe de las mil caras*. México. Psicoanálisis del mito. Fondo de Cultura Económica.
- ESPIÑOZA A. (2011). Héctor A.: *El Héroe que llevamos dentro*. Valencia-Venezuela. Editorial Universidad de Carabobo.
- JUNG, Carl. (2002). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*. Edit. Trotta. Volumen 15.
- FREUD, Sigmund. (1930). El malestar en la cultura. Vol. 21 p. 108-9 (texto modificado con la versión de López-Ballesteros, Ed. *Orbis*, Barcelona 1988, vol. 17 p. 3046).
- KIERKEGAARD, Sören: (1943). *El concepto de angustia*. Buenos Aires. 2 edición Espasa Calpe.
- MIRCEA, Eliade: (1979). *Imagen y símbolo*. Madrid. Editorial Taurus. Pág. 194.
- NIETZSCHE, Friedrich: (1997). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid-España. Edit. Edaf. 223. Pp. 229.
- PAZ, Octavio: (1993). *La llama doble: el amor y el erotismo*. Barcelona- España, Seix Barral, 6ª edición. Pp. 223.
- PLATÓN: (1983). *El Banquete, Fedón, Fedro*. Barcelona, España. Editorial Orbis. N° 3. Pp.375.
- ROUGEMONT, Denis de: (1993). *El amor y Occidente*. Barcelona, España. (Trad. Antonio Vicens.) Kairós, 5ª Edc.
- STEINER, George: (1991). *La muerte de la tragedia*. Caracas, Venezuela. Monte Ávila Editores. 2º edición, Pp. 292.
- UNAMUNO, Miguel: (1984). *Del sentimiento trágico de la vida*. Barcelona, España. Edt. Orbis. N° 60. Pp. 198.

ANÁLISIS ESCÉNICO ARQUETIPAL DE LA PELÍCULA "BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANOS" (1937)

Scenic archetypal analysis of the movie "Snow white and the seven dwarfs" (1937)

Paola Maita *

Instituto Suramericano de Sociopsicodrama

RESUMEN

La teoría de la escena de Carlos Martínez-Bouquet es fundamental para comprender lo que ocurre en el escenario psicodramático. Esta teoría, junto al cuerpo teórico del trabajo Junguiano, fue tomada para desarrollar un análisis escénico y arquetipal de la película "Blancanieves y los siete enanos" (1937) de los estudios Disney. La investigación fue hecha a través de una revisión documental de material audiovisual, bibliográfico y electrónico con la finalidad de analizar el contenido manifiesto y latente de las escenas que componen el filme.

Palabras claves: Psicodrama arquetipal, Teoría de la Escena, Carl Jung, Blancanieves, Disney, análisis escénico.

ABSTRACT

The scene theory of Carlos Martínez-Bouquet is fundamental to understand what happens in the psychodramatic scenario. This theory, together with the theoretical body of Jungian work, was taken to develop a scenic and archetypal analysis of the film "Snow White and the Seven Dwarfs" (1937) of Disney Studios. The investigation was made through a documentary review of audiovisual, bibliographic and electronic material with the purpose of analyzing the manifest and latent content of the scenes that make up the film.

Key words: Archetypal psychodrama, Scene Theory, Carl Jung, Snow White, Disney, scenic analysis.

* Psicólogo mención clínica egresada de la Universidad Arturo Michelena (2017). Sociopsicodramatista egresada del Instituto Suramericano de Sociopsicodrama (2017). Abogada egresada de la Universidad de Carabobo (2011). Colaboradora para Viceversa Magazine. Correo: paovmaita@gmail.com

Recibido: 10/01/2019. Aceptado: 27/02/2019.

Érase una vez...

Las palabras "cuentos de hadas" nos remiten de inmediato a la infancia, a ese período de la vida en el cual escuchábamos de los labios de algún adulto cuidador, historias fantásticas ocurridas hace mucho tiempo. Más allá de ser textos compuestos para niños, los cuentos de hadas adquieren especial importancia en el momento de trabajar con los arquetipos, los cuales:

son sistemas energéticos de naturaleza psíquica determinantes de toda forma de experiencia psíquica. Son elementos universales, eternos y heredados, que se manifiestan a través de imágenes simbólicas y representan los eventos primigenios que dieron forma a la humanidad desde tiempos inmemoriales (Ostfeld, 2011: 31).

A pesar de los diferentes contenidos de las historias, Henche y Lafau (s.f) elaboran una definición común de los cuentos de hadas como "(...) relatos procedentes de la tradición oral, creados y transmitidos de generación en generación, con un altísimo valor significativo para los seres humanos de cualquier cultura" (p. 2). También señalan que varios autores enumeran diversas características comunes de los cuentos de hadas que los diferencian de otros tipos de cuentos, tales como: la magia, la transformación, la no necesaria aparición de las hadas y la transculturalidad.

La transculturalidad como característica diferencial de los cuentos de hadas es uno de los elementos que permiten conectar esta forma de narrativa universal con el inconsciente colectivo propuesto por Jung (1970). Para Henche y Lafau (s.f.: 3).

(...) los cuentos de hadas expresan de manera extremadamente sencilla y directa los procesos psíquicos del inconsciente colectivo, es decir, están constituidos por imágenes arquetípicas, plasmadas de la forma más pura posible, con poco material cultural y reflejan estructuras psicológicas fundamentales.

Este tipo de narraciones que, como fue mencionado anteriormente, están caracterizadas por la magia y la transformación, lo que permite al sujeto metafóricamente su propio proceso de evolución interior e identificar momentos y personas claves para él. (Henche y Lafau, s.f).

Jung (1995) nos dice que este proceso de comprender el proceso interno como una metáfora nos acerca al lenguaje inconsciente, dado que este se expresa por medio de símbolos que se manifiestan en aspectos de nuestra vida cotidiana, como los sueños y los mitos; por tanto, una imagen es simbólica cuando su significado va más allá de lo evidente, tal como ocurre en los cuentos de hadas y su contenido simbólico.

Dentro de la propuesta de Psicodrama Simbólico, Henche (2011), organiza doce cuentos de hadas según la evolución de la representación del arquetipo de la sombra en cada narración. Ella parte de "Los siete cabritillos y el lobo", tomando esta historia como la que representa a la sombra de la manera más sencilla, dado que el arquetipo está personificado por el lobo, una figura no antropomórfica y que claramente representa un lado maligno, agresivo y oscuro de lo humano, permitiendo en el lector el depósito de ese contenido en una figura externa no parecida a él en la forma; pasando por el Patito feo, la Cenicienta y Blancanieves, donde se introduce la sombra desde lo familiar y lo social; y terminando con la Bella y la Bestia, donde la sombra se halla representada en uno de los deuteragonistas, la Bestia, quien integra su sombra, el lado oscuro de su personalidad, e incluso es exteriorizado en su apariencia física no humana como una metáfora de aquello oscuro y desconocido que estaba en su interior antes que fuese encantado por la hechicera.

Otra propuesta de trabajo con cuentos de hadas utilizando el nombre de Psicodrama Arquetipal viene de Niksa Fernández (2013), quien plantea que los cuentos de hadas dentro del psicodrama se relacionan con la psicología arquetipal de Carl Jung, es por ello que define los cuentos de hada como "representaciones de figuras arquetípicas y están íntimamente conectados con el inconsciente colectivo" (p. 42). Así mismo, añade que los relatos o cuentos son recibidos como códigos humanos que nos brindan claves sobre el proceso a llevar a cabo tanto en la psique colectiva como individual.

El folklore, en especial los cuentos de hadas, son el reflejo de la sociedad en la que son producidos como una metáfora que busca trascender en la historia, y para hacer la misma función del reflejo en un espejo: poder verse la cara. Los relatos permiten conectarse con los roles y arquetipos que, a pesar de haber sido desarrollados de otras épocas, son atemporales y permanecen en el inconsciente colectivo, además de aportar contenido a la conserva cultural.

Otra forma de explicar la conexión entre lo arquetipal y lo psicodramático nos la brinda también Fernández (2013) cuando nos dice que el psicodrama se constituye como ritual al tener una estructura fija: caldeamiento, acción y compartir. Al estar formado de esa manera, permite al protagonista recorrer un camino de descenso desde el mundo externo al mundo interno.

Por el hecho de tener características de ritual, puede sostener lo inesperado de las regiones inconscientes. Cumple una función integral e integradora, ya que proviene de las instancias arquetipales. Representa una posibilidad de individuación, pues el contacto con el símbolo y el mito representa una

conjunción con la fuente original del sentido de la vida (p. 32).

Siendo la creatividad y la espontaneidad dos conceptos fundamentales para el trabajo psicodramático y entendiendo que la visión del psicodrama es el ser humano como creador, se evidencia cómo estos dos enfoques se conjugan, encontrando una yuxtaposición: la creatividad y la espontaneidad como herramientas para la creación de símbolos nuevos. Para analizar lo simbólico del contenido arquetipal, es necesario entender la estructura psíquica propuesta por Jung. Ostfeld (2011: 30-31) nos lo explica de la siguiente manera:

1. El consciente, cuyo punto focal es el ego. El ego es el complejo central de la psique consciente: portador de nuestro sentido de identidad y continuidad personal en el espacio y el tiempo.
2. El inconsciente personal, de naturaleza ontológica: relacionado con la experiencia individual. Los contenidos del inconsciente personal son biográficos: memorias reprimidas, percepciones subliminales y los complejos. (...).
3. Inconsciente colectivo o psique objetiva, autónoma, arquetipal o transpersonal, cuya naturaleza es filogenética. Es el estrato más profundo de la psique, común a toda la humanidad y cuyos elementos estructurales y primordiales son los arquetipos.

El inconsciente colectivo es uno de los elementos fundamentales dentro de la psicología analítica. Jung (1970) lo define como un estrato del inconsciente que "... es idéntico a sí mismo en todos los hombres y constituye así un fundamento anímico suprapersonal existente en todo hombre" (p. 10). En este mismo texto, explica que escoge la denominación de "colectiva" porque "...tiene contenidos y modos de comportamiento que son, *cum grano salis*, los mismos en todas partes y en todos los individuos" (ibíd.).

