

AÑO 2021
Volumen I

DEPÓSITO LEGAL: IF NE2021000009

ISSN: EN TRÁMITE



UNIMAR CIENTÍFICA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD DE MARGARITA



Universidad de Margarita *Alma Mater del Caribe*
Forjadora de Hombres de Bien

COMITÉ EDITORIAL

Editor

Dra. Mariela Díaz Fernández

E-mail: mdiaz.4027@unimar.edu.ve

Coeditor:

Dra. Yenith Añez N.

E-mail: yenith.anez@unimar.edu.ve

Miembros

Dra. Cristina Agostini Cancino

E-mail: cristina.agostini@unimar.edu.ve

Dr. Antonio Sereno R.

E-mail: antonio.sereno@unimar.edu.ve

Dra. Rosanna Boadas F.

E-mail: rosanna_bf@hotmail.com

CONSEJO ASESOR

Dra. Adriana Pérez de R.

(Universidad del Norte-Barranquilla)

Dr. César Villegas Santana

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC)

Dr. José Moncada S.

(Universidad Nacional Experimental del Táchira)

Dr. Agustín Canónico

(Universidad de Margarita)

Dr. Mario Ramírez

(Centro de Investigaciones Educativas y Gerenciales. CIEG)

Dra. Thamara Echegaray

(Universidad de Margarita)

Dr. Rafael Torrealba A.

(Universidad Rómulo Gallegos)

Dr. Nurmy E. García P.

(Universidad Simón Rodríguez)

Dr. Isaac Alexis Mena Álvarez

(Universidad Santa María)

COMISIÓN DE ESTILO

Dra. Sandra Bruzual M.

DISEÑO DE LA REVISTA:

Adriana Aguilar

Adrián Quijano

Ing. Andrés Pedroza

AUTORIDADES

Dra. Antonieta Rosales de Oxford

Rectora de la Universidad de Margarita

M.S.c. Antonio Martínez C.

Vicerrector Académico

Licda. Beatriz Cabello

Directora General de Administración

Dra. Thamara Echegaray

Vicerrectora de Extensión

Dra. Fanny Marcano

Secretaria General

Dra. Yenith Añez

Decana de Postgrado

Dr. Antonio Sereno R.

Director de Investigación

© Universidad de Margarita

Avenida Concepción Mariño, Sector El Toporo El Valle del Espíritu Santo 6308 Nueva Esparta

Depósito Legal: IF NE2021000009

ISSN: En Trámite

SOBRE LA REVISTA

La Revista UNIMAR CIENTÍFICA, será una publicación arbitrada, con proyección de ser indexada, adscrita al Vicerrectorado académico y al Subsistema de Investigación y Posgrado de la Universidad de Margarita. Difundirá trabajos científicos originales relacionados con las diferentes áreas del conocimiento, con la finalidad de fortalecer la divulgación de saberes, posibilitar el intercambio entre pares y estimular la producción científica de la región. Su aparición será semestral.

MISIÓN Y VISIÓN DE LA REVISTA

UNIMAR CIENTÍFICA tiene, como misión, publicar resultados de investigaciones de alta calidad científica que generen aportes al conocimiento en las diversas áreas del saber. El propósito fundamental es socializar el conocimiento, asumiendo una actitud signada por la responsabilidad, el compromiso académico y la valoración de la excelencia científica. Su visión es generar interacción con las diversas comunidades discursivas científicas de los ámbitos nacional e internacional, a fin de obtener un reconocimiento significativo como instancia de publicación multidisciplinaria, relevante y pertinente.

COMPROMISO EDITORIAL

El Comité editorial evalúa preliminarmente todos los artículos enviados para ser sometidos al respectivo arbitraje, y se compromete a no divulgar ningún tipo de información vinculada con los trabajos. Solo en los casos que las circunstancias lo ameriten, el Comité Editorial se comunicará con los autores y /o árbitros para debatir en torno a alguna situación específica.

Del mismo modo, la Revista UNIMAR CIENTÍFICA, conjuntamente con su equipo editorial, no se hace responsable, bajo ninguna condición, de las opiniones, contenidos, uso de fuentes y datos evidenciados en los trabajos. Cada autor es garante y responsable de la autenticidad de su texto.

CORREO DE LA REVISTA:

unimar.cientifica@unimar.edu.ve

IDIOMAS DE PUBLICACIÓN: ESPAÑOL

AÑO DE INICIO: 2021

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN: SEMESTRAL

LUGAR DE EDICIÓN: MARGARITA-VENEZUELA

DIRECCIÓN: Avenida Concepción Mariño, Sector El Toporo El Valle del Espíritu Santo 6308 Nueva Esparta

TELÉFONOS: : 0295-287-04-66

RESPONSABLES: Dra. Mariela Díaz Fernández, Dra. Yenith Añez Navarro.

Índice

EDITORIAL	Pag. 5
ESCUELA-SER-FORMACIÓN: RESIGNIFICANDO SUS EPISTEMES PARA UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA Galindo Marín, Yonny	Pag. 6
ESTUDIO JURÍDICO E HISTÓRICO SOBRE LA FIGURA DEL CRONISTA OFICIAL Canónico Sarabia, Alejandro	Pag. 18
ARGUMENTACIONES PARA UN IMAGINARIO DE EDUCACIÓN SITUADA EN LA ASPIRACIÓN DE TRANSFORMACIÓN Y EMANCIPACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA Fermín Pacheco, Orlando	Pag. 31
MIRADAS ÉTICAS – EPISTÉMICAS LATINOAMERICANAS HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UNA ÉTICA OTRA Moncada Sánchez, José Alfredo	Pag. 51
¿CÓMO SE CONSTRUYE LA NEGACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO? UNA VISIÓN DESDE EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DISCURSIVIDAD DOCENTE Fuentes F., Francisco	Pag. 61
CIFRANDO Y DESCIFRANDO LA INDUSTRIALIZACIÓN, EL MERCADO LABORAL Y LA POBREZA Tineo Malavé, Juan	Pag. 76
EL EMPRENDEDURISMO EN LA GERENCIA PÚBLICA VENEZOLANA Veltri Rosal, Rosmary	Pag. 89
CRUSTÁCEOS ANOMURA LITORALES DE PLAYA EL MANGLILLO, ISLA DE MARGARITA, VENEZUELA. Lira, Carlos Hernández, Jesús y López, Régulo	Pag. 99
HIPERREALIDAD TRANSCOMPLEJA Perdomo Cáceres, Waleska	Pag. 109
LA RACIONALIDAD EPISTEMOLÓGICA Y LOS ELEMENTOS DISTINTIVOS DE LOS PARADIGMAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. REFLEXIONES PARA SU VALORACIÓN PARADIGMÁTICA Torrealba Álvarez, Rafael	Pag.120
NORMAS PARA LOS AUTORES DE LA REVISTA UNIMAR CIENTÍFICA	Pag. 136

EDITORIAL

Con este primer número, la revista UNIMAR CIENTÍFICA inicia su trayectoria en el contexto de las comunidades discursivas científicas, con el firme propósito de contribuir con la difusión de saberes mediante la publicación de investigaciones originales en campos temáticos diversos.

Nuestra política editorial apunta hacia el acceso libre y gratuito a los contenidos, de allí que valoremos la puesta en escena de un modelo de comunicación con énfasis en la democratización del conocimiento que se produce en el ámbito de las ciencias. Aunado a ello, consideramos también la importancia de darles visibilidad a las elaboraciones científicas de cualquier área o disciplina, para resaltar así el reconocimiento de trabajos inéditos que merecen su difusión.

Desde esta revista pretendemos dar a conocer el trabajo de producción de conocimiento que se genere desde las líneas de investigación, no sólo de la Universidad de Margarita sino de todas las instituciones académicas que coexisten en la esfera nacional. Del mismo modo, es de nuestro interés difundir el conocimiento que se origina en agrupaciones académicas internacionales.

Creemos firmemente que la integración activa de la actividad intelectual científica redundará en un manifiesto impacto de los resultados que se publican, consolida la gestión responsable al favorecer la difusión de investigaciones de excelente calidad, y potencia el intercambio global de la labor científica.

En este primer número contamos con los aportes de investigadores de distintas áreas temáticas. Cada trabajo representa un aporte genuino a la ciencia, desde una rigurosa reflexión epistémica abordada con el compromiso de la voz de sus autores. Estamos seguros de que todos ellos contribuirán de manera significativa con la apertura de una dialéctica de saberes, y la motivación hacia nuevas búsquedas para continuar fomentando la creatividad en las comunidades académicas.

Desde este enfoque, UNIMAR CIENTÍFICA abre su espacio a todos los investigadores, sus aportaciones harán que cada edición se enriquezca de excelencia en cuanto a los contenidos y su tratamiento científico. Todo ello permeado por el valor de la responsabilidad y la ética que deben prevalecer.

Nuestro más sincero reconocimiento a todo el cuerpo de docentes, investigadores y miembros del equipo de la revista que, apoyados por la institución, contribuyeron de manera invaluable con la publicación de este primer volumen, el cual despliega, desde ya, horizontes académicos y científicos para afianzar la producción y transferencia del conocimiento en pro de la sociedad y bienestar del ser humano.

DR. MARIELA DÍAZ FERNÁNDEZ

EDITORA

ESCUELA-SER-FORMACIÓN: RESIGNIFICANDO SUS EPISTEMES PARA UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA

SCHOOL-BEING-FORMATION: RESIGNIFYING ITS EPISTEMES FOR AN AESTHETICS OF EXISTENCE

Galindo Marín, Yonny¹
Universidad Latinoamericana y del Caribe
yonnydg@gmail.com

RESUMEN

Esta tríada Escuela-Ser-Formación es de vastas significaciones, y todas se dirigen pródicamente hacia una estética de la existencia. Cada una de sus categorías fueron ejes temáticos que transversaron en mi Tesis Doctoral. De ellas me ocupo ahora para las próximas líneas escriturales, con la intencionalidad de resemantizar epistemes que giran en torno a la escuela, y que, al saber de hoy, lucen ya gastados como efigies de viejas monedas. Tomé de la investigación que me doctoró, un capítulo donde los problematizo y teorizo. Al respecto, me valí de teorías filosóficas como la de "líneas de fuga", "agenciamiento" y "territorialización" de Deleuzze y Guatari, Follari, Kant, entre otros, para el desarrollo de mis argumentos. Desde un ejercicio hermenéutico y tomando el círculo gadameriano, pude darle rigurosidad al proceso de interpretación, comprensión y aplicabilidad a epistemes como: libertad, personalización, autodirección y no direccionamiento del hecho educativo, disciplina, escuela territorialización y agenciamiento.

Palabras clave: Escuela – Ser – Formación – Estética de la existencia – Prácticas de Sí

Abstract

This School-Being-Formation triad is of vast meanings, and all of them are quickly directed towards an aesthetic of existence. Each of its categories were thematic axes that were transversed in my Doctoral Thesis. I will deal with them now for the next scriptural lines, with the intention of resemantizing epistemes that, to the knowledge of today, look already worn out like effigies of old coins. I use philosophical theories such as "lines of flight", "agency" and "territorialization" of Deleuzze and Guatari, for the development of my arguments. From a hermeneutical exercise and taking the Gadamerian circle, I was able to give rigor to the process of interpretation, understanding and applicability to epistemes such as: personalization freedom, self-direction and non-direction of the educational fact, discipline, territorialization school and agency.