Dentro de este, se hallan contenidos que son posibles hacer conscientes, porque precisamente una de las características del inconsciente es la presencia de contenidos concienables. A diferencia del inconsciente personal, que está lleno de complejos de carga afectiva; el contenido del inconsciente colectivo son los arquetipos. Jung (1970) lo define como el conjunto de símbolos primitivos transmitidos de generación en generación que es compartido de manera universal y atemporal que expresan elementos de la psique que exceden al campo de la razón.

De forma sintética, los arquetipos son sistemas energéticos de naturaleza psíquica determinantes de toda forma de experiencia psíquica. Esta supraestructura que

permite conectar la psiquis de todos los seres humanos inconsciente y profundamente puede que sea uno de los mayores aportes de Jung a la psicología y al pensamiento humano, porque permite explicar el cómo ciertas ideas se han repetido desde tiempos ancestrales entre culturas que posiblemente no tenían cómo comunicarse de la misma manera instantánea en la que lo hacemos hoy. Podemos entender entonces que el inconsciente colectivo es una estructura que guarda contenidos que no son conscientes para los sujetos de primera mano, y que no son de naturaleza individual sino que son iguales para todos los seres humanos. Fundamentalmente, contiene los arquetipos que han sido transferidos desde tiempos inmemoriales.

Los arquetipos son esenciales para analizar el contenido de los cuentos de hadas porque nos brinda la explicación de cómo ha sido posible el reflejo de esos elementos y personajes mágicos que han sido reflejados a lo largo de la historia humana y sus diferentes sociedades. Desde el punto de vista psicodramático, proveen la posibilidad de encontrar el punto de coyuntura de diversas conservas culturales que conforman a la humanidad, siendo elementos análogos a la columna vertebral que sostiene el cuerpo humano y le permite moverse, y que, pese a que cada parte corporal pueda moverse en un sentido diferente, tienen un punto de encuentro.

Lo oculto

Cuando un cuerpo físico es iluminado, siempre proyectará una sombra, dado que la luz no cubre todos los ángulos de la superficie. De manera análoga, Jung utilizó el término "sombra" para simbolizar aquello que es desconocido dentro de la psique. Zamorano (s.f) nos indica que:

La sombra representa cualidades y atributos desconocidos o poco conocidos del ego tanto individuales (incluso conscientes) como colectivos. Cuando queremos ver nuestra propia sombra nos damos cuenta (muchas veces con vergüenza) de cualidades e impulsos que negamos en nosotros mismos, pero que puedo ver claramente en otras personas (p. 2)

En esta misma línea, Arroyo (2009) nos señala que el contenido de la sombra es todo aquel material que ha sido reprimido en el inconsciente por ser contrario a las normas socialmente establecidas para encuadrar el comportamiento humano en ciertos parámetros. Este contenido suele hacerse consciente involuntariamente cuando

(...) recibe una cantidad necesaria de libido sale a la superficie como un complejo autónomo, el cual contiene lo más débil y oscuro de la psique y sus acciones autónomas tienden a crear dificultades en la consciencia. A

través de una vivencia, se activa el contenido de la Sombra, incrementando así, la libido (p. 29)

Las palabras de Von Franz (citada por Jung, 1995: 168) ilustran lo que sucede en una persona cuando desconoce su sombra:

La sombra no es el total de la personalidad inconsciente. Representa cualidades y atributos desconocidos o poco conocidos del ego: aspectos que, en su mayoría, pertenecen a la esfera personal y que también podrían ser conscientes. En algunos aspectos, la sombra también puede constar de factores colectivos que se entroncan fuera de la vida personal del individuo. Cuando un individuo hace un intento para ver su sombra, se da cuenta (y a veces se avergüenza) de cualidades e impulsos que niega en sí mismo, pero que puede ver claramente en otras personas-cosas tales como egotismo, pereza mental y sensiblería; fantasías, planes e intrigas irreales; negligencia y cobardía; apetito desordenado de dinero y posesiones-; en resumen, todos los pecados veniales sobre los cuales podría haberse dicho: 'Eso no importa; nadie se dará cuenta y, en todo caso, otras personas también lo hacen'.

Entonces podemos comprender, así como la sombra no representa en realidad aspectos malignos u oscuros de la psique, sino aspectos desconocidos, cuya potencialidad pueden dirigir el desarrollo humano hacia lo positivo o lo negativo. Von Franz (citada por Jung, 1995: 166) nos indica que:

El proceso de individuación efectivo-el acuerdo consciente con el propio centro interior (núcleo psíquico) o 'si-mismo'-empieza generalmente con una herida de la personalidad y el sufrimiento que la acompaña. Esta conmoción inicial llega a una especie de 'llamada', aunque no siempre se la reconoce como tal. Por el contrario, el ego se siente estorbado a causa de su voluntad o su deseo, y generalmente proyecta la obstrucción hacia algo externo.

Henche y Lafau (s.f) resaltan la importancia de la exploración y reconocimiento de la sombra, dado que esto permite traer a la consciencia los aspectos negativos de la personalidad, evitando que estos sean proyectados en otras personas y nuestras relaciones con ellas, y permitiendo la posibilidad de descubrir potencial creativo desconocido por el sujeto previamente. Ambos factores contribuyen al proceso de individuación.

Finalmente, Ostfeld (2011) advierte, como si se tratase de una fábula para niños, que el desconocer el mito personal, conducirá a la aparición de síntomas psíquicos o psicósomáticos, y que para conocerlo es necesario integrar aquellos aspectos que permanecen en La Sombra.

La persona

Como estructura complementaria a la sombra, está el arquetipo de la persona que representa "el rostro con el que nos presentamos al mundo social que nos rodea" (Stein, 2004: 145). Etimológicamente, el término persona proviene del latín *personna*, que hacía referencia a una máscara utilizada por los actores en el teatro para poder proyectar la voz. En su uso actual, el término persona hace referencia a la integridad de un organismo humano.

Jung (1985b) por su parte, usa el término de una manera más análoga al término original, definiendo este arquetipo como la máscara que el individuo se coloca ante diversas situaciones. Esta definición no implica que el sujeto tenga "diversas personalidades", como se entendería desde un sentido clínico, sino que todos presentamos "rasgos de disociación del carácter". Define una actitud como una orientación hacia algo, independientemente de si tiene representación consciente o no. Stein (2004: 153) añade que:

(...) cuánto más tiempo perdure una actitud, más será solicitada para responder a las exigencias del medio y, por ende, más habitual se volverá. Tal como lo expresaría la teoría del conductismo, cuando más se refuerza una conducta o una actitud en el ambiente, más se arraiga y se impone.

Lo que señala Stein (2004: 153) coincide con lo que nos podría indicar el sentido común. Dado que la persona es la cara visible, con el pasar del tiempo afianza sus raíces haciendo más difícil poder llegar a su estructura complementaria, la sombra.

La madre

Jung (2008) nos señala con respecto a este arquetipo que:

(...) tiene, como todo arquetipo, una cantidad imprevisible de aspectos. Citando sólo algunas formas típicas tenemos: la madre y abuela personales; la madrastra y la suegra; cualquier mujer con la cual se está en relación, incluyendo el aya o niñera; el remoto antepasado femenino y la mujer blanca; en sentido figurado, más elevado, la diosa, especialmente la madre de Dios, la Virgen (...), Sophia, (...); en sentido más amplio[,] la iglesia, la universidad, la ciudad, el país, el cielo, la tierra, el bosque, el mar y el estanque, la materia, el inframundo y la luna; en sentido más estricto, como sitio de nacimiento o de engendramiento: el campo, el jardín, el peñasco, la cueva, el árbol, el manantial, la fuente profunda (...), y en el sentido más estricto, la matriz, toda forma hueca (p. 90).

Luego, el mismo autor en el texto añade que estos símbolos pueden tener dos

sentidos, los polos naturales: positivo o negativo; sin que ello indique que no existen posibilidades de símbolos con ambivalencia, tal como lo es la diosa del destino. Esta enumeración no pretende ser taxativa, sino meramente enunciativa, de manera que pueda ilustrar las características de este arquetipo:

lo "materno", la autoridad mágica de lo femenino, la sabiduría y la altura espiritual que está más allá del entendimiento; lo bondadoso, lo protector, sustentador, dispensador de crecimiento, fertilidad y alimento; los sitios de transformación mágica, del renacimiento; el impulso o instinto benéficos; lo secreto, lo oculto, lo sombrío, el abismo, el mundo de los muertos, lo que devora, seduce y envenena, lo que provoca miedo y no permite evasión (Jung ob. cit.: 91).

En conclusión, es un arquetipo muy complejo por la cantidad de representaciones en las que puede manifestarse, pudiendo encarnar tanto aspectos diametralmente opuestos como otros con variaciones más graduales, menos drásticas, que se funden más fácil.

El padre

Como contrapuesto del arquetipo de la madre, tenemos al arquetipo del padre, cuya función primordial es "promover la discriminación de los opuestos y consecuentemente la diferenciación de varios contenidos inconscientes" (Solc, 2013: 2). Mientras que el arquetipo materno se representa con aquello que nutre y cuida al individuo, e incluso es representado por lugares de cobijo; el arquetipo paterno se nos presenta con una función opuesta: la de convertir al sujeto en individuo. Representa los límites, la autoridad, la fuerza. En esta misma línea, Solc (2013: 3) nos indica que

(...) la integración del arquetipo es esencial para para el desarrollo psicológico, colectivo-filogenético e individual-ontogenético. Como este proceso es universal y pertinente para el proceso de creación de la mente humana, también son los arquetipos. Jung nos enseñó que los arquetipos no son modelos adquiridos de cognición, pero estructuras a priori representadas a través de imágenes y comportamiento, por tanto el padre "biológico" del niño puede servir como promotor del arquetipo del padre.

Tal como sucede con el resto de los arquetipos, la imagen del padre no se refleja como el padre biológico solamente, sino que encuentra una representación en imágenes diversas.

¡Acción!

Dentro de lo psicodramático, la escena tiene una acepción bastante similar a la que se tiene en el teatro, pero con otras dimensiones. Martínez (s.f.) propone, utilizando el psicodrama psicoanalítico como base, la teoría de la escena. Dentro de esta propuesta, la escena se divide en dos niveles: la escena manifiesta y la escena latente. La escena manifiesta consiste en aquella que ocurre en el escenario tal cual se ve, donde el protagonista y los yo auxiliares encarnan los roles necesarios para la historia a desarrollar. La latente o imaginaria es el significado de lo que se observa, aquello que está detrás de los símbolos utilizados por el protagonista, los yo auxiliares y el director. En palabras de Menegazo *et al.* (1992: 35),

Este autor, en sus trabajos, define la escena como "el producto esencial de la dramatización y del acto dramático". Desde el punto de vista de su "Teoría de la Escena", pueden describirse dos estructuras escénicas articuladas profundamente entre sí, pero claramente diferenciales, tanto teórica como instrumentalmente; esto último a través de la aplicación del método descrito en el llamado "Proceso de la Escena"

El proceso de la escena es dividido por Menegazo *et al.* (1992: 35) en dos partes: La Escena Manifiesta o Dramatización propiamente dicha, que pudiendo ser espontánea o provocada, que es lo que se puede percibir a simple vista sin ser analizado; y la Escena Latente o Escena Imaginaria, que es aquella que está poblada de Personajes Imaginarios que se relacionan de manera compleja entre sí, por ende constituyendo la Tensión Dramática.

Esa estructura teórica de la escena será la que le dará forma al análisis psicodramático de los cuentos de hadas que le compete a este trabajo, dado que estas historias pueden ser desglosadas en escenas manifiestas, tomando en cuenta lo narrado; y en escenas latentes, tomando en cuenta los símbolos y arquetipos que puedan ser inferidos de ellas.

Análisis psicodramático

Dentro del imaginario popular occidental posmoderno, los cuentos de hadas han tomado lugar a través de las películas animadas de los estudios Disney en una parte importante de la población, con sus alteraciones y modificaciones de las historias ancestrales que eran contadas. Si bien es cierto que existen múltiples alteraciones, tales como una Bella sin hermanas, una sirenita que termina con el príncipe y no convertida en espuma, entre otros; los conflictos esenciales se mantienen.

Contenido manifiesto de las escenas: Una madrastra (la Reina Malvada) que primero manda a matar a su hijastra para poder seguir siendo ella la más bella del reino. El cazador que debía llevar a cabo este cometido le perdona la vida. Ella huye y se va a vivir en el bosque con un grupo de enanos a quienes cuida, hasta que un día la Reina se entera que sigue con vida, y decide envenenarla con una manzana. Este hechizo sólo podía ser roto con el beso del primer amor, que le es dado por el Príncipe, despertándola de un sueño que, de otra manera, habría sido eterno.

Contenido latente de las escenas: Desde el punto de vista arquetipal, en esta historia el conflicto principal se encuentra en lo materno. El arquetipo materno se manifiesta de dos maneras: uno en la Reina Malvada, representando la imagen arquetipal de una madre que refiere al lado sombrío de Afrodita, centrada en su propia belleza; y el otro en Blancanieves, quien representa una madre que alude al lado luminoso de Demeter, quien es nutricia, protegiendo y cuidando a los enanos cuando estos estaban bajo su cargo.

La relación entre estas dos figuras se da de manera especular, dado que son dos caras de un mismo rol, una representando aquello que es luminoso, y la otra representando lo sombrío.

En el comienzo de la película, hay una escena donde Blancanieves se encuentra con el Príncipe mientras canta, estando ambos en el mismo nivel del escenario, pero luego ella entra al castillo, sube unas escaleras y lo observa desde el balcón. Esto puede ser traducido como una metáfora de la ascensión al cuarto nivel del escenario, el de las relaciones trascendentales, tal como ocurre cuando nos enamoramos de una persona y en un primer momento la tenemos idealizada.

Luego de esto, ocurre la escena donde ella iba a ser asesinada por el cazador, quien le perdona la vida, recomendándole que huya. En esta escena vemos como un primer rol masculino cumple funciones de padre, rompiendo la conexión entre madre-hija, conllevando a la protagonista a un viaje por un bosque oscuro y sombrío. Este viaje representa el descenso de Blancanieves a un nivel inconsciente y sombrío, del cual emerge para representar este lado luminoso del arquetipo de la madre. Es la metáfora de la transformación de hija a ser madre de los enanos.

Al llegar a la cabaña de los enanos, hay varios elementos en la escena que representan este nuevo rol de Blancanieves. Al ella comenzar a limpiar y cocinar, transformando una casa sucia y oscura en un lugar acogedor e iluminado, está desarrollando su rol materno, siendo la llegada de lo femenino a este lugar. En este mismo momento, ella asume que los enanos son niños, y una vez que los conoce, los trata como

tales, mandándolos a asearse y preparándoles la cena. Los enanos, quienes estaban desnutridos de este amor materno, aceptan a la protagonista en el ejercicio de este rol sin mayores resistencias.

Es importante destacar que cuando los enanos encuentran a Blancanieves en su casa, ella está en el segundo piso. Volvemos a encontrar el ascenso de la protagonista a un plano ideal, sólo que esta vez los enanos ascienden a ese mismo plano para traerla de nuevo al plano real, el primer piso de la casa, donde ella cocinará y hará las labores domésticas.

El trabajo de estos personajes también está cargado del símbolo de transformación. Al ser mineros, aquellos que descienden a una cueva oscura para extraer diamantes, que no son más que carbón transformado bajo presión; se prestan a reflejar ese cambio en Blancanieves donde ellos operan como catalizadores. Los enanos logran extraer el lado luminoso de ella, tal como lo hacen con los diamantes en medio de a la oscuridad de la mina.

Cuando la Reina Malvada se entera que Blancanieves está viva, y procede a envenenar una manzana para matarla, sucede algo interesante desde el plano de lo escénico. Ella baja al sótano del castillo, donde hace el hechizo. Este descenso puede ser tomado como una referencia del descenso al inframundo, a lo oscuro, donde través de un proceso análogo a la alquimia, sufre una transformación física que representa mejor su estado interior, convirtiéndose en una mujer vieja y fea. Cuando sale de este sótano, lo hace navegando en una barca sobre un río oscuro, en medio de la noche. Esta imagen recuerda al viaje que hace Caronte, el barquero del inframundo, para llevar a los muertos, siendo esta vez un viaje a la inversa: la muerte que sale del inframundo.

Al encontrar a Blancanieves, la incita a comerse la manzana a través de un engaño. Es una madre Afrodita seduciendo con lo prohibido, tal como es el símbolo de esta fruta que desde lo bíblico está asociado al deseo, a su contraparte nutricia para darle muerte y así garantizar su perpetuidad. El conflicto entre la protagonista y su antagonista es zanjado por la muerte de la Reina Malvada al caer a un precipicio cuando un rayo golpea la roca sobre la cual está apoyada. El rayo, en la mitología, siempre ha estado representado por figuras masculinas autoritarias, tales como Zeus y Thor, por lo que es posible inferir que el conflicto entre las figuras maternas es resuelto por la intervención de un elemento simbólico masculino.

Los símbolos masculinos son representados por dos personajes que se contraponen. El primero es el Rey, el padre de Blancanieves, quien al morir la deja desamparada;

y el segundo, el Príncipe quien la rescata de su sueño eterno, el salvador. Este despertar del sueño, inducido por el Príncipe, puede ser tomado como una analogía del despertar sexual de la protagonista, para quien ese constituye su primer contacto de esta naturaleza. Este podría ser tomado como el punto de integración del lado seductor de Blancanieves, que hasta ese momento había permanecido en su sombra, pudiendo darse así comienzo a su proceso de individuación.

Para la conserva cultural occidental, esta película ha ayudado a la construcción de un personaje colectivo, "la madrastra", como aquella persona que es la segunda pareja del padre y que no tendrá una buena relación con los hijos de la relación anterior.

Consideraciones finales

El contenido escénico de las películas es importante para los psicodramatistas porque permite la estimulación y el desarrollo del pensamiento en escenas, el primer paso propuesto por Martínez Bouquet en el proceso de cómo se presenta la escena. Este recurso es vital para el director psicodramático, dado que le permite tener recursos de imágenes para plantearles a los posibles protagonistas a los cuales les toque dirigir. En el caso del psicodrama arquetipal, conocer los cuentos de hadas es vital para el director por ser, al menos en mi consideración, el material más directo de contenido arquetipal al que puede acceder tanto él como la audiencia psicodramática.

Si, por una parte, bien es cierto, que en el caso de las películas basadas en cuentos de hadas, existen múltiples modificaciones con respecto a las historias originales, como en el caso de Disney que omite ciertas tramas o hechos que podrían considerarse perturbadores para el público infantil para el cual son creadas estas historias animadas; por otra parte, no es menos cierto que conocer a profundidad estas versiones puede resultar ventajoso para el trabajo psicodramático por ser más familiares para las audiencias más jóvenes, proporcionando material para la construcción de escenas pertenecientes a la conserva cultural posmoderna.

Para futuros investigadores que deseen abordar el análisis escénico de otras películas, sería importante señalar varias cosas. La primera es que el contenido latente de las escenas no es analizable sólo bajo la óptica del contenido arquetipal, sino que hay cabida para otras teorías, tal como análisis del discurso bajo el enfoque lacaniano, por mencionar alguna; quedando a elección del investigador el enfoque para analizar la imagen escénica.

La segunda se refiere a las representaciones arquetipales en otras películas basadas

en cuentos de hadas de los estudios Disney. Los arquetipos de la madre y la sombra son particularmente constantes en estos filmes, sin embargo, la imagen que les da vida no es igual. Por ejemplo, lo que en Blancanieves era el arquetipo de la madre representado por una madrastra/Reina Malvada y la protagonista en sí; en otra película podría ser un objeto, como sucede en La Bella y la Bestia con la señora Potts, donde ella es una representación de una madre nutritiva, o en el caso de La Cenicienta, donde este rol está representado por el hada madrina. Hay casos en los que la representación de determinado arquetipo en una escena puede ser muy evidente, mientras que habrá otros en los cuales se hará necesario un análisis más detallado de los elementos que se hallen en la escena para poder determinar sus significados.