Keywords: School - Being - Formation - Aesthetics of existence - practices of yes

¹ Yonny Galindo Marín. Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura. Especialista en Educación Básica. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

1. Introducción

Ya no quiero volver a aquella calle
donde las casas demolidas
siguen de pie.

Eugenio Montejo

El sistema escolar ha sido por siglos la única forma de asegurarles a los niños su proceso formativo, institucionalizado con las formalizaciones y operatividad que cada gobierno provee. La escuela es el espacio físico, hasta ahora único, donde se congregan seres humanos para recibirlo. Desde ese sistema escolar se concretan y afirman identidades, saberes ancestrales, históricos, comunitarios y científicos, así como cada Estado se asegura de transmitir formas y modos de ser la verdad que le aseguren su hegemonía, permanencia y transmisibilidad para todas las generaciones. Otra garantía de ese sistema escolar para las sociedades es el de su desarrollo económico y tecnológico. De allí que la masificación y expansión de la escolaridad fue uno de los grandes acontecimientos que transformó a las sociedades; unas se quedaron atrás por sus debilidades, otras avanzaron. Aplica aquel decir: “con la vara que midas la escuela podrás medir el desarrollo o atraso de la sociedad”. No es posible hablar de las sociedades y de sus cambios cualitativos obviando la escuela.

Hoy día el sistema de escolaridad, público como privado, está en entredicho, cuestionado, tanto en lo que hace como en su resultante, mucho mas en estos tiempos pandémicos de hoy, cuando ha tenido que mixturizar sus modalidades y formas de enseñar, y no precisamente para mejorar. Aunque ello no es lo que me ocupa en este artículo, sí de la pertinencia para la resemantización que hago de epistemes vinculados a la escuela, el ser y la formación que conduzcan a una estética de la existencia. Desde tres apartados o epígrafes pergeño toda la argumentación respectiva.

2. Agenciando naturaleza y escuela para una estética del Ser

Episteme es un término que etimológicamente procede del griego para significar conocimiento, ciencia. Clásicamente, los pensadores griegos hacían un distingo entre episteme y técnica. Para Platón, episteme significó conocimiento en tanto creencia justificada como verdad, diferenciándola de doxa que se refiere a creencia común o mera opinión. Bien, tomo la definición que hace Platón de episteme para dar cuenta de esas categorías de escuela-ser-formación, y agenciarlas en el sentido deleuzzeano que Herner (2009) explica como unidad real mínima que incluye componentes heterogéneos, tanto de orden biológico como social, maquínico, gnoseológico e imaginario, y citando la investigadora al profesor Humberto Sabatini, lo que éste plantea en sus clases, ejemplifica al afirmar que todo agenciamiento es colectivo y pone en juego poblaciones, multiplicidades, afectos, intensidades, territorios. Es la línea imperceptible que atraviesa las ideas. En consecuencia, se agenciaron en tanto entremedio que sostiene las relaciones de esa tríada, y también porque, tradicionalmente, han sido consideradas, estudiadas

y analizadas de forma aislada, y se han movido como verdades universales por el mundo en distintos tiempos y civilizaciones.

Entonces, la primera resignificación que hice de ellas fue ubicarlas en una unidad de trino y uno, para que en unidad de esencia y propósito lleven al ser a unas prácticas de Sí que lo prefiguren dentro de una estética de la existencia. Importante aclarar que, para efectos de esta investigación, me moví en las coordenadas espacio-temporales de la civilización occidental, en consecuencia estas categorías de Ser junto a Escuela y Formación no se explicaron desde las posturas y concepciones que antropológica y culturalmente se dieron en esa rica civilización oriental, expresándose en manifestaciones culturales, religiosas y filosóficas como el vedismo, brahmanismo, hinduismo, taoísmo, budismo, confucionismo, islamismo, entre otros. Igualmente, no consideré a nuestras civilizaciones originarias de América como referentes de análisis, a pesar de que en ellas existió una rica pedagogía, sobre todo en los pueblos náhuatl, mayas e incas, no por menos importante sino porque el campo de estudio escogido tiene su mayor influencia del mundo grecolatino y resto de Occidente.

No obstante, mi noción de ser llevó implícita la diversidad y multiculturalidad; en consecuencia, es un ser del mundo el que categoricé con una educación y formación también del mundo. Esta aclaratoria se puede soportar más si se toma el argumento de Vilanou y Colledemont, (2000) al expresar ellas que la historia griega puede presentarse como una aventura pedagógica, toda vez que toda su cultura se convirtió en una auténtica paideia, y sus modelos de formación configuraron unos auténticos arquetipos que prefiguraron una existencia humana donde lo físico, lo moral e intelectual han sido idealizados y normados por buena parte de nuestra civilización.

Las nociones de la tríada escuela-ser-formación se consideraron, desde la Grecia sofista y clásica, como entidades en total correspondencia que se manifestaron en la paideia. Pero bien, para efectos de este artículo, lo que interesó destacar fue la concepción unificadora que tenían los griegos de estas tres entidades.

Le leo a Bernal (1998) que, para Aristóteles, la forma es más naturaleza que la materia, porque decimos que una cosa es lo que es cuando existe actualmente más que cuando existe en potencia. Según la autora, no es lo mismo ser por naturaleza, ser naturaleza o tener naturaleza. Estas apreciaciones aristotélicas son apropiadas para reconocer la realidad del ser desde su estado natural y de las teorías educativas como resultante de esos necesarios cambios de estados naturales.

Para el filósofo de Estagira, no resulta suficiente saber lo que hay que hacer para hacerlo, sino que hay que estar dispuesto y capacitado para realizarlo; agrega que para saber lo que hay que hacer hay que experimentarlo. Esto está en correspondencia con la argumentación de Bernal (ibid:103) "La actualización de las facultades propias del ser humano resultan especialmente susceptibles de la repercusión exterior, y es la intervención educativa uno de esos factores externos que refuerzan directamente el aprendizaje".

Pues fui por esas formas de educabilidad de la naturaleza humana para prefiguramos que no hay ser sin formación, ni escuela que no lleve consigo la práctica formativa del ser, y que este tiene su realización en la

experimentalidad. ¿Y hacia quién va ella si no es al otro? En ese sentido, apelo a la noción de persona como ser humano capaz de dar desde su experimentalidad. Noción que no está presente ni en Aristóteles ni en Platón, pero que la asumo en su totalidad, porque si, como dice Tellez (1994), toda pedagogía presupone una antropología, entonces definimos esa antropología desde el ser persona como concreción de una estética del ser que se empieza a fraguar en la familia y que en la escuela termina de dar forma. Dicho de otra manera, la escuela debe tener como desafío permanente completar la labor de formación para ser personas que se inicia en la familia.

Leamos la definición que Tellez hace de persona:

La persona es una realidad dinámica que se va haciendo progresivamente y se define por los valores que estima; ellos orientan su vida y marcan su personalidad. La persona tiene dentro de sí la capacidad para realizarse. Está orientada hacia el futuro y se mueve bajo una llamada. Ha sido vocacionada para llegar a la plenitud humana y necesita una relación pedagógica adecuada. Es buena por naturaleza (...) La persona es un ser constitutivamente un ser-con-los-demás, orientada a los demás y realiza su existencia gracias a los demás (...) La persona es un espíritu encarnado. No es ni materia, ni espíritu, ni conjunción de ambas. En su misma estructura revela dos dimensiones: dimensión corporal y dimensión espiritual. (pp. 15-16)

Con esta definición que cito dejo claro que la formación es fundamental para llegar a ser persona, y que esta es posible dentro de unas prácticas de Sí que configuren una estética de la existencia, en tanto que la misma debe ser un continuum en la vida del ser, y la escuela está directamente involucrada en esa permanente preparación para ser persona, puesto que ella debe favorecer el pleno desarrollo del ser que lo forje en persona.

Ciertamente esa concepción está enfocada desde una antropología de fe cristiana, pero que es asumida por todos, incluyendo ateos, gnósticos y demás religiones y visiones del mundo, y, en esta investigación, la asumí desde las prácticas de sí. Ahora bien, esta concepción de persona, desde lo ético y estético, que la escuela está obligada a forjar en el ser, pasa por que ésta ofrezca servicios educativos que hagan posible una educación integral, y desde ella propenda al desarrollo de todas las dimensiones humanas tanto corporales como espirituales. Todo ello implica tomar en cuenta, en primer orden al ser; es decir una educación personalizada, donde el educando sea sujeto de su propia formación; así como también considerar los espacios de educabilidad fuera de las paredes escolares donde el ser con-vive.

Pero bien, la escuela de hoy está muy lejos de enfrentar esos desafíos para la formación del ser, primero porque es una institución parcelada, que no centra su atención en el ser, ya no es la escuela prefigurada por Comenio. La escuela pensada por la modernidad poco a poco se ha ido derrumbando. Parece esos viejos edificios que ya cumplieron su función para lo que fueron levantados, y de tanto ser habitados y no reconstruidos se derrumbaron. Así pareciera estar la escuela, como que si ya le hubiera cumplido al mundo. Pudo haber cumplido con el de ayer, pero con este que vivimos hoy como que no. Quizás estuvo para la finalidad de una época determinada, puesto que ayudó a formar distintas generaciones, para cada una de las sociedades que se lo requirió,

pero en estos tiempos seculares, luce agotada, sin aliento y coyuntada aún al pasado, a los tiempos de la racionalidad y el positivismo lógico.

No pretendí desde esta investigación ser su sepulturero, no; por el contrario, pretendí construir un discurso que la resignifique, que resemantice sus epistemes, para adecuarla a estos cambios epocales y generacionales. En ese sentido, cabe responder a qué necesidad tiene que obedecer la escuela de hoy. En responderla pudiera estar la reflexión orientadora que fragüe el nuevo concreto que la reconstruya. La escuela que prefiguró la modernidad para la autonomía del ser y su emancipación, es cierto que se concretó en las rupturas de sistemas de dominación como la monarquía, pero resulta que siglos después han surgido nuevas y sofisticadas formas de esclavitud y sometimiento del ser, y que, por anquilosamiento, las escuelas no han podido con ello; por el contrario, lo refuerzan, tanto que terminaron convirtiéndose, a decir de Foucault, en dispositivos de control y, para colmo, dadora de muy malos servicios educativos, por lo que no contrarrestan esas *sui generis* formas de dominación al ser, en tanto que ofrecen lo que nada le sirve a éste para su desarrollo humano y autonomía; inversamente a su fin, sin proponérselo, reproducen exponencialmente la violencia y todo cuanto de malo hay en la calle. Adicionalmente, ésta no queda bien librada en cuanto a los avances tecnológicos y su pedagogización para la formación del ser. Eso hace posible que pudiera pensarse en otras formas no escolarizadas para el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

Al respecto, Follari (2007) expresa que la apropiación colectiva del conocimiento se puede manifestar por vías tecnológicas, y no necesariamente desde lo escolar como única modalidad para expresarlo. El académico argentino manifiesta no poder dar datos rigurosos que confirmen tal aseveración, pues, según él, no hay conocimiento sobre lo que aún no acaece, por lo que solo son tendencias de esa forma de apropiación colectiva del conocimiento fuera de lo escolar. Mucho de cierto hay en el citado autor. No pueden por sí solos competir pizarrón y tiza con el mundo de las redes, de la web, de la internet. El lenguaje escolarizado, con sus firmas y estilo, se ha esclerotizado. Ya resulta vetustamente ritualizado, lo que lo pone por fuera de la cultura de “punta”, está lejos de la innovación y simultaneidad que hace posible la globalización de la información, en un planeta intercomunicador en condiciones de simultaneidad, uniformidad, ubicuidad, equipamiento y sus estilos de procedimientos lo ponen por fuera de la cultura de “punta”, aquella que se liga a la innovación en la globalización mundial de la información y del planeta intercomunicado en un estado de paralelismo uniforme.