REFERENCIAS

- Arroyo, M (2009) *La anorexia, en la mujer, como producto de un sistema patriarcal imperante: un análisis desde la psicología profunda de Jung* (Trabajo de grado para Psicólogo Clínico) Universidad de Las Américas, Ecuador. Disponible en: <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/1651/1/UDLA-EC-TPC-2009-07.pdf>
- Barberán, M., Delgado, I., (2007) *El método del átomo social en la exploración de roles y vínculos en un grupo de imputados*. (Tesis de postítulo de Psicodrama) Centro de estudios de Psicodrama Santiago de Chile. Chile. Disponible en: <http://psicodramachile.cl/wp/wp-content/uploads/2013/11/2007MetodoAtomoSocialImputados.pdf>
- Bello, M (2004) *Introducción al Psicodrama*. México D.F. Colibrí.
- Cukier, R., (2005) *Palabras de Jacob Levy Moreno. Vocabulario de citas del psicodrama, de la psicoterapia de grupo, del sociodrama y la sociometría*. São Paulo: Editora Ágora. Disponible en: https://books.google.co.ve/books/about/Palabras_de_Jacob_Levy_Moreno.html?id=CW0oAkS8ZzYC
- Fernández, N. (2013) *Psicodrama Arquetipal*, Caracas, Escuela Venezolana de Psicodrama, 1ª edición
- Hall, C., Nordby, V., (1975), *Conceptos fundamentales de la psicología de Jung*, Buenos Aires: Psique
- Henche, I., Lafau, O., (s.f), *Los cuentos de hadas*. Disponible en: http://feiab.org/images/noticias/pdf/LOS_CUENTOS_DE_HADAS_art_con_Oriol_2_voVNY7.pdf
- Henche, I., (2011) *El conflicto y la lucha contra los adversarios a través del Psicodrama Simbólico de los cuentos de hadas* (Desde Los Siete Cabritillos y el Lobo a la Bella y la Bestia) Cuarto número, p. 4. Disponible en: http://www.itgpsicodrama.org/revista_vinculos/vinculos_num_4.pdf
- Herranz, T. (2012). *El final de un principio: El principio de un modo de pensar y hacer Psicodrama*. Psicoterapia y Psicodrama. Vol. 1, n° 1, p. 77-87. Disponible en:

http://www.revistapsicoterapiaypsicodrama.org/archivos/Anterior01/5_El_final_de_un_principio_Teo_Herranz.pdf

Jung, C., (1970) *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Paidós.

Jung, C., (1985a) *Tipos psicológicos*, tomo I. Buenos Aires: Editorial Suramericana.

Jung, C., (1985b) *Tipos psicológicos*, tomo II. Buenos Aires: Editorial Suramericana.

Jung, C., (1995) *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.

Maciel, M., (2004) El uso del psicodrama en la psicoterapia transgeneracional. *Revista Brasileira de Psicodrama*. (s/n). p. 92-99. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v22n1/n1a10.pdf>

Martínez, C., (s/f) *Teoría de la escena. Una apertura a técnica no verbales*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.apa.org.ar/greenstone/collect/revapa/index/assoc/19763302p0347.dir/REVAPA19763302p0347Martinez.pdf>

Menegazo, C., Tomasini, M., Zuretti, M., (1992) *Diccionario de Psicodrama y Sociodrama*. Disponible en: <http://centrozerkamoreno.net/services/diccionario-de-psicodrama-y-sociodrama/>

Ostfeld, G., (2011) *Anima Mundi*. Caracas: Editorial Pomaire.

Solc, V., (15 de agosto de 2013), *Father archetype*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.therapyvlado.com/english/father-archetype/>

Stein, M., (2004) *El mapa del alma según Jung*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.

Wilber, K., (1989) *La consciencia sin fronteras*. Barcelona: Kairós S.A

Zamorano, J., (s.f), *La sombra*. (Documento en línea). Disponible en: http://www.ceoniric.cl/spanol/send_jung_col/la_sombra.htm

FUNDAMENTACIÓN DEL LABORATORIO DE CIENCIAS SOCIALES COMO MEDIO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE

Foundation of the social sciences laboratory as a didactic means of learning

José Urbina Pimentel *

Universidad Católica Cecilio Acosta - Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

La didáctica de las ciencias sociales plantea en su praxis el desarrollo de procesos cognoscitivos particulares adecuados a tal contexto que permitan al docente y al estudiante obtener los mejores resultados en el estudio y aprendizaje de dichas áreas. En este artículo, se fundamenta desde lo teórico y lo práctico la pertinencia de implementar estrategias y recursos didácticos idóneos como base para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales, destacando concretamente el uso del laboratorio de ciencias sociales como medio didáctico de aprendizaje.

Palabras claves: Laboratorio, Medio Didáctico, Ciencias Sociales.

ABSTRACT

The didactic of the social sciences raises in its praxis the development of particular cognitive processes adapted to such a context that allow the teacher and the student to obtain the best results in the study and learning of said areas. In this article, the relevance of implementing appropriate strategies and didactic resources as a basis for improving the teaching of social sciences is based on theoretical and practical aspects, specifically highlighting the use of the social sciences laboratory as a didactic means of learning.

Key words: Laboratory, Teaching Medium, Social Sciences.

* Licenciado en Historia, Licenciado en Educación, Magister Scientiarum en Gerencia Educativa, Especialista en Planificación Educacional. Línea de investigación: Didáctica de las Ciencias Sociales. Publicaciones: "La literatura y el arte del siglo XIX en Venezuela y su influencia en la construcción de un imaginario cultural republicano." En: Revista Estudios Culturales; Universidad de Carabobo, N° 20, 2017. "Hijos de inmigrantes colombianos en el páramo merideño, escuela y memoria cultural." En: Acción Pedagógica. Universidad de Los Andes, Vol 12, N° 1, Enero/Junio, 2003. Correos electrónicos: goyourbina@hotmail.com; goyourbinap@gmail.com

Recibido: 27/12/2018. Aceptado: 12/03/2019.

Introducción

El proceso de la enseñanza de las ciencias sociales se efectúa por generalidad con estrategias didácticas tradicionales, basadas principalmente en el desempeño del docente como actor fundamental del proceso, quien, a menudo, se dedica a dictar clases magistrales, desestimando el uso de recursos didácticos adecuados, que propicien el interés en los estudiantes por lograr un aprendizaje de temáticas sociales. Es importante tener en cuenta que la situación planteada es una realidad existente en cualquier sistema educativo del contexto internacional, por lo cual en Venezuela no se escapa de tal tendencia pedagógica.

Esta situación didáctica, trae como consecuencia aptitudes de rechazo por las asignaturas del área, las cuales se reflejan en la desmotivación por su estudio y análisis y, por ende, la tendencia al desconocimiento de nociones de ubicación espacio-temporal y del funcionamiento de la sociedad en general.

Por tal razón, es imprescindible el uso de estrategias didácticas adecuadas al desarrollo de un proceso efectivo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, basado en recursos didácticos apropiados, como es el caso de la implementación en el quehacer educativo del Laboratorio de Ciencias Sociales como medio didáctico de aprendizaje, como garantía para la consolidación de un aprendizaje significativo.

Las ciencias sociales y su importancia socio-educativa

Las ciencias sociales incluyen todas aquellas disciplinas de carácter científico cuyo fin particular es el estudio de las actividades y comportamiento de los seres humanos. Es decir, dirigen su interés a la interpretación de la realidad social, vista como un continuo proceso socio-histórico-cultural, en el cual el hombre aparece como el elemento primordial encargado de motorizar su funcionamiento. En tal sentido, se dedican a investigar una diversidad de espacios y situaciones que se desarrollan dentro de la estructura social. En referencia a lo anterior, Aponte (2007) plantea que las ciencias sociales constituyen un área de gran significación en el contexto local, regional, nacional y mundial,

Para el Currículo Básico Nacional (CBN, 1997: 235):

comprende contenidos de Geografía, Historia, Ciudadanía, Cultura, así como los aportes de la Sociología, Antropología, Economía y otras disciplinas que ocupan el estudio de la realidad social, a fin de comprender la vida de los seres humanos y sus relaciones en el tiempo y el espacio.

Por su parte, además coadyuva al entendimiento y comprensión del proceso, histórico, social, espacial y cultural, así como a "...la formación de un pensamiento crítico que trata de dar respuesta a las interrogantes y propicia la conformación y desarrollo de valores necesarios para el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional" (Currículo Básico Nacional, ob. cit.: 236).

En cuanto a su origen, las ciencias sociales surgen como una necesidad del ser humano de explicarse la realidad que vive en su condición gregaria, sus acciones dentro de la sociedad, en forma exclusiva, deslindándose de los elementos físicos, químicos o biológicos que componen la naturaleza, para plantear la creación de disciplinas que se dediquen a explicar las particularidades del comportamiento humano y su relación con el entorno social.

Se debe tener presente el hecho de que, este tipo de ciencias, utiliza un método de investigación diferente al aplicado al campo de las ciencias naturales, por motivo de que ambas muestran categorías de análisis y características distintas. La naturaleza y condiciones de las realidades sociales, por generalidad carecen de una condición tangible, que les permita ser analizadas a través del método científico tradicional, el cual requiere de la necesaria verificación y experimentación. En este orden de ideas, Batthyany y Cabrera (2011: 13) manifiestan "...que las ciencias sociales tienen formas de construir conocimiento que se diferencian de las propias de las ciencias físico-naturales debido a la peculiaridad de su objeto". Es decir, la realidad social como objeto de estudio, en ocasiones se caracteriza por su intangibilidad, no pudiendo ser investigada con la metodología usual.

Por lo tanto, se van generando métodos particulares de estudio adecuados a la diversidad interpretativa del entorno humano, pudiéndose hablar entonces de categorías de análisis específicas, como el caso del método histórico, o el método geográfico, cuya aplicación es exclusiva para realidades concretas.

Ahora bien, esta delimitación con las ciencias naturales y, por ende, el uso de un método de investigación diferente, ha contribuido negativamente a que las ciencias sociales tengan un menor reconocimiento de su valor científico, siendo históricamente vistas como de menor rango, con referencia a las dedicadas a estudiar a la naturaleza, a pesar de ser disciplinas con un origen muy remoto, como el caso de la historia o la geografía, forjadas en tiempos de la antigüedad, durante el florecimiento de la cultura griega clásica y otras culturas, y que además, las contribuciones hechas han sido fundamentales para que el ser humano tenga un conocimiento real sobre sí mismo, sobre su existencia, y del entorno socio-histórico-cultural al cual pertenece.