3. Reterritorializando la Escuela para una estética de la existencia

La escuela está vieja. Ahora bien, en descargo de ella, podemos afirmar que hemos estado exigiéndole a la escuela lo que ella sola no es capaz de dar. La hemos recargado de demandas que no está en condiciones de satisfacer, sobre todo en estos tiempos de declive y merma en los ámbitos educativos y de la familia como institución patriarcal. A partir de esa problematización de las limitaciones que tiene la escuela y de la atomización y fragmentación del tejido social que caracteriza nuestra época es que debemos dejar el ejercicio retórico de la reiteración de los ataques a la institución y buscar formas de reterritorializarla, que, según la teoría de Deleuzze y Guatari, estudiados por Herner, (2009:165), se considera al territorio como una construcción social resultado del

ejercicio de relaciones de poder. En esa dirección de pensamiento, lo que pretendí fue ubicar la escuela, física y espiritualmente, en las coordenadas de la ética y del saber de los tiempos presentes y por-venir, sacarla de esas líneas rígidas y morales de la segmentaridad, Deleuze dixi. Entonces, buscando líneas de fuga para reterritorializar este episteme, mi mirada oteó uno de los horizontes posibles para construir una nueva dimensión discursiva que pudiera agenciar la escuela y darle la resignificación que la ubique en espacios éticos y, por añadidura, en el de una estética de la existencia.

Sin duda que, antes que todo, es la escuela misma quien debe tener identidad, en ese sentido la idea de ubicación espacial y espiritual es fundamental a los efectos de verse a sí misma: Desterritorialización y reterritorialización de la escuela: estas dos acepciones, de manos de Deleuze y Guatari (2004), se salen de sus semas de significación geográfica para incorporarse a esos espacios humanos intersubjetivos que se llenan de sentimientos, vivencias, emociones, y que con su carga de representaciones sociales se ponen de manifiesto en comunidades de vida humana. De tal manera que, para efectos de esta investigación, “territorio” se concibió como espacio físico escolar en el que los jóvenes interaccionan. La construcción de ese territorio trasciende lo material y social para cargarse de subjetividades, pero dejo que los autores expresen con mucha adecuación a dónde pretendo trasladar la categoría: todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc, pero también líneas de desterritorialización, según las cuales se escapan sin cesar.

Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras. (p.15) La escuela vive todas las tensiones que surgen de la heterogeneidad de territorios humanos que se alojan en sus espacios físicos, por eso es que siempre tendrá como rizoma líneas de fuga que salen de sus segmentaridades. Ahora bien, como esas líneas remiten siempre unas a otras, es por ello que los mismos autores de este paradigma rizomático establecen los peligros de que estas líneas de fuga devengan en aberraciones de comportamientos ajenos al desiderátum de la escuela. Apunto: por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía, ni siquiera bajo la forma rudimentaria de lo bueno y de lo malo. Se produce una ruptura, se traza una línea de fuga, pero siempre existe el riesgo que aparezcan en ella organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un signifiante, atribuciones que reconstituyen a un sujeto; todo lo que se requiera, desde resurgimientos edípicos hasta manifestaciones de conductas fascistas. Dicho proverbialmente: la construcción de liderazgos negativos para las comunidades.

De alguna manera eso ha pasado en la escuela, ella no ha estado imperturbable ante los cambios del mundo y de la sociedad, claro que no. Ella ha vivido esos procesos de reterritorialización y desterritorialización, para mal en la mayoría de los casos, puesto que reproduce y refuerza formas de vida y conductas que han desvirtuado su esencia transformadora, verbigracia la burocratización, ritualización y vetustas operacionalizaciones de su acción pedagógica.

La escuela tiene muchos territorios, uno solo ya de por sí es diverso, los tantos que tienen la hacen mucho más compleja por su heterogeneidad. Entonces lo que pretendí con estas nociones paradigmáticas fue reconocer la multiplicidad que hay en ella, y que hace posible se le desprendan de esos cortes segmentarizados, en este caso temporales, significantes de la intersubjetividad de los seres que comparten sus espacios, para que se desplacen entre sí identidades sociales y culturales en clave ética que hagan posible una estética existencial en cada integrante que comparte su espacio de vida.

4. Algunas resemantizaciones epistémicas

Leerán en las próximas líneas algunos de esos cortes que se desprenden de esas segmentarizaciones formando líneas de fuga. **Educación en libertad:** esta episteme que considero una de las líneas de fuga más importantes para la resignificación y resemantización del hecho educativo, la revestí con la idea libertaria de los tiempos de hoy, cuando el ser ya ha salido de viejas y tradicionales formas de sometimiento, pero que ahora es víctima de muy solapadas y sui géneris maneras de esclavitud que se manifiestan en el egocentrismo, mercantilización, formas de consumo, de creencias religiosas y de seguimientos ideológicos de género y de adoctrinamiento político.

En esa dirección de pensamiento se pregunta Zemelman (2011: 54) “¿Cómo soy libre desde lo que me impide serlo?” Desde estas reflexiones, este investigador, invita a asumir el desafío de serlo. La libertad se adjetiva en sí misma, de tal manera que no puede hablarse en términos educativos de libertad si hay un Estado hegemónico que somete y asfixia la iniciativa de sus ciudadanos y que asume la independencia y la soberanía desde lo doctrinario e ideológico; en otras palabras, te “emancipa” de un poder para someterte a otro poder. De ser así, ella habría dejado de estar en la trayectoria vital del ser, en tanto que habría recibido influencia, por introyección y/o sometimiento de factores externos a sí mismo, por lo que no podría ejercer la dignidad de ser persona, en consecuencia muy lejos de unas prácticas de Sí y más lejos aún de una estética de la existencia.

Los griegos, siendo la civilización más influyente de occidente y la que más aportes diera al estudio filosófico, sí adjetivaron libertad según distintas dimensiones: La libertad natural que viene del orden cósmico o de la predestinación. Ésta estaba condicionada por la naturaleza y los dioses, en consecuencia no es posible, desde ella, alcanzar la dignidad humana, es evidente que contraría la noción de persona. Imposible alcanzarla; clásico ejemplo Edipo. Una segunda adjetivación que surge con los sofistas, primeros relativistas de la moral: libertad política y/o libertad social. Esta es posible en tanto que se elige obrar conforme a sus propias leyes que la comunidad ha construido para decidir su propio destino. Y a partir de esta noción empieza a vislumbrarse la necesidad de formar al ser para que actúe en correspondencia a las leyes sociales. Aquí es posible el sometimiento, ya no de la naturaleza o divinidades, sino de un Estado o grupo social.

Hay una tercera noción con la que pudiera consensuar en razón de que es coherente con mi estudio. A tales efectos la explica Caldeiro (2006): Libertad individual o libertad personal implica ser libre de presiones provenientes de la comunidad o del Estado. Para los griegos, poder abandonar “el negocio” para consagrarse al

“ocio” (en el sentido del estudio), es llevar adelante el ejercicio pleno de su libertad individual. Esta concepción fue abordada por diferentes escuelas socráticas, pero principalmente por los estoicos. Para ellos, la libertad consistía en poder disponer de nosotros mismos.

Hago un entroncamiento entre dos pensamientos que se produjeron en distintos espacios y distintos tiempos, para ver cómo asumieron Aristóteles y Rousseau la idea de libertad, para ello me valgo del texto de Bernal (1998):

El hombre es libre por ser agente por sí mismo, por poder elegir y no estar determinado por el instinto, es una tesis que comparten ambos autores. Las diferencias aparecen en el modo de entender ese proceso psicológico y moral. Aristóteles no entiende nunca la libertad sin racionalidad y sin moralidad. Rousseau separa estos aspectos. Aristóteles se refiere a esta propiedad describiendo el actuar humano; se vislumbra, sin que la nombre directamente, en la capacidad de dirigir sus propios actos (...) Destacamos una segunda diferencia en la forma como ambos conciben la libertad: Aristóteles piensa en el ser humano libre y dependiente al mismo tiempo de la realidad, de su conocimiento y de los demás hombres. Rousseau se opone a esta tesis hasta el punto de afirmar que la libertad crece cuanto mayor sea la independencia de los demás. (p.293)

Mientras que uno abre su idea de libertad a la realidad exterior, reconociéndose en ella y confiando en los seres humanos que pueden mostrar esa realidad; es decir, esa verdad que, a decir del estagirita, es el bien; para el filósofo ginebrino esa libertad se centra en la propia subjetividad del ser, toda vez que la razón se deja influir por las opiniones y falsedades de los demás. De ahí que se le considere como el iniciador del tratamiento individual en la educación; aprender de la propia experiencia y no tanto de lo que le enseñen los demás.

A esta investigación le soplaron esos vientos rousseauianos. Pero es que también llegaron vientos kantianos y no pude sino echar velas para avanzar también con ellos, en tanto que entre Aristóteles, Rousseau y Kant bien que pueden conciliarse posturas que permitan avanzar hacia esos nuevos horizontes que resignifiquen esas tres nociones convertidas en trino y uno, escuela-ser-formación.

En su “Tratado de la pedagogía” (2000), sostenía Kant que el ser humano es lo que la educación hace de él, pero es el educando quien debe civilizarse a sí mismo para así corresponder con la naturaleza racional del ser humano. Todo estos enunciados tienen pertinencia en cuanto y en tanto expresan esencia, permanencia y trascendencia del ser, a partir de su educabilidad, como ser de la naturaleza, social, individual y racional.

Fuera ya de ese orden epistemológico que desarrollé hasta aquí, paso a darle concreción y practicidad a algunas de las modalidades educativas que se orientan hacia la **personalización, auto dirección y no direccionamiento del hecho educativo**, que pudieran ser coadyuvantes a ese agenciamiento de la escuela para la construcción de una estética de la existencia. Me remito a la experiencia de la escuela Summerhill, llamada también

escuela democrática y a su creador Neill Alexander, quien la fundara en 1921. Ciertamente es un referente válido para desarrollar formas de pedagogía libertaria.