En tal sentido, esta situación ha traído como consecuencia, que el científico social haya sido menos valorado en su rol como investigador, que su par que se dedica a estudiar los fenómenos de la naturaleza, y, por lo tanto, sea visto con menor interés el conocimiento que producen sus investigaciones científicas. De manera tal, esta visión reduccionista de minimizar el rol científico de las ciencias sociales se percibe en el menor grado de importancia que reciben, y que se refleja en el tratamiento dado en diferentes espacios del quehacer humano, tal el caso de su implementación dentro del proceso educativo, donde su enseñanza es manejada con menor interés que las ciencias naturales.

Es importante mencionar que las ciencias sociales tienen como función primordial, la obtención de un conocimiento de la sociedad desde diferentes perspectivas, que planteen un marco de referencia a través del cual, se generen acciones que permitan la transformación y el mejoramiento de la realidad humana. Es decir, están comprometidas con brindar opciones al ser humano, para el logro de mejores condiciones de vida.

Sobre su objeto de estudio, éste es diverso, adecuado a diferentes espacios y campos de acción del ser humano en sus procesos de interrelación social, sirviendo de actividad gestora imprescindible del conocimiento. Sobre la amplitud de intereses de las ciencias Sociales, plantea Martínez (2009: 28):

Ahora bien, el término ciencias sociales es una expresión genérica que comprende todas las disciplinas que se ocupan del estudio del hombre como individuo y como miembro de una sociedad, grupo o comunidad; analizan cómo ha evolucionado biológica y culturalmente; consideran como se organiza: para producir lo que necesita y sobrevivir, gobernar, tomar decisiones, crea y modificar sus costumbres y tradiciones; así como su desarrollo en el medio físico que lo rodea. Estudian también la conducta humana a través del tiempo y en diferentes sociedades.

En referencia a su división, están constituidas por diversas áreas del conocimiento social que explican, analizan y comprenden los hechos, procesos y fenómenos sociales. Estas son la antropología, la ciencia política, el derecho, la economía, la geografía, la historia, y la psicología, entre muchas otras; todas ellas caracterizadas por importantes aportes dados a la humanidad, a través de su producción investigativa. Ahora bien, las ciencias sociales plantean la posibilidad de efectuar análisis interdisciplinarios, dada su naturaleza de ciencias que poseen un objeto de estudio con un interés común, como es el funcionamiento de la sociedad, asumido desde diversas perspectivas. En este orden de ideas, Gilly (2010: 217):

Hace más de cuarenta años, Fernand Braudel y la escuela historiográfica francesa de los Annales plantearon una vez más la urgencia de establecer relaciones interdisciplinarias en cuanto a temas de estudio y a métodos de investigación entre la historia y las ciencias sociales: ciencia política, sociología, antropología, geografía.

En fin, las disciplinas científicas del área social, por su cercanía metodológica, permiten la generación de importantes aportes teóricos, que complementan las investigaciones particulares realizadas sobre la sociedad, ampliándose así la capacidad de análisis del investigador.

La didáctica de las ciencias sociales

La didáctica de las ciencias sociales engloba a todas aquellas actividades teórico-prácticas, que permiten al docente desarrollar estrategias adecuadas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos referentes a la actuación socio-histórica-cultural del ser humano. Tomando en cuenta que el objeto de estudio se circunscribe al mencionado campo disciplinar, es importante considerar la existencia en ella, de didácticas particulares correspondientes a las diferentes disciplinas que conforman tal bloque científico: en tal sentido aparecen la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía, entre otras específicas del área social.

Debe mencionarse, el surgimiento de este tipo de didáctica, dado por la necesidad de analizar las ciencias sociales desde una perspectiva diferente al resto de las ciencias, tomando en cuenta la divergencia de sus respectivos objetos de estudio, y por lo tanto, la posibilidad de construir su propio enfoque de enseñanza, adaptado a las exigencias y particularidades de las diversas áreas que las conforman. En esta perspectiva, Morales (2010:66) dice:

La didáctica de las ciencias sociales ha sido entendida como una disciplina que si bien es un campo de encuentro entre las ciencias sociales y la didáctica, posee un objeto de estudio propio y definido, el cual desde la perspectiva de Xavier Hernández, consiste en el estudio de los procesos de comunicación y enseñanza así como de recepción y aprendizaje de las ciencias sociales por parte de los estudiantes.

Es decir, el hecho de que las ciencias sociales se dedican a estudiar las características de la sociedad, bajo una metodología diferente a las que aplican las ciencias naturales a la naturaleza y a los elementos que la conforman, plantea que la enseñanza del área se realice utilizando una didáctica alternativa, que permita al docente y al estudiante acercarse adecuadamente al estudio de la realidad social. Ahora bien, la finalidad

de dicha didáctica consiste principalmente en analizar las prácticas de la enseñanza de las asignaturas del bloque social, en cuanto a su estructura y metodología, en la búsqueda de detectar e interpretar sus problemáticas, y plantear las alternativas de solución, a fin de mejorar su práctica pedagógica.

En otro orden de ideas, Aranguren (2007) plantea que la didáctica de las ciencias sociales resulta de vital importancia para las sociedades, por sus aportes en la formación de valores personales y ciudadanos, por lo que:

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es un tema recurrente y polémico en el debate educativo actual; no sólo por los conocimientos que se comunican, sino por los valores que a través de su formación se inculcan –de manera directa o indirecta– en la conciencia y en la práctica de los sujetos educandos. De hecho, la singular naturaleza de estas disciplinas y sus orientaciones, constituyen un soporte para despertar el interés por el desarrollo humano, el bienestar social y la preservación del planeta. En sentido más concreto, su proyección es significativa en la construcción de la ciudadanía, en el ejercicio de las responsabilidades y derechos civiles, en la convivencia y la participación cívica, y en la pertenencia cultural en la diversidad (p. 5).

Por lo tanto, el aprendizaje de las ciencias sociales es de una importancia fundamental dentro de la sociedad, debido a que permiten la creación y reforzamiento de valores cívicos, que abren espacios al individuo para tener una mejor relación gregaria y un funcionamiento más acorde de la sociedad en general.

Además asevera Aranguren (2007: 6) que: “las ciencias sociales a través de su retransmisión dentro del contexto educativo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, estructuran un espacio propicio para la reproducción de imaginarios colectivos y prácticas socio-culturales que recrean la memoria histórica” (p. 6). Finalmente, la didáctica de las ciencias sociales conforma un área de conocimiento novedosa de la didáctica, enfocada en resolver problemas referentes al proceso de enseñanza y del aprendizaje sobre la realidad socio-cultural.

El laboratorio y su importancia dentro del proceso educativo

Los laboratorios son lugares dedicados a la realización de actividades de investigación, acondicionados técnica e instrumentalmente con los recursos y las herramientas adecuadas, para desarrollar, a través de determinados métodos, diversas actividades que plantean los procesos de la investigación. Son entonces un aliado fundamental para que la actividad científica se lleve adelante, al permitirle contar con el espacio

propicio para aplicar su metodología de trabajo y cumplir con su rol de productora de conocimiento.

Se aprecia, cómo en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2012), el laboratorio es definido en forma general y tradicional como el “Lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico”. Se concibe así, como un ambiente ideado técnicamente para el uso exclusivo de actividades de investigación científica en aras de impulsar el desarrollo del conocimiento y la tecnología.

Por su parte, el concepto que aparece en el glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia (2012) amplía la visión sobre el laboratorio, en cuanto a las características que posee y el objetivo que cumple dentro del proceso de la investigación científica, al decir que es un:

Espacio virtual o presencial en el que se dan procesos creadores y transformadores de cualquier índole, en el que se puede probar, comprobar, encontrar respuestas, realimentar conocimientos, socializar o generar innovaciones, permitiendo desarrollar ideas a partir de las experiencias realizadas” (p.50).

Cabe hacer notar, que los laboratorios adecuan sus espacios físicos y sus dotaciones materiales e instrumentales de acuerdo al carácter específico del área objeto de estudio, a la cual sirve de apoyo técnico y metodológico. Entre sus características primordiales se tiene, que por generalidad se conciben como lugares cerrados, que se encuentran conformados por: un mobiliario específico en el que sobresalen mesones, estantes y archivadores; instrumentos y sustancias materiales para la investigación; equipamientos tecnológicos de carácter informáticos y electrónicos; así como por apoyo biblio-hemerográfico.

Es de destacar, cómo históricamente en estos espacios constantemente se ha experimentado, en función de ampliar y enriquecer el conocimiento humano, siendo fundamentales en el desarrollo evolutivo de la ciencia, en cuanto a la consabida producción de teorías y leyes científicas. Se puede afirmar entonces, que la investigación hecha por el ser humano, ha tenido en los laboratorios, el sitio idóneo para el desarrollo de la producción científica, realizándose en ellos innumerables investigaciones, experimentos y descubrimientos fundamentales para el avance de la ciencia y del conocimiento humano en general.

Precisamente, el ser humano se ha caracterizado por su curiosidad de conocer el mundo que le rodea y, además, su interés por dar respuesta a incontables

inquietudes sobre el funcionamiento de la sociedad a la que pertenece y el universo en general, razón por la cual, ha buscado las vías y los medios propicios para hacerlo. La experimentación que se da en ciertos espacios destinados a ella, es una forma de responder a sus inquietudes, dando origen al laboratorio.

En la remota Antigüedad y posteriormente durante la Edad Media, con los llamados alquimistas, se encuentran los primeros antecedentes que se conocen de sitios específicos destinados a realizar investigaciones. Ellos se dedicaron a experimentar con sustancias químicas y metalúrgicas, guiados por una quimérica curiosidad basada en un complejo sistema de ideas filosóficas, místicas y proto científicas.

Luego, con el paso del tiempo y de los avances tecnológicos, el laboratorio va ir apropiándose de una serie de características que le permiten definir su naturaleza como espacios idóneos para el desarrollo de la investigación experimental como productora primordial del conocimiento.

Tipos de Laboratorios

La amplitud del universo científico establece el hecho de que en cada rama de la ciencia se investigue de acuerdo a las particularidades de su espacio de interés, por lo tanto los laboratorios son adaptados espacial, metodológica e instrumentalmente de acuerdo a las características del objeto de estudio; razón por la cual, como espacios para el desarrollo de investigaciones científicas, se adecúan a la naturaleza particular del área involucrada.