Todavía, a 92 años de fundada, sigue siendo un referente importante de la escuela alternativa de la libertad de los niños, porque en ella lo más importante son los niños, y no como un decir de consigna propagandística, sino que, ciertamente, en ella el niño anda en total libertad para aprender a su propio ritmo e interés, y no solo es la libertad de aprender según su propio interés, sino la vida en comunidad que practican todos sus alumnos. Todas estas formas, como las que viene practicando Summerhill, hacen posible que la escuela deje el olvido del ser y comience a preocuparse por su cultivo y florecimiento. Porque ciertamente, a lo largo de todas estas centurias transcurridas, fuera de esta a la que hemos hecho mención, y que parece ser la única en el mundo, la escuela se ha convertido en una amenaza para la libertad del ser, puesto que la instrumentalización del conocimiento la reduce al interés inmediato, particular, olvidando que los dispositivos de poder se activan en cada una de esas argumentaciones instrumentales del proceso de aprendizaje, para imponer un modo de ser la verdad, ajustada a lo que el poder necesita para su sostenimiento y reforzamiento, anulando capacidades y potencialidades.

Una educación centrada en los aprendizajes ha hecho posible que nuestras mentes se estandaricen, volviéndose estrechas. Una educación en libertad hace posible el florecimiento de la mente. Krishnamurti (1984) nos comenta sobre el florecimiento en los siguientes términos: Desde luego, cada uno dará una definición diferente acerca de lo que es el florecimiento del hombre, dependiendo de su cultura, de lo que llama su educación, su experiencia, su superstición religiosa —o sea, que depende de su condicionamiento. Aquí nosotros no estamos tratando con opiniones o prejuicios, sino más bien con una comprensión no verbal de las implicaciones y consecuencias que tiene el florecimiento de la mente. Este florecimiento es el total desarrollo y cultivo de nuestras mentes, nuestros corazones y nuestro bienestar físico. O sea, que implica vivir en una armonía tan completa que no haya contradicción alguna entre ellos.

El florecimiento de la mente puede tener lugar sólo cuando hay una percepción clara, objetiva, no personal; cuando la mente no está cargada con ningún tipo de imposición. No es cuestión de qué se piensa, sino de cómo pensar claramente. Por siglos, a través de la propaganda y esas cosas, se nos ha alentado en el qué pensar. En eso consiste la más moderna educación, no en la investigación del movimiento total del pensar. El florecimiento implica libertad; como cualquier planta, la mente requiere libertad para crecer. (pp 4-5) Amplitud y mucho horizonte de andar nuestra mente a campo traviesa para poder entender la complejidad que lleva consigo el florecimiento de la mente del ser. Ello no es posible en estado de sometimiento, bajo condiciones de obligatoriedad, para moldear conductas, desde aprendizajes meramente instrumentales, mucho menos si se ubican estos en el exterior del estudiante o si se produce una sensación de extranjerización de ellos o del maestro que los transmite.

Educación no directiva o/y enseñanza personalizada: La educación personalizada se sale de los cánones tradicionales y asume la individuación y socialización del ser para que éste construya su propia identidad, se configure como persona, para que participe socialmente desde sus propios horizontes de vida. Es una educación

transformadora que toma en cuenta los rasgos distintivos de cada ser, potencia su singularidad, originalidad, libertad y autonomía. Desde esta modalidad educativa se supera la idea tradicional de una escuela reproductora de vetustos conocimientos que prima lo cognitivo sobre otras dimensiones antropológicas, culturales y espirituales del ser. Leamos de la letra de su principal impulsor, García Hoz (1988), el origen de ésta: La necesidad de personalizar la educación se agudizó con las perturbaciones escolares y sociales de los años sesenta, que – teniendo como base una protesta legítima contra la presión y rigidez de un pensamiento que quería ser expresión pura de una ciencia positiva y aspiraba regular la vida humana ahogando su libertad en una ingeniería educativa – corría el riesgo de desembocar en un vacío y aun de reforzar actitudes nihilista. Estas protestas legítimas a las que se refiere García Hoz fueron las de mayo del 68 parisino, las del campus de Berkeley de la Universidad de California y la Conferencia Nacional del Poder estudiantil en la Universidad de Minnesota en 1967. Pero luego de esa importante referencia de origen. Sigámoslo leyendo desde mi parafraseo: dentro de las diferentes manifestaciones del deseo de reforma educativa, se pueden destacar dos actitudes que se iban extendiendo paulatinamente. De una parte, el refuerzo de la enseñanza individualizada, con varias décadas de historia, y la actitud de rechazo de la excesiva rigidez que imponía el proceso educativo el desarrollo técnico aplicado a la organización escolar. Ambas manifestaciones llevaban, aunque por diferentes caminos, el aislamiento del individuo y, paradójicamente, del sujeto –el estudiante en este caso- como un hombre masa, dirigido por la presión del grupo o por la acción de programadores externos a la conducta.

Esa escuela que los motivó a la protesta, transcurridos cuarenta y dos años, pareciera ser la misma escuela de hoy, por supuesto con sus particularidades epocales. Por lo que ese enfoque educativo de centrar la escuela en la persona es pertinente en estos de hoy y por-venir. Se sigue reclamando atención a la persona como ser activo de la comunidad, que haga posible construirse a sí mismo en su relacionamiento con los demás. De ahí que, ese proceso de construirse debe contemplar su desarrollo integral que le permita lograr satisfacer sus necesidades humanas, materiales y espirituales, así como un ejercicio efectivo de ciudadanía en la complementariedad. En otras palabras, activarse como persona en sus distintos ámbitos de vida y de relacionamiento, que sea capaz de explorar en su contexto para cambiarlo y transformarlo, que posibilite su autorrealización potenciando sus capacidades de ser él junto con el otro u otra. De ahí parte uno de sus principios que sustentan este enfoque: Principio de la diferencia y de la complementariedad. Con este principio se quiere destacar la relación entre hombres y mujeres sobre la base de lo que hay en común entre ellos y de las diferencias que abonen en la formación de ambos; por supuesto, ese y otros atributos son parte o características atribuibles a la condición de personas en lo ético y estético.

Abrir la educación a la diversidad de ideas es una forma de personalizarla y, al mismo tiempo abrirla para la amplitud y la aceptación sin que las diferencias generen confusiones, ni tampoco se trata de actitudes eclécticas, sino de complementariedad en las distinciones; es decir, convertir en complementarios pensamientos, ideas, opiniones, enfoques, visiones entre profesores y alumnos o entre alumnos y alumnos. El hombre con sentido de unidad material y espiritual, que no es lo mismo que univocidad, por supuesto que no se pierde, puesto que el

enfoque que planteamos no constituye un collage de pensamientos, visiones, posturas, muy lejos de eso. García Hoz (Ibid) lo expresa con claridad:

La educación ha de tener unidad como proyección de una realidad más honda, la unidad de vida, necesario en cada existencia humana si esta ha de alcanzar una realidad con sentido propio y no quedarse en un agregado de actos incongruentes y aun dispares que en lugar de construir la vida destruye sus posibilidades. Precisamente la persona, principio consistente de actividad, es el factor capaz de dar unidad moral, es decir, verdaderamente humana, a todos los actos de vida de un hombre. (p.194)

En ese orden de ideas del autor encontramos que la definición de persona es en torno al cual se unifica toda la diversidad e interculturalidad, quedando la unidad del proceso educativo en el sentido de ser persona, y su diversidad en los diferentes sentidos, funciones y aptitudes. Esto hace posible conciliar lo libresco con lo experiencial, lo racional con lo emocional, la dudas con certezas, los sentidos con los sinsentidos, puesto que la diversidad de funciones y aptitudes dan diferentes sentidos e interpretaciones que harán posible construir con ellas y desde ellas el conocimiento pertinente y válido, cultural, antropológico, social y religioso para los estudiantes, y que, poniendo en práctica ese sentido de complementariedad, se siga construyendo como persona con sentido ético y estético.

5. A manera de corolario

¿Cuánto tendrá que ver la escuela con esa obliteración de las almas de hoy?

Una interrogante no es la mejor manera de cerrar, pero es que en esta problematización y teorización que he hecho no queda sino dejar esa pregunta suelta, para ver si es posible hacer mover voluntades con buen pensamiento epistémico, como solían decir los griegos, con “logos”, que respondiéndola fragüen el mortero que fije los nuevos ladrillos de la escuela otra, enclavada en verdaderos campus donde florezca el Ser: diverso, ético, productivo, en relación dialógica, espiritual, como diría Nietzsche: “humano, demasiado humano” o como predicó Jesús, el de Nazareth, que fermenta para el bien; escuelas a puertas batientes donde entren todas las corrientes espirituales y del saber común y científico; escuelas portadoras del Ser que se Es.

REFERENCIAS

- Bernal, A. (1998). Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona-España.
- Caldeiro, G. (2014). *El concepto de libertad entre los antiguos griegos*. Blogspot disponible en http://filosofia.idoneos.com/index.php/problemas_consulta_el_día_01-10-2014
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos, Valencia-España.
- Follari, R. (2007). ¿Ocaso de la escuela? Magisterio del Ríos de la Plata, Buenos Aires.
- García, H., V. (1988). Educación personalizada. Grupo Editor Quinto Centenario, S.A Bogotá.
- _____ (1989) *Sobre el concepto de educación personalizada y algunas variaciones*. Disponible en: www.racymyp.es/docs/anales/A69/ consulta 30/10/2014.
- Herner, M. (2009). *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: Un abordaje desde la perspectiva de Deleuze y Guattari*. Huellas. Disponible en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>
- Kant, I. (2000). Sobre pedagogía. Buenos Aires. El aleph.com
- Krishnamurti, J. (1984), Cartas a las Escuelas. Traducción de Armando Clavier. Krishnamurti Foundation Trust Ltd. Londres 1983, versión en español . Edhasa, 1984.
- Téllez. A. (1994). El diálogo Fe-Cultura en la escuela. Editorial CCS, Madrid-España.
- Vilanou, C. y Colledemont, E. (2000). Historia de la educación en valores. Volumen I. Colección: aprender a ser. Editorial Desclée De Brouwer. Bilbao-Portugal.
- Zemelman, H. (2011). *El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina*. Conferencia realizada en el II Congreso Internacional de Educación Superior. Cumaná 2008. Cuadernos EVALPOST, Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.

ESTUDIO JURÍDICO E HISTÓRICO SOBRE LA FIGURA DEL CRONISTA OFICIAL

Legal and historical study on the figure of the official chronicist

Canónico Sarabia, Alejandro²

Universidad de Margarita. UNIMAR

Canonico1511@gmail.com

Resumen

El presente trabajo consiste en un estudio jurídico e histórico sobre el cargo de cronista oficial en Venezuela. Es por ello que, luego de revisar brevemente el origen y la historia de los cronistas oficiales, se analiza la regulación que lo rodea para determinar su verdadera naturaleza jurídica. En ese sentido, se precisa si el mencionado cargo público puede ser considerado como un cargo designado con carácter vitalicio o si, por el contrario, se encuentra dentro de la estructura de la Administración Pública; y, por lo tanto, su regulación obedece a los cánones ordinarios de la función pública, previstos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en la Ley del Estatuto de la Función Pública.