En esta perspectiva, se emplearán entonces herramientas y utensilios distintos, debido a que las necesidades de equipamiento de estos lugares dedicados a la investigación se diferencian. De esta manera, existen varios tipos de laboratorios según al ámbito al cual se dirijan las investigaciones, como son de biología, de química, de física, clínicos, farmacéuticos e industriales. Otros laboratorios con condiciones particulares son los de idiomas, los escolares, deportivos y los referentes a las ciencias sociales. También existen los llamados laboratorios humanos, conformados por grupos de individuos que habitan un espacio determinado, y sirven colectivamente para acometer investigaciones de carácter particular.

Es importante destacar que con los avances producidos con las tecnologías de la información y comunicación (Tics), se han organizado en la web, los laboratorios virtuales, mismos que vienen a representar una alternativa dinámica e innovadora de primer orden, ampliando las posibilidades de investigación al permitir que

mayor número de individuos se involucren en el proceso, sin que necesariamente se requiera su presencia física y común de manera directa, modificándose de esta manera la metodología tradicional de hacer investigación en un laboratorio.

En tal razón, el espacio de funcionamiento puede presentar diferentes dimensiones y características, por lo que pueden ser de diversos tamaños, grandes o pequeños, dependiendo del personal y del equipamiento; fríos o cálidos; iluminados u oscuros; cerrados o abiertos.

El laboratorio escolar

El laboratorio escolar se concibe como un recurso imprescindible dentro del currículo para la consolidación del aprendizaje, a través de la realización por parte de los estudiantes, de actividades de carácter práctico o experimental, por lo tanto, su existencia en las instituciones educativas se hace obligatoria y primordial. Es así, como los laboratorios escolares surgen por la necesidad de establecer una relación dinámica entre la teoría y la práctica, por lo que en los sistemas educativos se formaliza su uso en los diferentes niveles de enseñanza, estructurados de acuerdo a las exigencias del aprendizaje de cada etapa, consiguiéndose de esta manera con la presencia de laboratorios desde la educación primaria hasta la universidad.

Queda claro que estos laboratorios tienen como objetivo fundamental propiciar el aprendizaje a partir de las experiencias, sirviendo de apoyo y complemento a las clases teóricas. El aprendizaje requiere, además de las nociones teóricas, la realización de actividades prácticas que permitan consolidar los conceptos previamente estudiados. De manera tal, es imprescindible para el logro de un aprendizaje significativo, que el estudiante se familiarice con el uso del laboratorio. En tal sentido, Lunetta c.p. López (2012: 147) plantea:

Las prácticas de laboratorio brindan a los estudiantes la posibilidad de entender cómo se construye el conocimiento dentro de una comunidad científica, cómo trabajan los científicos, cómo llegan a acuerdos y cómo reconocen desacuerdos, qué valores mueven la ciencia, cómo se relaciona la ciencia con la sociedad, con la cultura. En síntesis, las prácticas de laboratorio aportan a la construcción en el estudiante de cierta visión sobre la ciencia, en la cual ellos pueden entender que acceder a la ciencia no es imposible y, además, que la ciencia no es infalible y que depende de otros factores o intereses (sociales, políticos, económicos y culturales).

Por lo tanto, la experimentación brinda al estudiante un conocimiento real, fácil

para aprender, ilustrando y clarificando la teoría. Consigue en ella la oportunidad de conciliar la teoría con la práctica, acercando a él entonces, conceptos que se le muestran lejanos para hacerlos realidad, posibilitando un verdadero aprendizaje significativo. Es así, como estos espacios se estructuran como acopios de sustancias y herramientas que permiten con la ayuda tutorial del docente, efectuar experimentos que conducen al estudiante a aprender a través de la observación y manipulación directa.

De igual manera, la interacción grupal que se hace en el laboratorio le permite al estudiante la discusión, el análisis y la comparación de lo experimentado en el trabajo práctico, teniendo la experiencia de vivir un proceso real al resolver situaciones de aprendizaje. Sobre este aspecto, López (2012: 147) afirma:

El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos y los verifica mediante las prácticas. La actividad experimental no solo debe ser vista como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe incluir cualquier dispositivo pedagógico.

Por lo tanto, el laboratorio escolar funciona adecuado a las necesidades de formación teórico-práctica del estudiante, siendo adaptado de manera particular a los requerimientos y características del sistema educativo.

Ahora bien, resulta importante señalar que, tradicionalmente, el laboratorio dentro del ámbito educativo, se apegaba a la concepción "cientificista" planteada, que privilegia, brindando un sentido de rango de ciencia, a las áreas que se basan en la experimentación y la aplicación del método científico, como es el caso concreto de las ciencias naturales y específicamente a las asignaturas escolares que la estudian como son fundamentalmente la biología, la química y la física; de manera tal que no existe la presencia, dentro de la estructura escolar, de laboratorios que se dediquen exclusivamente al apoyo didáctico del aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los laboratorios de ciencias sociales

El laboratorio de ciencias sociales es un espacio destinado exclusivamente para el estudio de las disciplinas que pertenecen a su área de estudio. En las instituciones educativas, el laboratorio de ciencias sociales debe ser utilizado con la finalidad de

mejorar y facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas que pertenecen al bloque social, debido a que es un medio didáctico idóneo para la adquisición de conocimientos y la promoción de actividades de participación dinámica, basadas en el uso de estrategias didácticas innovadoras.

Ahora bien, este tipo de laboratorio no existe en las instituciones educativas, planteando Hernández (2007) que esta situación es consecuencia de una percepción científica de lo social, lo cual ha impedido su implementación, al no concebirse las posibilidades de realizar actividades experimentales en estas áreas del conocimiento, las cuales son reservadas a las Ciencias Naturales. En función de ello, el autor argumenta:

Se hace necesario el desarrollo de una actitud positiva frente a la posibilidad de disponer de una aula/laboratorio de sociales. La posibilidad de desarrollo de aulas de este tipo depende, en buena parte, de la conciencia que al respecto desarrolle el profesorado. (p. 118).

Bajo esta premisa, es posible aseverar que la ausencia de laboratorios de ciencias sociales dentro de las instituciones escolares, es consecuencia de una concepción tradicional generalizada de los sistemas educativos, que tienden a brindarles mayor importancia jerárquica a las Ciencias Naturales, debido a su carácter y sentido de tangibilidad y experimentación. Esta interpretación reduccionista del valor científico, condena a las ciencias sociales, a un rango de menor importancia, que afecta en el campo de la educación, su estudio y enseñanza, y por ende, su aprendizaje. Sobre este aspecto plantea Santacana (2010):

En la tradición escolar y en la académica, el laboratorio es un espacio reservado a las materias denominadas científicas...No en balde, el diccionario de la Real Academia de la Lengua dictamina que el Laboratorio es la oficina en donde los químicos hacen sus experimentos y los farmacéuticos las medicinas...Por esta razón, cuando en el ámbito educativo tradicional se habla de laboratorio, sin duda alguna nos estamos refiriendo a unas aulas especiales que se utilizan para prácticas de física, de química, o de ciencias naturales...Por todo ello no ha de resultar extraño y sorprendente que desde el ámbito de las ciencias sociales no se plantee el uso del laboratorio ya que este término se reserva, como dice el diccionario a las materias denominadas científicas. Sin embargo, nosotros defendemos que, hoy sigue siendo válido plantearse la necesidad de los laboratorios de ciencias sociales, es decir de geografía e historia. (p. 21-22).

Parece fundamental tener en cuenta que el laboratorio de ciencias sociales es un proyecto innovador dentro de la enseñanza, debido a que, desde el punto de vista

experiencial, no forma parte de las estructuras curriculares de los diferentes sistemas educativos, y entonces, los laboratorios escolares se utilizan exclusivamente para el estudio de las ciencias naturales. En España, algunos investigadores del campo de la didáctica de las ciencias sociales se han dedicado a estudiar y proponer la existencia de los laboratorios de ciencias sociales, como espacios posibles y fundamentales dentro de los procesos educativos, para el estudio del área. Entre ellos destacan Joan Santacana y Francesc Hernández Cardona, catedráticos ambos de la Universidad de Barcelona, quienes en los últimos años, han impulsado esta línea de investigación, teorizando sobre el laboratorio mencionado.

Se observa, que las experiencias que existen de ellos son casos aislados, que se han desarrollado como proyectos particulares en algunas universidades, centros de investigación y, en un grado mínimo, en instituciones de educación secundaria, como se puede observar, a través de la acuciosa revisión bibliográfica a través de la web expuesta en este artículo, consultando reconocidas bibliotecas universitarias y académicas de carácter virtual.

En el caso particular de los laboratorios creados en universidades y centros de investigación, se percibe que su utilización está destinada al desarrollo de investigaciones científicas conducentes a la producción de conocimiento. Ahora bien, pueden mencionarse a nivel de educación secundaria, algunos proyectos que, de manera particular, han emprendido tales colegios, como son los casos del Colegio Calasanz en Bogotá y Medellín, o el del Colegio Europeo de Madrid en España, disponiendo de espacios acondicionados para la enseñanza de las ciencias sociales.

En razón de lo planteado, su presencia en las instituciones escolares resulta prioritaria para el apoyo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, incorporándose como un recurso de primer orden dentro de las estrategias didácticas del docente, así como la opción para el estudiante de acercarse a través de la experiencia y la observación a los contenidos que por generalidad se presentan teóricamente. Estos laboratorios plantean el desarrollo de actividades de enseñanza diferentes a las que, de manera tradicional, se realizan en las clases de ciencias sociales, en las que sobresalen las explicaciones del docente y la copia irreflexiva del estudiante de los temas estudiados.

Visto de esta manera, el tipo de laboratorio aquí propuesto estará destinado a la realización de actividades teórico-prácticas, en las cuales el docente puede hacer uso de una serie de técnicas, recursos y materiales didácticos que faciliten y complementen sus explicaciones teóricas, y orienten al estudiante a corroborar, a través de la observación, la manipulación y la investigación, los contenidos en estudio,

estructurando de esta manera un aprendizaje directo y pertinente con su contexto sociocultural, el cual por ser producto de la experiencia, del contacto vivencial, se hace significativo. Es así, como el docente dispondrá de una serie de herramientas didácticas para facilitar la comprensión de las realidades geo-socio-históricas, que van más allá de la explicación teórica impartida en las cuatro paredes del aula tradicional.

En tal sentido, el Laboratorio de Ciencias Sociales posibilita la realización de una serie de actividades didácticas educativas y culturales, como son, entre otras:

- Presentación de películas y documentales sobre temáticas de contenido histórico, geográfico o socio-cultural (Cine-foro).
- Uso de la cartografía para el desarrollo del dominio de la ubicación espacial.
- Revisión de maquetas a escala de diferentes infraestructuras socio-culturales.
- Manipulación de diversos objetos de valor identitario y socio-cultural.
- Charlas y conversatorios de expertos en temáticas de carácter social.
- Exposiciones.

De manera tal, el uso de los laboratorios plantea al docente conciliar didácticamente la reflexión teórica con la práctica vivencial. Enseñar propiciando una mayor proximidad al tema estudiado, conlleva a su comprensión desde otro nivel diferente a la tradicional réplica teórica de las clases magistrales.

Por su parte, los estudiantes tendrían la oportunidad de acercarse al estudio de las asignaturas del área de una forma más reflexiva, al contar con un recurso que brinda la interactividad y la manipulación de diversas herramientas, fuentes y materiales que le faciliten el aprendizaje significativo de las ciencias sociales. Es decir, cuando tienen la opción de construir el saber desde la concepción del hacer, experimentan una motivación de curiosidad por lo social. Se percibe entonces, que las actividades de clase en el laboratorio, tácitamente plantean que la relación del proceso de adquisición del aprendizaje ya no es de tipo vertical sino horizontal.

Ahora bien, el funcionamiento del laboratorio de ciencias sociales en los diferentes centros educativos requiere para su instalación, de un salón amplio en el cual de manera cómoda un curso de estudiantes o participantes, puedan desarrollar su proceso de aprendizaje a través de la interacción tutorial de los docentes, como de su experiencia directa. Es importante que el laboratorio, para un mayor provecho didáctico, organice desde una visión dinámica e interdisciplinaria, su espacio por secciones de acuerdo a los materiales y recursos didácticos, con relación a las

diferentes aéreas de estudio, pero sin la rigidez del aula tradicional, en la cual la disposición del mobiliario es totalmente estática.

En cuanto a su dotación, el laboratorio de ciencias sociales debe estar conformado por una amplia serie de materiales para su uso como recursos didácticos: mapoteca, esferas, videoteca, colección de objetos antiguos, fototeca, brújulas, maquetas, libros de referencia de tipo bibliográfico y hemerografía, pizarrón acrílico, computadora, videoprojector, DVD y televisor; además debe contar con un mobiliario adecuado para su total funcionamiento, compuesto de mesas, sillas, escritorio, archivadores y estantes.

Debe considerarse que tal dotación estaría condicionada por las necesidades particulares de cada una de las áreas de estudio que conforman el universo de las Ciencias Sociales, de acuerdo a sus requerimientos y características.

Conclusiones

El uso del Laboratorio de Ciencias Sociales como medio didáctico de aprendizaje representa una alternativa metodológica válida para contextualizar, a través del proceso educativo, el conocimiento social requerido por el individuo para interpretar su existencia dentro de la sociedad, entendiéndose desde su accionar gregario, como elemento conformante de un colectivo, desde una praxis educativa innovadora que dinamiza la estática y descontextualizada enseñanza tradicional de los valores socio-histórico-culturales, reservada a clases estrictamente teóricas, dictada dentro de las cuatro paredes del aula.

De manera tal, se hace imprescindible adecuar espacios, dentro las instituciones educativas, para el diseño y desarrollo de laboratorios que apoyen la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través del uso de diversos recursos didácticos específicos para las diferentes disciplinas que conforman el área. La utilización del Laboratorio de Ciencias Sociales como medio didáctico de aprendizaje, debe ser una práctica extensiva dentro de los diferentes niveles educativos, con la finalidad de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al contar con un lugar de acopio de recursos didácticos, donde se refuerce la comprensión de los procesos sociales.

Por lo tanto, es importante adelantar investigaciones sobre el desarrollo de experiencias de diseño y uso de laboratorios educativos dirigidos al estudio social, que sirvan de referencia para plantear metodológicamente enfoques didácticos novedosos que fortalezcan el conocimiento de valores sociales y culturales.

Referencias Bibliográficas

- Aponte, E. (2007). *Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Caracas, Venezuela. C. A. Editora.
- Aranguren, C. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales. Presentación. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 12, 2007.
- Batthyany, K. / Cabrera, M. (2011). *Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Apuntes para un curso inicial*, Montevideo, Uruguay, Universidad de la República.
- Currículo Básico Nacional (1997). Caracas: Ministerio de Educación.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*. (2012), España: Narcea S.A.
- Gilly, A. (2010). Ciencias Sociales e Historia. Notas Interdisciplinarias. *Andamios*. Vol 7. N° 13. Mayo – Agosto 2010. México, D. F., México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona; España. Editorial GRAO.
- López, A. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol 8. N° 1. Manizales, Colombia, Universidad de Caldas.
- Martínez, H. (2009). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México, D. F., México. Cengage Learning Editores S. A. de C. V.
- Morales, L (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista Educación*. N° 34. Jul – Dic 2010. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Santacana, J, (2010) Reflexiones en torno al laboratorio escolar de ciencias sociales. En: *recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales*. Claves para la innovación educativa. Barcelona, España, Editorial Laboratorio Educativo.
- Universidad Estatal a Distancia (2012). *Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. San José, Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, Vicerrectorado Académico.

Documentos

EL LOGRO DE LOS DERECHOS DE LAS LESBIANAS COMIENZA CON LAS CONQUISTAS PERSONALES

The achievement of the rights of lesbians begins with personal conquests

Quiteria Franco *

Históricamente las mujeres hemos sido sometidas al ostracismo, a la violencia, a la exclusión, a la esfera de lo privado, a cumplir –muchas veces en contra de nuestra voluntad– roles impuestos por la sociedad dominada por los hombres.

No ha sido diferente para las mujeres lesbianas, por el contrario, hemos sido objeto de la misma discriminación que las mujeres heterosexuales e incluso, por razón de nuestra orientación sexual también por algunos de nuestros pares homosexuales.

Han pasado 40 años desde la creación del primer grupo gay, Entendidos, y casi 30 desde el inicio del movimiento homosexual en Venezuela en 1989 con el Movimiento Ambiente, ambos dominados por hombres gay y con presencia mínima de mujeres colaboradoras. El surgimiento de Amazonas, Mujeres de Venezuela en 2001, se dio como una fuerza que pretendía darle voz a la mujer lesbiana y lo logró por un tiempo.

Es comprensible el temor que podemos sentir las mujeres lesbianas para salir a la esfera pública, a mostrarnos, a visibilizarnos. Temor al rechazo, a perder el amor de nuestra familia, a perder un empleo, a ser sometidas al escarnio público en una sociedad profundamente machista. Son muchos los años de señalamientos, de acusaciones de ser estigmatizadas como seres perversos, enfermas o pecadoras. Sin embargo, muchas mujeres en tiempos más difíciles tuvieron el coraje de ser auténticas y no esconder su orientación sexual. Mujeres como Christina, reina de Suecia; Ana, reina de Gran Bretaña; Gabriela Mistral; Chavela Vargas; Teresa de la Parra; Martina Navratilova; Ellen DeGeneres y muchas más.

Pero sigue siendo algo que mundialmente estamos superando. Hoy en día contamos con la Declaración Universal de Derechos Humanos, con Pactos Internacionales, con los Principios de Yogyakarta, con un sinnúmero de leyes y recursos legales que nos

*** Quiteria Franco es Licenciada en Educación mención Idiomas Modernos, traductora y Magister en Lingüística Aplicada. Es defensora de Derechos Humanos. Desde 2018 es integrante del Grupo Asesor de la sociedad civil para ONU Mujeres Latinoamérica y El Caribe. Es investigadora y escritora. Es coordinadora general de la Organización Union Afirmativa de Venezuela. quiteriaf@gmail.com**

protegen. Países que han ido avanzando en el reconocimiento de nuestros derechos. Todo eso no ha sucedido por arte de magia, sino porque las mujeres lesbianas y hombres gay han salido a la calle, han hecho lo que la mayoría de nosotras, las mujeres lesbianas en Venezuela, no nos atrevemos todavía a hacer, ser visibles.

Sin duda alguna, se han abierto espacios para las mujeres a consecuencia de años de esfuerzos del movimiento feminista (heterosexuales, lesbianas, bisexuales, mujeres negras) y en alianzas con otros movimientos sociales. Desde el derecho a la educación, al trabajo, al voto, a nuestros derechos sexuales y reproductivos. Aún falta mucho por conquistar como la igualdad laboral, salarial, de oportunidades y equilibrio de responsabilidades en el hogar, entre muchos otros pendientes. Pero no nos caigamos a mentiras queridas hermanas, no nos engañemos, esas conquistas son todas orientadas hacia la mujer cisgénero heterosexual, femenina, blanca, de clase alta. En la esfera pública nosotras las mujeres lesbianas con todas nuestras particularidades seguimos siendo invisibles.

Excepto por unas cuantas actrices venezolanas que han salido del closet y por quienes estamos en el ámbito de la defensa de derechos humanos o el activismo para el común de la sociedad, todas somos mujeres heterosexuales y así nos tratan. En las leyes contra la violencia, en las consultas ginecológicas, en las consultas médicas, en los planes de inclusión, planes de igualdad, planes de paridad, igualdad y participación política, en las demandas por derechos sexuales y reproductivos, en los planes educativos, en los programas económicos, en los anales de la Historia, en los grandes hitos de la sociedad las mujeres lesbianas seguimos siendo invisibles.

Luego de treinta años de lucha por los derechos humanos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales del movimiento de derechos humanos en Venezuela y casi 50 de luchas LGBTI en el mundo (con referencia a las marchas) las mujeres lesbianas venezolanas no tenemos un movimiento sólido. Seguimos encerradas en nuestras casas. Seguimos encerradas en el closet, seguimos escondidas en las discotecas, seguimos limitadas al anonimato en los chats muchas veces usando perfiles falsos y seudónimos en las redes sociales. Seguimos temerosas de que nos vean junto a una mujer lesbiana muy visible, o muy masculina o muy evidente por temor a ser identificadas como lesbianas. Y aun estando en posiciones de poder las mujeres lesbianas optan por permanecer invisibles y prefieren ocultar su orientación sexual, aun cuando esta sea evidente para muchos.