Palabras clave: Cronista, Función Pública, Cargo Público, Vitalicio

Abstract

This work consists of a legal and historical study on the position of official chronicler in Venezuela. After briefly reviewing the origin and history of the official chroniclers, their regulation is analyzed to determine their true legal nature. It is defined if the aforementioned public office can be considered as a designated position for life, or if on the contrary, it is within the structure of the Public Administration, and therefore its regulation obeys the ordinary canons of the public function, provided for in the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela and the Law of the Statute of Public Function.

Keywords: Chronicler, Public Function, Public Office, Lifetime character

1. Introducción

En el desarrollo del presente trabajo se realiza un estudio jurídico e histórico crítico sobre la institución de los cronistas oficiales en Venezuela. Especialmente, revisamos de manera breve las referencias sobre su origen y la historia de los cronistas oficiales, para entender la importancia y el alcance de sus atribuciones. Al mismo tiempo, se estudió la regulación normativa existente en Venezuela, para determinar con certeza, en el derecho, cuál es la verdadera naturaleza jurídica de esa función; por ejemplo, si bajo el esquema jurídico venezolano el cronista oficial ejerce un cargo público. Consecuentemente, de ser positivo lo anterior, de qué tipo de funcionario público se trata; y, si en definitiva debe estar sometido a las obligaciones y gozar de los

² Abogado. Doctor en Derecho por la Universidad de la Coruña (España). *Magister Scientiarum* en Historia Regional y Local de Venezuela. Especialista en Derecho Administrativo y en Derecho Procesal. Profesor de la Universidad de Margarita. email: *canonico1511@gmail.com*

derechos que poseen los funcionarios públicos, a propósito de las disposiciones contenidas en la Ley del Estatuto de la Función Pública y otras normas que influyen en ese especial sector del Poder Público.

El anterior análisis jurídico nos llevará a establecer conclusiones que nos permitan aclarar, si es posible mantener la narrativa tradicional que define al cargo de cronista oficial, como un cargo honorífico y vitalicio, o si, por el contrario, debemos inclinarnos por una corriente distinta ajustada al ordenamiento jurídico, como pudiera ser la visualización del cargo de cronista dentro de la estructura de la Administración Pública, regido por las normas generales de la función pública.

Nos resulta sumamente interesante el abordaje de este tema en la actualidad, visto desde las vertientes históricas y jurídicas, tomando en consideración que es el momento de fijar una posición sobre el mismo, que permita fortalecer la institución del cronista y asegurarle su permanencia y presencia hacia el futuro, en relación con la transcendente función que desempeña, en obsequio del interés general y en beneficio de la persona humana y su identidad.

2. Breve referencia histórica sobre el origen del cargo de cronista oficial

La figura del cronista posee una profunda tradición histórica general derivada del legado de la época colonial española y que continuó desarrollándose en Venezuela, pero tomando matices propios, vinculada principalmente a los hechos derivados del ejercicio del poder público y al comportamiento humano en un espacio y tiempo determinados; con la intención de dejar un registro cronológico y objetivo de los hechos que requerían ser recordados y preservados³.

En la historia española, originalmente se contaba con la figura del cronista real, que se convierte en un cargo oficial a partir del siglo XV, bajo el reinado de Juan II de Castilla, cuando se formaliza mediante nombramiento oficial el cargo de cronista y se le otorga salario fijo, siendo Juan de Mena el primero en ocupar el referido cargo. En algunos momentos de su historia, la institución pasó de estar constituida por un solo cronista, a ser ocupada por dos cronistas, y hasta por tres cronistas, bajo el dominio de los Reyes Católicos.

La institución del cronista se importó a América, a través de los denominados cronistas de las indias, quienes desarrollaron una labor sumamente útil para los intereses monárquicos durante el proceso de colonización, ya que contribuyeron a mantener informados a los representantes de la Corona sobre las zonas geográficas, costumbres y formas de vida de los indígenas y demás pobladores de América; y, partiendo de esa información, se pudieron adoptar medidas para mantener sus dominios de ultramar.

El 18 de agosto de 1532, Gonzalo Fernández de Oviedo⁴ hizo una petición al Consejo de Indias para que se le concediese

³ Según la Gran Enciclopedia Hispánica (2006: 1723), el término crónica deriva de la llamada Crónica Cánones cronológicos y resumen de la historia universal, escrita por el obispo Eusebio de Cesárea en el año 303 del s. IV, en la cual presenta un reflejo de la historia de la humanidad desde la vida de Abraham hasta el gobierno del emperador Constantino.

⁴ Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés (1478-1557) fue un militar, botánico, escritor, etnógrafo y colonizador español. Capitán en sus ejércitos, fue además gobernador general o alcalde de la fortaleza de Santo Domingo y La Española.

una ayuda económica destinada a recopilar colecciones y materiales, a los fines de ser publicados al servicio de la crónica del Nuevo Mundo. Tal hecho se consideró la primera designación de cronista oficial de Indias en la persona de Fernández de Oviedo; lo cual fue posteriormente ratificado en 1533 por Carlos V, atribuyéndole el cargo de cronista Mayor de las Indias (Bolívar, 2003: 11).

A lo largo de la historia, el cargo de cronista oficial de indias entró en crisis, debido a que los últimos cronistas generales designados no lograron avanzar en el proceso de la narrativa histórica requerida; esa época de improductividad de los cronistas de indias estuvo representada por Luis de Salazar, Miguel de Herrero de Ezpeleta y Martín Sarmiento. En virtud de lo anterior, la Corona decidió delegar la tarea de la crónica de indias de forma institucional en la Real Academia de la Historia (RAH), que fuera fundada en 1738 y cuyo principal objetivo era la redacción de las nuevas historias naturales y civiles del Nuevo Mundo. Efectivamente, en el año 1755, Fernando VI dictó un decreto, determinando la ocupación de la RAH y manifestando su voluntad de que se aplicase especialmente a la Historia de Indias, como la principal y más importante de todos sus dominios. A partir de ese momento, se convirtió en el objetivo principal de la RAH, institución que le dedicó mucho tiempo y vigorosa energía para avanzar en esta materia, sin conseguir verdaderos resultados relevantes (Korotkikh, 2018: 17).

A todo evento, las crónicas de indias se constituyeron en una fuente de información valiosa para preservar el conocimiento de la concepción que tenían los españoles o europeos sobre los indígenas, sus valores, principios y creencias; y a su vez, para tratar de recoger la visión que tenía el indígena del europeo conquistador, todo lo cual contribuyó al surgimiento de una nueva cultura.

...podría decirse que es indudable que a una base informativa como la crónica, con el valor especial que le da el respaldo del observador participante, le corresponde un importante lugar en la formación de nuestra cultura, pues es el fundamento para el auto conocimiento, justamente con referencia a un periodo de gestación de un ser propio, diferenciado del español de España, en un medio peculiar y a las etapas previas al comienzo de ese proceso, todavía en tiempos de conquista y primera colonización. (Almonia, 2000: 45)

En Venezuela, la historia del cronista oficial se encuentra íntimamente vinculada a la historia particular del municipio, como consecuencia de la institución de los cabildos coloniales que se implantaron en suelo patrio a partir del siglo XVI; pudiendo llegar a afirmarse que el cronista oficial es, en nuestro país, un órgano fundamentalmente municipal. Se puede precisar que, la figura del cronista oficial de pueblos y ciudades surgió formalmente, como lo conocemos en la actualidad, el 15 de enero de 1945, cuando el Concejo Municipal de Caracas sancionó la Ordenanza sobre Defensa del Patrimonio Histórico de la ciudad, en la cual se establecieron las responsabilidades que sobre el particular debía ejercer esa figura importante y emblemática (López, 2013: 52). En esa oportunidad se designó a Enrique Bernardo Núñez como primer cronista de Caracas, quien nació en Valencia el 20 de mayo de 1895 y murió en Caracas el 1 de octubre de 1964, y por quien en honor a la fecha de su nacimiento se celebra en Venezuela, el día nacional del cronista (Bolívar, 2003: 12).

Además de determinarse en la identificada ordenanza, la necesidad de designar a un cronista de la ciudad para que fungiera como custodio del archivo y de los anales de la historia de la localidad, se precisaron sus atribuciones principales, resaltando la investigación y la divulgación de reseñas inéditas, las publicaciones relacionadas con la historia y la tradición, la vigilancia y la conservación de monumentos y reliquias históricas, así como la responsabilidad de dirigir un Boletín Mensual en donde se publicaran sus investigaciones; además de servir de orientador o asesor del Concejo Municipal, en iniciativas y actividades útiles al ayuntamiento, para brindar información sobre materias de su competencia.

Nos indica Bolívar (2003: 14) que, para 1968, existían en Venezuela cronistas oficiales en Mérida, San Cristóbal, Valera, Boconó, Trujillo, Maracay, Puerto Cabello, Barquisimeto, Cumaná, Margarita, San Felipe, Churuguara, San Carlos, Valencia,

Maracaibo, Barcelona, Barinas, Petare, Caracas y Araure. Ese mismo año –apunta el citado autor- se realizó la primera convención nacional de cronistas oficiales en la ciudad de Valencia, donde se creó la Asociación Nacional de Cronistas Oficiales de Ciudades de Venezuela, y se establecieron las bases doctrinales y procedimentales para el desarrollo de este magnífico oficio.

Pero el momento cumbre en el reconocimiento y regulación normativa del cronista ocurre en 1988, cuando se promulga la Ley Orgánica de Régimen Municipal, posteriormente reformada en 1989, donde se estableció la obligatoriedad para los gobiernos locales de designar a sus cronistas oficiales, y se instó a dictar sus respectivas ordenanzas municipales para regular las atribuciones y el funcionamiento del cargo de cronista. A partir de entonces se cambió el título del cargo de cronista de ciudad a cronista municipal.

Bolívar (2003: 15) señala que: “la transición entre la primigenia figura del cronista de la ciudad y el cronista municipal como funcionario público, ha venido enmarcando sus actividades dentro de una concepción moderna y dinámica al servicio de la ciudad y los ciudadanos, para la preservación y defensa de la memoria colectiva”.

Es por lo anterior que, se ha considerado que el cronista ha venido dejando de ser una destacada, pero simple misión honorífica, atrapada en los nostálgicos rasgos ligados al pasado, limitando su acción a la sola repetición oral de la tradición, del registro de hechos y acontecimientos por venir, para convertirse en un actor más dinámico e influyente en las políticas públicas municipales, en obsequio del interés general. En muchas ocasiones, al cronista se le ha tomado en cuenta para opinar como un asesor productivo y permanente en áreas como planificación, urbanismo, patrimonio cultural, medio ambiente, archivo, seguridad, turismo, legislación; y otras materias que parecían ajenas al oficio. (López, 2003: 53)

Esa destacada vinculación de la función del cronista oficial con el Municipio, encuentra en la actualidad soporte jurídico fundamental en el texto constitucional, evidenciándose un proceso de municipalización de actividades que son propias de las atribuciones de los cronistas. Efectivamente, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, encontramos referencias normativas que apuntan hacia esa dirección; específicamente en su artículo 178, al determinar las competencias de los municipios, señala expresamente que le corresponde a las corporaciones municipales la función de preservar el patrimonio histórico y cultural de la localidad; y en el desarrollo legislativo tal atribución se le asigna al cronista municipal. Lo anterior no limita la existencia de cronistas oficiales en los otros entes que ejercen el Poder Público, ni la existencia de esta encomienda en instituciones particulares, incluso en instituciones de gestión privada; sin embargo, la claridad normativa e histórica se cierne de forma contundente sobre la vida municipal, por lo que se puede afirmar “...que su origen es ciertamente municipal, variando su antigüedad y modalidades en cuanto a la forma de su nombramiento”. (Peláez, 1994: 56).