No se trata de seguir depositando toda la responsabilidad en los hombres gay, en el machismo, en las feministas heterosexuales. Tampoco pretendiendo culpar a las

mujeres lesbianas, pues es comprensible la historia de rechazo, pero ya es hora de superar ese pasado. Es hora de levantarnos de nuestros sillones, de salir de nuestro encierro, de ser visibles, de salir a reclamar y a exigir nuestros derechos. El momento es ahora. Son demasiados años de encierro, demasiados años de ser invisibles. Pero cada una de nosotras debe admitir su cuota de responsabilidad.

Nadie está obligado a salir del closet, ese es un proceso individual y cada quien debe decidirlo a su justo momento y según sus circunstancias. Pero es una carga pesada vivir una doble vida, permanecer escondida. Es un peso terrible mantener una parte importante de nuestras vidas ocultas, esconder nuestra felicidad al lado del ser amado, ocultar nuestra familia escogida, nuestra pareja y nuestros hijos, de ser el caso. Nadie merece vivir con una parte de sí misma oculta. Es mayor el peso de mantener una vida oculta que el de ser una mujer lesbiana visible.

Siendo visibles nos exponemos al rechazo, a la violencia, al desprecio, a rechazo familiar, a despidos, pero estando en el closet nos enfrentamos a la exclusión, a la alienación, a la marginación, a sufrir daños físicos y psicológicos y terribles enfermedades como el cáncer producto de ese sentimiento de rechazo interno. La invisibilidad nos limita en nuestros derechos como ciudadanas y en nuestra dignidad como seres humanos.

La decisión de ser visibles es nuestra, de cada una de nosotras, pero si decides hacerlo debes saber que cuentas con apoyo, no estás sola. Hay muchas más mujeres como tú, sal a la calle y míralas. Al igual que tú están llenas de miedo, pero si sales las encontrarás y podremos apoyarnos mutuamente. Las mujeres lesbianas podemos crear círculos de amistad, de sororidad y apoyo mutuo, pero para lograrlo debemos ser visibles.

¿Y qué ganaremos siendo visibles?

Ganaremos paz, derechos, la posibilidad de amar en libertad, ganaremos placer, dignidad, salud, plenitud. Ganaremos amistades y el respeto de los demás por vivir fuera del closet. Es mucho lo que hay por hacer, siendo visibles podremos exigir nuestros derechos:

Podremos exigir se reconozcan legalmente nuestras familias lésbicas

Podremos exigir se garanticen los derechos de nuestros hijos

Podremos exigir protocolos ginecológicos que contemplen nuestras prácticas sexuales

Podremos pedir políticas específicas para luchar contra la discriminación por orientación sexual

Podremos exigir que nos contemplen en los planes de prevención del VIH-SIDA y otras ITS

Podremos exigir ser incluidas en la prevención del cáncer

Podremos exigir que cuenten con nuestra realidad en los planes de igualdad

Podremos exigir que haya herramientas específicas para abordar la violencia intragénero

Podremos exigir se nos incluya en las políticas y programas de planificación familiar en caso de desear ser madres

Podremos exigir que el día de la visibilidad lésbica sea una celebración anual

Podremos exigir ser incluidas en los estudios y análisis de la realidad, del presente y del pasado y que se hagan visibles en el currículo escolar

Podremos ayudar a nuestros padres, familiares y amigas a entender mejor qué es eso de tener una hija, hermana, prima o amiga lesbiana

Podremos contribuir plenamente al desarrollo de nuestro país

Que sea este el comienzo de una nueva era, un nuevo tiempo para las mujeres lesbianas venezolanas signado por el coraje de salir y dar la cara. De decirle al opresor que no permitiremos nunca más ser invisibles y ser discriminadas por ser mujeres lesbianas

Es hora de levantarte y decir con coraje "soy una mujer lesbiana, me visibilizo para exigir mis derechos humanos". Seamos todas juntas visibles para exigir nuestros derechos humanos.

REVISTA ESTUDIOS CULTURALES NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Se publicarán los trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros. Se admitirán ensayos de temas filosóficos o teóricos en general, así como literarios, avances de investigaciones empíricas y documentales en las diversas disciplinas humanas y sociales, así como abordajes inter y transdisciplinarios.
2. Sólo serán admitidos trabajos inéditos.
3. Todo trabajo será sometido a un proceso de arbitraje siguiendo la técnica Doble Ciego, realizado por expertos en las áreas de interés.
4. Los trabajos pueden variar en extensión, desde quince (15) hasta un máximo de treinta (30) cuartillas a espacio y medio.
5. El trabajo debe ser presentado en TRES (03) copias, en papel bond, tamaño carta y a doble espacio. Fuente: Times New Roman, tamaño 12. Debe estar acompañado de la versión virtual en CD con la información correspondiente. Uno de los ejemplares debe incluir en el encabezado: el título, nombre del autor(es), el grado académico alcanzado y el nombre de la institución a la que pertenece(n). También agregar una síntesis curricular de máximo cinco (05) líneas con títulos académicos, línea de investigación actual y últimas publicaciones. Igualmente presentar el número(s) telefónico(s) (habitación y celular), dirección postal y/o correo electrónico. Dos de las copias no deben incluir los datos de identificación del autor o autores, con la finalidad de que puedan someterse al arbitraje previsto.
6. El resumen del artículo no debe exceder de 150 palabras máximo. Debe, en lo posible, tener una versión DEL RESUMEN en inglés (abstract)
7. El esquema sugerido para la elaboración del resumen incluye el propósito de la investigación, metodología y conclusiones del trabajo. Las palabras clave o descriptores del artículo deben señalarse al final del resumen y del abstract, CON UN MÍNIMO DE CUATRO Y UN MÁXIMO DE SEIS.
8. Las referencias bibliográficas estarán incorporadas al texto entre paréntesis, indicando los datos en este orden: apellido del autor, año de la publicación original, año de la edición utilizada y página. Por ejemplo

(Foucault, 1975/1990: 32). El inventario de las fuentes bibliográficas, será incluido al final del original del artículo y en orden alfabético. Igualmente con las fuentes virtuales o electrónicas, que se identificarán de acuerdo a la siguiente pauta: nombre del autor, título del texto, dirección electrónica, fecha de la consulta.

Las notas a pie de página se usarán para comentarios o digresiones. En caso de estudios históricos, se identificarán fuentes documentales a pie de página.

Si se hace una paráfrasis o un comentario acerca de un texto en particular se utilizará el confróntese (cfr.) con autor, fecha y, si es necesario, páginas.

9. Los gráficos, tablas y cuadros deberán ser numerados y titulados. Se representarán en páginas separadas indicando el lugar del texto donde deben ser insertadas.
10. La evaluación y corrección de las normas formales puede ser asumido previamente por el Comité Editorial, para que el árbitro se concentre en aspectos sustantivos del trabajo. El incumplimiento de las reglas no justificaría por sí sólo el rechazo definitivo de un artículo.
11. El trabajo será sometido a la evaluación de dos árbitros. Si se presenta una discrepancia en la aceptación del trabajo, se consultará un tercer árbitro, cuya decisión será la definitiva. Si es aceptado con observaciones, según el criterio de los árbitros, será devuelto a su autor o autores para que realicen las correcciones pertinentes. Una vez corregido por el autor, debe ser entregado al Consejo Editorial, en un lapso no mayor de quince (15) días continuos. Pasado ese lapso se podrá admitir el trabajo como si se tratara de un nuevo artículo a ser sometido a todo el proceso de arbitraje.
12. El trabajo no aceptado será devuelto al autor o autores con las observaciones correspondientes, si éste lo solicita. El mismo no podrá ser arbitrado nuevamente.
13. El autor o autores cuyo artículo sea aceptado y publicado recibirá tres (03) ejemplares de la revista.
14. Para garantizar la variedad de los trabajos publicados, la Revista tiene

como política la no repetición de un mismo autor en dos números consecutivos.

15. Cualquier aspecto no completado en este documento, será estudiado, decidido y dictaminado por la Junta Directiva Editorial de la Revista.
16. Cada artículo será publicado junto a la fecha en que fue recibido por la revista, la fecha en que fue entregado al árbitro y la fecha en que éste lo devolvió a la redacción para su publicación.

Estudios Culturales

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL

TEMA CENTRAL: PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

RACIONALIDAD Y REALIDAD: UNA VISIÓN DE CONTINUIDAD EN MARX, POPPER Y FEYERABEND / *Gerardo Vásquez*

REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE UNA NUEVA CIENCIA / *Alexander Rincón Cabrera*

EL SER HUMANO ES EL MENSAJE. LA DIMENSIÓN COMUNICACIONAL EN LA CIENCIA Y LA PRAXIS SOCIAL / *Orlando Baquero*

HACIA UNA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA CRITICA ACUCIOSA Y LAS CONDICIONES ANTROPOLÓGICAS-CULTURALES / *Eusebio De Cáires*

DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA. UNA MIRADA DESDE GADAMER Y RICOEUR / *Gladys Calatayud*

SINTAGMA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO. UNA PROPUESTA INTER-EPISTÉMICA PARA SU ESTUDIO / *Ernesto Suárez*

FORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA / *María Alejandra Hernández Domínguez*

OTROS TEMAS DE INVESTIGACIÓN

TOMÁS ALFARO CALATRAVA Y SUS FANTASMAS: ENTRE LA FASCINACIÓN ERÓTICA Y LAS PERTURBACIONES DE TÁNATOS // *Victoria Parés Díaz*

ANÁLISIS ESCÉNICO ARQUETIPAL DE LA PELÍCULA “BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANOS” (1937) / *Paola Maita*

FUNDAMENTACIÓN DEL LABORATORIO DE CIENCIAS SOCIALES COMO MEDIO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE / *José Urbina Pimentel*

DOCUMENTOS

EL LOGRO DE LOS DERECHOS DE LAS LESBIANAS COMIENZA CON LAS CONQUISTAS PERSONALES / *Quiteria Franco*

NORMAS DE PUBLICACIÓN