3. El cronista y la crónica

El cronista es una persona o institución que se dedica a recopilar, investigar y escribir para registrar y sistematizar acontecimientos pasados y hechos actuales con la finalidad de preservar el acervo histórico sobre los hechos que se suscitan o suscitaron en un espacio geográfico o en la organización para la cual desarrolla su actividad, siempre relacionada con la actuación humana. Su función consiste, esencialmente, en la realización de estudios de carácter espacial, histórico, artístico o literario, también los divulgativos; y, en menor medida, los de corresponsal o informativos sobre el espacio donde desarrolla su actividad. “En ese sentido el cronista constituye una figura más próxima a la de un historiador que a la de un periodista” (Peláez, 1994: 56).

Particularmente, consideramos que el cronista desarrolla una actividad integral, por tener un poco de historiador, con un tanto de la labor periodística, y, por supuesto, con el agregado de la necesaria técnica de organización y sistematización; ya que a este especial funcionario le corresponde realizar la crónica del municipio o del ente o institución a la cual le presta sus servicios.

La crónica es la recopilación y divulgación de hechos históricos en orden cronológico, esto es, el apilamiento sistemático de hechos reales o manifestaciones humanas que siguen el orden en que sucedieron; supone, por lo tanto, el relato o narrativa objetiva de los hechos acontecidos y sucesos presentes en un determinado ámbito, que por su trascendencia e interés amerite su registro para la memoria histórica. Esta actividad incluye la investigación del pasado y la observación del presente, para la conservación, análisis y divulgación de los hechos que componen ese importante acervo identitario.

Luego de leer y revisar algunas crónicas formuladas y divulgadas, podemos observar que la forma de plantear las crónicas no obedece a un plan científico o metodológico. Sencillamente se van acumulando los hechos o las noticias en la medida que el cronista tenga conocimiento de ellas, ya sea por efecto de su investigación, por su memoria, por la experiencia propia o por información recibida.

La forma de hacer la crónica no posee unas reglas precisas, ni un estilo definido de manera objetiva y general. Cada cronista sigue su perfil y le aporta su estilo propio y su personalidad. Normalmente, la crónica se exhibe de forma directa con verdadera sencillez y con absoluta transparencia para que el discurso llegue al receptor de manera llana. Esta característica de las crónicas se puede observar igualmente en las crónicas de indias, las cuales se presentan con prescindencia de reglas precisas, al buscar contar los hechos recopilados de forma clara y sencilla, empleando de forma frecuente el diálogo y acercando al lector a través del relato de vivencias y pasajes cercanos a las personas.

4. Naturaleza jurídica del cargo de cronista oficial

En líneas anteriores adelantamos la noción y origen de la denominación de cronista, ahora resulta conveniente precisar la naturaleza jurídica del referido cargo, para entender su alcance y connotaciones de orden legal. Lo primero que debemos precisar es que, regularmente, la denominación del cargo de cronista viene acompañada con el adjetivo calificativo de “oficial”. En ese contexto, oficial supone lo relativo a lo público, es decir, aquello que es auténtico por emanar de una autoridad o del Poder Público. Lo oficial se aplica a las instituciones insertas dentro de la estructura del estado o vinculada al estado, y que se financian con dinero público, o referido a las personas que desempeñan un cargo público o un cargo oficial.

Es por ello que, la oficialidad aportada por el mencionado adjetivo, deja más que claro que el cargo de cronista debe ser considerado como un cargo público, cuando se concibe dentro de la estructura de la Administración Pública, propiamente dicha, o dentro del esquema de los órganos o entes que ejercen el Poder Público. Para entender que dicho cargo se encuentra dentro de la estructura de los órganos o entes del estado, se deben tomar en consideración varios aspectos no necesariamente concurrentes, entre ellos: que el cargo esté previsto en el respectivo manual descriptivo de clase de cargos o en otro instrumento jurídico similar donde se regulen los cargos de la Administración respectiva, como por ejemplo un reglamento interno; que sea designado por una autoridad pública competente; que el cargo tenga una asignación presupuestaria, entre otros.

Bajo el régimen jurídico venezolano, en la actualidad no existe duda alguna de que el cargo de cronista municipal es un cargo público de alto nivel dentro del Municipio, porque así lo reconoce expresamente la ley. Como se mencionara antes, a partir de la Ley Orgánica de Régimen Municipal de 1988, y posterior reforma en 1989, se establece expresamente que en cada

municipio debe existir un cronista oficial, delegando en la ordenanza municipal respectiva la determinación de los requisitos de idoneidad del mencionado cargo público, las funciones que desempeñará y cualquier otro asunto que el municipio considere deba ser incorporado para normar esa función pública.

Luego, en la Ley Orgánica del Poder Público Municipal (LOPPM) de 2005, y en su última reforma de 2010, que se mantiene vigente, se avanza un poco más en el tratamiento legislativo de la figura, al destacar que el Cronista Municipal es un órgano público auxiliar de la entidad local, similar a la Sindicatura Municipal y a la Secretaría Municipal, y que, por lo tanto, debe tener una estructura formal, integrada por un personal calificado que se dedique a tiempo completo a la misión de recopilar, documentar, conservar y defender las tradiciones, costumbres y hábitos sociales de su comunidad (Artículos 95.15 y 125 de la LOPPM).

Además, reitera la norma que el cargo público en comento debe ser regulado por una ordenanza municipal del cronista, en donde se establezcan los requisitos que deberá reunir, la forma de designación, el régimen disciplinario, las ausencias, la estructura de la oficina, el personal, la asignación presupuestaria, y cualquier otra condición que garantice el cumplimiento del fin público que tiene asignado. Las anteriores precisiones conceptuales han sido ratificadas por vía jurisprudencial, mediante sentencia N° 79 de 22 de enero de 2009, dictada por la Sala Político Administrativa del Tribunal Supremo de Justicia, en el caso relativo a un recurso de interpretación sobre la Ley Orgánica del Poder Público Municipal y la Ley del Estatuto de la Función Pública⁵.

Lo fundamental e irrefutable es que la ley determina, de forma clara y expresa, que el cronista municipal es un cargo público inserto dentro de la Administración Pública, y que, por lo tanto, se encuentra regido por el principio de legalidad, y es por ello que su desarrollo normativo se deja a la voluntad del legislador municipal a través de la ordenanza que a tal efecto se dicte. En virtud de lo anterior, será la ordenanza del cronista de cada municipio la que determine, tanto los requisitos y condiciones para ejercer el cargo, como los supuestos de sustitución o terminación de la relación funcional. En este punto merece la pena compartir la reflexión formulada por Wilfredo Bolívar, quien indica que algunas corporaciones municipales han mal entendido la misión del cronista, al considerarlo un cargo honorífico, apartándose de la correcta interpretación jurídica y sin otorgarle la posición que realmente merece, con una remuneración acorde y con aportes que no dignifican su labor dentro de la estructura municipal (Bolívar, 2003: 13).

Al ser el cronista oficial un cargo público dentro de la Administración Pública⁶, se debe tener en consideración lo establecido en el artículo 146 de la constitución nacional, que categóricamente identifica los cargos de los órganos de la Administración Pública como de carrera administrativa, al margen de los cargos de elección popular, los de libre nombramiento y remoción, los contratados y los obreros al servicio de la Administración Pública.

⁵ <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/spa/enero/00079-22109-2009-2007-0407.HTML> consultada el 21 de febrero de 2021.

⁶ Según el artículo 3 de la Ley del Estatuto de la Función Pública (LEFP), el funcionario público será toda persona natural que, en virtud de nombramiento expedido por la autoridad competente, se desempeñe en el ejercicio de una función pública remunerada, con carácter permanente.

Por esta razón, si el cronista no es un obrero, ni un funcionario electo en una elección popular, ni un contratado, necesariamente quedan dos opciones: debe ser un funcionario de carrera administrativa o un funcionario de libre nombramiento o remoción. En conclusión, la ordenanza del cronista municipal, la ley respectiva o el instrumento jurídico que se dicte, tienen la misión indeclinable de definir y establecer las reglas de funcionamiento integral de la misión de cronista oficial. Sin embargo, la interpretación adecuada invita a considerar al cronista como un funcionario de carrera administrativa, para generarle la estabilidad absoluta necesaria y la protección propia de la función pública, al desempeñar con eficiencia y permanencia la importante función que tiene asignada⁷.

En cuanto al ámbito estatal y nacional, ni la constitución nacional ni la ley, consagran la existencia de la figura del cronista oficial de la República o del Estado; por lo que se insiste en que quedará a la voluntad del legislador estatal o de cualquier otro instrumento jurídico emanado de la autoridad nacional o estatal, la consideración del cargo de cronista oficial y su regulación propia.

En definitiva, si no existen normas especiales que regulen la figura del cronista en un ámbito determinado, distinto al ámbito municipal, se deberán aplicar las normas que rigen para la función pública en general, es decir, aquellas previstas en la Ley del Estatuto de la Función Pública (LEFP), que, a tales fines, dispone en el artículo 19 *eiusdem*, que los funcionarios de la Administración Pública se clasifican en: funcionarios de carrera administrativa y en funcionarios de libre nombramiento y remoción. Los funcionarios de carrera son quienes, habiendo ganado el concurso público, superado el período de prueba y en virtud de nombramiento, presten servicios remunerados y con carácter permanente. Mientras que los funcionarios de libre nombramiento y remoción son aquellos nombrados y removidos libremente de sus cargos sin otras limitaciones que las establecidas en esta Ley.

Lo anterior nos obliga a concluir que los cronistas oficiales, al ser considerados funcionarios públicos, porque desempeñan un cargo público, sólo pueden ser funcionarios de carrera o funcionarios de libre nombramiento y remoción. La determinación precisa deberá estar establecida en la ordenanza municipal respectiva o en la ley u otro instrumento jurídico que se dicte para regular tal condición; sin embargo, dichos instrumentos jurídicos no podrán alterar las reglas de la función pública anteriormente consideradas, y que les aplica a los cronistas, tanto en lo que respecta a sus derechos como funcionarios, como en lo atinente

⁷ Antes de la vigencia de la LOPPM, Wilfredo Bolívar sostenía que: “...*Dentro de la estructura del Gobierno Municipal el Cronista Municipal debe ser considerado con rango de dirección, contar con un presupuesto digno a su misión multidisciplinaria, disponer de recursos humanos y financieros para desempeñar sus funciones, espacio físico y asignación de personal ligado a su papel dentro de la vida municipal (asistentes de investigación, fotógrafos, archivistas, referencistas bibliográficos) y personal preparado en la conservación de materias ligados a la reconstrucción de la historia municipal (hemerografía, archivos verticales con temas de interés local, grabaciones magnetofónicas de testimonios orales y de valor patrimonial y tradicional, videos y sistemas modernos)*” (Bolívar, 2003: 14). El detalle de esta opinión es que, si se equipara al cronista con un director municipal, inmediatamente lo convierte en un funcionario de libre nombramiento y remoción del Alcalde respectivo.

a los deberes que deben observar todos los funcionarios públicos.

5. El supuesto carácter vitalicio del cargo de cronista oficial

Con suma preocupación observamos que aún se escuchan voces sin soporte jurídico fundamental, que invocan el supuesto carácter vitalicio del cargo de cronista oficial; esto no resulta una sorpresa, en virtud de que, tradicionalmente, se consideraba que, al designar a una persona para el cargo de cronista oficial, independientemente de la forma de su nombramiento, se le hacía por el resto de sus días, pues mantener esa concepción tradicional, sin analizar realmente su sentido y alcance, resultaría en mantener una falsa expectativa sobre dicha figura, haciéndole un flaco servicio al derecho y a la historia.

Consideramos que, realmente, el problema fundamental se centra en entender en qué consiste el supuesto carácter vitalicio del cargo; porque si, por vitalicio entendemos que la persona nombrada sólo cesará en las funciones de cronista con su muerte, constituye un grave error de interpretación del ordenamiento jurídico. Se puede afirmar que, en la actualidad, en Venezuela no existen cargos públicos u oficiales identificados con esas características. Recordemos que la figura de los senadores vitalicios fue eliminada con la vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, a propósito de la supresión del Congreso de la República, y la creación de una Asamblea Nacional unicameral, y con ello se acabó con el más claro ejemplo de un cargo público vitalicio, que sólo cesaba con la muerte del senador vitalicio.

Ahora bien, si entendemos que el carácter vitalicio deriva de la estabilidad absoluta que poseen los funcionarios de la carrera administrativa, podemos comenzar a establecer algunas líneas orientadas a aclarar la verdadera y correcta interpretación; y es que no debería hablarse de un cargo vitalicio, sino de un cargo permanente, como lo refleja la norma; pues los funcionarios públicos de carrera no cesan en sus funciones de forma exclusiva con su muerte. Existen otras formas adicionales de finalizar la relación funcional, como serían: la renuncia, la destitución, la pérdida de la nacionalidad, la interdicción civil, la jubilación, entre otras. Por lo tanto, los cronistas oficiales designados por concurso público, considerados funcionarios de carrera con estabilidad absoluta, tampoco pueden enarbolar la bandera del carácter vitalicio como su característica fundamental, en todo caso se identificarían con la estabilidad o permanencia.

Y para el caso de los cronistas oficiales que han sido nombrados libremente, sin superar un concurso público, esto es, como se hace para los funcionarios de libre designación y remoción, nunca podrán ser considerados vitalicios, ya que contrariaría la naturaleza misma de ese tipo de funcionarios. Este análisis, que para cualquier jurista que conozca un poco las reglas de la función pública sería muy fácil de entender, no resulta tan sencillo para algunas personas no formadas en el ambiente *iurispublicista*.

En ese sentido, observamos cómo Bolívar (2003: 18), luego de afirmar sin equívocos que el cronista es un funcionario público con derecho a jubilación, condición que por sí sola deja por fuera el carácter vitalicio del cronista oficial, al final le cuesta admitir que se trata de un cargo, por lo cual culmina cuestionando que pueda ser destituido por la municipalidad. Si bien es cierto que, arranca con base en premisas ciertas, termina forzando la conclusión para tratar de salvar a los cronistas de una destitución, de forma errónea.

Las bases ciertas afirmadas por el autor son: i. que el cronista es un funcionario público; ii. que por lo tanto el cronista es jubilable; iii. Que el concepto de vitalicio se transformó en permanencia para garantizar la continuidad en el tiempo de las funciones del cronista. Mientras que esas bases o premisas nos llevan obligatoriamente a concluir por vía deductiva en lo siguiente: i. Si el cronista es un funcionario público con derecho a jubilación, se encuentra ejerciendo un cargo público; ii. Si

ejerce un cargo público con carácter de permanencia, debe haber ingresado por concurso público; iii. Si ingresó por concurso público, se trata de un funcionario de carrera administrativa; y iii. Si se trata de un funcionario de carrera administrativa, puede ser destituido, si incurre en una de las causales previstas en la norma. Por lo que se debe concluir, sin duda, que el carácter vitalicio es una ficción producto de la tradición, pero que no se corresponde con el derecho público venezolano.

Lo anterior, se puede observar de manera más contundente en las normas que rigen a la institución del cronista municipal. Por ejemplo, en el artículo 124 de la LOPPM se expresa que se podrá sustituir al titular del cargo de cronista municipal cuando se verifique su ausencia absoluta, y está claro que la ausencia absoluta de una persona en un cargo público no solo se presenta por su desaparición física, sino que puede verificarse en otros supuestos, como lo señaláramos antes.

Insistimos en que repetir sin base jurídica -como si se tratara de una regla universal- que el cargo de cronista oficial es un cargo honorífico de carácter vitalicio, resulta una afirmación general contraria al bloque de la legalidad venezolana, pues, precisamente le corresponderá al ordenamiento jurídico vigente particular determinar la naturaleza del cargo y las condiciones para su desempeño.

Esta discusión sobre el carácter vitalicio del cargo de cronista oficial no es nueva, ni exclusiva del contexto venezolano. En España, lugar que nos aportó la institución, también se confronta la tradición con la realidad y, más importante aún, con la juridicidad. Sin embargo, al final se impone la racionalidad para enderezar la reminiscencia de la errada interpretación del derecho.

Ponemos como ejemplo los estatutos de la Asociación de Cronistas Oficiales del Reino de Valencia, institución constituida en 1955 en el seno de la Academia de la Cultura Valenciana. En el artículo 9 de los referidos estatutos se determinaba que, el cargo de cronista sería “en todos los casos, honorífico y vitalicio, y deberá tener la consideración de concejal honorario y estar facultado para el libre acceso a los fondos del archivo histórico municipal” (Peláez, 1994: 56). Sin embargo, y aunque se parte de la anterior fórmula de lo honorífico y vitalicio del cargo, que no pareciera tener discusión, por disposición estatutaria, siempre se debe tener en cuenta si el nombramiento que se otorgue es reglado o discrecional, lo que condicionará el tratamiento del mismo, como lo indica la doctrina:

En aquellos supuestos habrá de atenerse la Corporación que otorgue el nombramiento a lo que en su normativa se establezca, pudiéndose producir la revocación del cargo por las causas que taxativamente se determinen. En los supuestos de la discrecionalidad, no obstante, habrá de atenerse para la remoción a la concurrencia de una causa que le haga desmerecer el cargo, pero relacionada con las funciones propias y específicas del mismo” (Peláez, 1994: 56).

La racionalidad nos induce a concluir que, estas formas de poner fin a la relación funcional que une al cronista oficial con la persona que lo nombró, deja en entredicho, abiertamente, el supuesto carácter vitalicio del analizado cargo; en virtud de que siempre existirá la posibilidad de revocación por causas absolutamente justificadas.

En ese sentido, se pronunció la Audiencia Territorial de Sevilla, mediante sentencia de 25 de enero de 1989, ratificando el criterio del Tribunal Supremo de Justicia Español, en sentencia de 19 de septiembre de 1987, mediante la cual revocó el nombramiento del cronista oficial en virtud de la declaración de persona “*non grata*” del recurrente por parte del Ayuntamiento, añadiendo que tales nombramientos no estaban regulados, y que, por lo tanto, dependían de la voluntad del órgano que los imparte; y, siendo de libre designación, podían ser de libre remoción, al no existir norma legal que exigiera la audiencia al interesado y consecuentemente la mal supuesta indefensión por su omisión” (Peláez, 1994: 60).

El caso llegó a la Sala Tercera de lo Contencioso Administrativo (Sección 4ta) del Tribunal Supremo de Justicia

Español, el cual mediante sentencia de 21 de enero de 1991, declaró que el Ayuntamiento desposeyó al ciudadano cronista de una titularidad que a la par que honorífica y de prestación gratuita formaba parte de su patrimonio moral que como ciudadano y como estudioso de la realidad histórica de un pueblo le fue concedida en virtud de los trabajos que venía realizando sobre el mismo. Pero, igualmente, no había ocurrido ninguna circunstancia sobrevenida que dejara sin base la motivación del acuerdo de concesión del título, ni otra fundada en razones válidas concernientes al desempeño de la función específica o que por trascendencia negativa en la consideración social como ciudadano le fuera invocable a éste, es decir, que le hiciera desmerecer del referido concepto público. Concluye manifestando que, “tratándose de una facultad discrecional de una Corporación debe pronunciarse en función del interés público en que se justifica y legitima esa facultad,…” (Peláez, 1994: 61).

Observamos que, al final, el Tribunal Supremo de Justicia le otorga el derecho al cronista para permanecer en el cargo, pero no con el argumento de que el mismo sea vitalicio, sino porque no se cumplieron con las condiciones para poder retirar válida y justamente del cargo al cronista, esto es, no se justificó suficientemente que la persona en cuestión haya dejado de merecer la distinción recibida por alguna causa sobrevenida. Es evidente que en la actualidad es insostenible el supuesto carácter vitalicio del cargo de cronista oficial, en todo caso pudiera hablarse del carácter de permanencia, sólo si su ingreso fue producto de un concurso público.

6. Condiciones que deben reunir los cronistas oficiales

Si bien es cierto que la persona que se designe cronista oficial de una institución pública, debe reunir unas condiciones personales y profesionales determinadas, como ser una persona proba, de reconocida honorabilidad, conocedor, investigador y estudioso del patrimonio y hechos históricos y culturales, por disposición de las normas jurídicas; esa persona será nombrada para cumplir una función pública remunerada, por lo que no se trata de una distinción propia de la actividad de fomento de los órganos del Estado, sino que se inserta formalmente dentro de la estructura de la Administración pública funcional. Cuando el cargo trae consigo una remuneración económica por la actividad que se desempeña, pierde el supuesto carácter honorífico y se convierte en una función que debe ser cumplida de forma obligatoria por imperio de la ley.

Y, precisamente, es la ley el instrumento jurídico llamado a normar y establecer los requisitos que deben reunir los aspirantes a convertirse en cronistas oficiales; por ello, cada instrumento jurídico definirá sus particularidades para aplicar el régimen del cronista en su localidad. No obstante, muchas de las normas se repiten en los distintos ordenamientos jurídicos, principalmente en las ordenanzas municipales relativas a los cronistas; donde podemos observar que se definen requisitos comunes, entre los que podemos destacar: i. Ser venezolano o venezolana; ii. Haber alcanzado la mayoría de edad; iii. Gozar de sus derechos civiles y políticos; iv. Tener residencia ininterrumpida en el Municipio o localidad, de por lo menos cinco (5) años anteriores a la celebración del concurso; v. Ser de reconocida solvencia moral; vi. Ser historiador o ser un profundo conocedor o conocedora y estudioso o estudiosa del patrimonio histórico y cultural de la localidad; destacando la necesaria vinculación del aspirante con la idiosincrasia e intereses de la localidad o entidad en la cual será nombrado.

7. Atribuciones que pudieran desarrollar los cronistas oficiales

Está claro que los cronistas oficiales deben mantener un compromiso permanente de lealtad, de realce de la dignidad ciudadana y de consagración con el espacio geográfico o con la institución para la cual desarrollan sus competencias; todo esto en ejercicio de sus atribuciones, que consisten fundamentalmente en recopilar, documentar, conservar, difundir y defender la historia, las tradiciones, las costumbres y los hábitos sociales de las

comunidades de influencia. Y se reitera que, les corresponderá a las normas, establecer exactamente esas atribuciones mínimas que deben cumplir estos servidores públicos.

Nos atrevemos, en esta oportunidad, a elaborar una lista de funciones afines con las tareas de los cronistas oficiales como referencia a ese gran universo de actividades que pueden desempeñar, en la línea de la concepción integral y de actualidad del perfil que se le debe otorgar a este importante encargo público. Sólo aclaramos que se trata de un catálogo referencial que no pretende convertirse en un listado cerrado y único de actividades. En consecuencia, sugerimos las siguientes atribuciones:

- 1.- Custodiar los archivos y los anales de la institución.
- 2.- Llevar un registro de los hechos o acontecimientos más relevantes de la localidad, para preservarlos y difundirlos.
- 3.- Efectuar investigaciones sobre el pasado de su localidad, en los archivos públicos o en otras fuentes; recopilar datos y documentos inéditos del tiempo presente o cuanto sean o puedan ser históricamente relevantes para la localidad.
- 4.- Hacer publicaciones periódicas o especiales relacionadas con la historia y tradiciones de la localidad; así como promover la realización de estudios y trabajos monográficos en relación con los fondos del archivo local u otras fuentes, e incentivar a su publicación.
- 5.- Asesorar e informar a las autoridades locales en cuestiones de heráldica, tradiciones, monumentos, arquitectura y urbanismo, especialmente en lo que respecta al patrimonio urbano, como documento vivo y básico de la localidad; así mismo, rendir informes preceptivos en los expedientes que se tramiten para dar nombres a nuevas vías, calles o plazas, erigir bustos o monumentos, o para modificar las existentes.
- 6.- Asesorar e informar a las instituciones o entidades culturales sobre los aspectos históricos u otros específicos de su función, que le sean solicitados; en ese sentido, podrá someter a los órganos públicos, iniciativas útiles para el desempeño de sus cargos.
- 7.- Colaborar en la vigilancia de la conservación de los monumentos, obras, museos, reliquias históricas, entre otros.
- 8.- Anotar, procurar su conservación y divulgar las tradiciones y costumbres de la localidad, así como también orientar la acción del gobierno en cuanto a la preservación de los valores típicos y el fomento del folklore.
- 10.- Colaborar en la tarea de conservación y defensa del patrimonio natural y cultural, que consiste en el conjunto de valores naturales y culturales que se relacionan con la historia, la tradición y el medio ambiente de la localidad respectiva.
- 11.- Recopilar documentos históricos o actuales, ya sean originales o copias autorizadas, en los que pueda fundamentar sus investigaciones y las de los investigadores o cronistas que le sucedan.
- 12.- Procurar que las instituciones custodien en debida forma sus archivos documentales, particularmente las actas y los expedientes de interés histórico; y que permitan la interconexión con otras instituciones para compartir información y experiencias.

- 13.- Organizar y dirigir campañas por los medios que tenga a su alcance y a través de las redes sociales, en defensa de los valores históricos, monumentales, urbanísticos, ambientales, paisajísticos y humanos.
- 14.- Participar en la creación de la imagen de la localidad y en su proyección a través de organismos y medios electrónicos y físicos procedentes.
- 15.- Presentar observaciones en los expedientes que se tramiten para otorgar honores y distinciones, a propuesta de la autoridad respectiva.
- 16.- Asistir a los actos que, por su proyección o trascendencia histórica, merezcan ser recogidos en la crónica local.

8. Conclusiones

Resaltamos la importancia de la actividad de los cronistas oficiales, renovados e implicados en la gestión integral de la institución para la cual desempeñan su cargo; en beneficio, no sólo de la dignidad del propio cargo de cronista, sino del interés general, representado por la institución, la localidad o la ciudad a la que sirven. Se trata, en consecuencia, de un funcionario que desarrolla una tarea trascendente y sostenible, como lo es preservar la dignidad de la persona humana, su identidad y su esencia, vinculada al espacio y al tiempo.

No obstante, esa importancia y relevancia funcional debe ser entendida por las entidades y autoridades con potestad, para otorgarle el lugar que merecen, en el sentido de brindarles la protección jurídica obligatoria y la dotación de recursos materiales, humanos y tecnológicos, que garanticen el cumplimiento de esa noble y trascendente función, que no se circunscribe sólo a la actividad de un historiador o al seguimiento de las crónicas, sino que se trata de un actor principal⁸ en el seguimiento y asesoría, para contribuir en la toma de las decisiones importantes a los fines de asegurar una eficiente y humana gestión pública.

Esta investigación y consecuente análisis, nos llevó a la única conclusión posible, conforme al ordenamiento jurídico venezolano. El cronista oficial ejerce un cargo público reconocido por la ley o por la autoridad competente, que debe ser remunerado y, al mismo tiempo, gozar de los derechos y obligaciones propios de la función pública; convirtiéndolo en un funcionario público de carrera o de libre nombramiento y remoción, conforme a la forma de su designación y a lo que disponga la ley, la ordenanza municipal respectiva o el acto jurídico que lo consagre, cualquiera que sea el caso. Tal concepción contraría abiertamente el supuesto carácter vitalicio del cargo, debido a que siempre será posible que los cronistas puedan cesar en sus funciones por causas distintas a su fallecimiento, e incluso, pudiendo llegar a ser jubilados, si cumplen con los requisitos que impone la ley.

Por último, la protección del cargo de cronista no se basa en generar interpretaciones jurídicas acomodaticias o distantes del franco carácter de la función; sino en tener el valor de admitir la verdadera naturaleza jurídica del cargo de cronista oficial, para con ello descender al plano terrenal de la realidad, brindándole seguridad jurídica; y, a partir de allí, construir una narrativa coherente impregnada de la ética y la legalidad necesarias para realzar la figura. Todo esto en coherencia con la sublime importancia de sus atribuciones.

⁸ “...el cronista ya no solo escribe la crónica, sino que se convierte en protagonista de la propia historia que habrá de escribir. El cronista anuncia y denuncia, recopila y compila, describe los hechos consumados y previene entuertos en el destino de los hombres y la comunidad a la que pertenece.” (Bolívar, 2003: 18)

REFERENCIAS

- Almonia, P. (2000). "Cronistas e Historiadores: ¿Antecedentes de la literatura venezolana?", Boletín de la Academia Nacional de la Historia, Caracas, (Abril-Junio 2000).
- Bolívar, W. (2003). "El Cronista en Venezuela", Presente y Pasado. Revista de Historia, Año 8. Volumen 8. N°16, Julio-Diciembre de 2003. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lfMPEFDXao8J:erevistas.saber.ula.ve/index.php/presenteypasado/article/download/14524/21921925630+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ve> consultado el 12 de febrero de 2021.
- Castillo Castellanos, F. (2001). "El Régimen Legal del Cronista y otras palabras", Asociación Nacional de Cronistas Oficiales de Venezuela. Cuadernos Cronistas de Venezuela, Nro. 2. Araure.
- Gran Enciclopedia Hispánica (2006), Volumen 5, Editorial Planeta, Panamá.
- Korotkikh, N. (2018). Filosofía de la historia de América: los cronistas de Indias en el pensamiento español, Universidad Complutense, Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47280/1/T39853.pdf> consultado el 20 de febrero de 2021
- López, I. (2003). "Historiadores y Cronistas. Archivos e Investigación Histórica, Presente y Pasado", Revista de Historia, Año 8. Volumen 8. N°16. Julio-Diciembre. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/22947/lopez_isaac.pdf?sequence=1&isAllowed=y consultada el 10 de febrero de 2021.
- Nava Rodríguez, M. (1990). "Bases y objetivos de una historia general del nuevo mundo: el cargo de cronista mayor de las Indias entre 1755 y 1764", Cuadernos de Historia Moderna, N° 10, 1989-1990. Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense, Madrid.
- Peláez del Rosal, M. (1994). "Aspectos Jurídicos de la figura de Cronista Oficial", Crónica de Córdoba y sus Pueblos III. Asociación Provincial Cordobesa de Cronistas Oficiales, Córdoba.
- Peláez del Rosal, M. (2013). "El cargo honorífico, gratuito y vitalicio de cronista oficial", Crónica de Córdoba y sus Pueblos. N° 19. Asociación Provincial Cordobesa de Cronistas Oficiales, Córdoba.
- Penso Acero, Y. (2010). "Utopía e historia en los primeros descubridores y cronistas de Venezuela. Siglo XVI", N° 017, Procesos históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/procesoshistoricos/article/view/9637/0> consultado el 12 de febrero de 2021.
- Página web del Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela: enlace: <http://www.tsj.gob.ve>.

ARGUMENTACIONES PARA UN IMAGINARIO DE EDUCACIÓN SITUADA EN LA ASPIRACIÓN DE TRANSFORMACIÓN Y EMANCIPACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA

Argumentation for an imaginary of situated education in the aspiration of transformation and emancipation of the human condition

Fermin Pacheco, Orlando⁹

Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta

orlandofermin@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo se configura como una narrativa experiencial sobre el creciente ocultamiento de nuestra originaria condición humana y lo educativo performativo como dispositivo reproductor de contemporáneas y opacas maneras de ver-nos, sentir-nos, ver y sentir a otros y al mundo. El ensayo persigue dos objetivos. Primero, en el contexto de lo que representa la dilución de la condición humana, intenta sensibilizar sobre la crisis paradigmática en lo educativo en cuanto a sus fines humanos. Segundo, argumentar categorías teóricas (conocimiento situado, territorialidad, pensar fenomenológico y cuidado de Sí), como claves epistemológicas, ontológicas y metodológicas, en la configuración de otros modos de instruir y formar, teniendo como hilo conductor el telos de la emancipación y rescate de nuestra original condición humana. El ensayo, por su naturaleza teórica y dialéctica, metodológicamente, atiende a fundamentos de un enfoque cualitativo (hermenéutico-Interpretativo), concretado en la técnica del análisis de contenido e interacciones con las narrativas de autores consultados y experiencias de vida del escribiente. Producto de las interacciones y su dialéctica, se argumenta y muestra la educación situada como un “inédito viable”, propiciador de nuevos espacios de instrucción y formación, cuyos ejes transversales constituyen claves epistemológicas, ontológicas y pedagógicas, verdaderamente reconciliadas con procesos de humanización y emancipación en el despliegue de una verdadera condición humana, antes que el simple y único objetivo de desarrollar en términos de performatividad, destrezas y habilidades profesionales.

Palabras clave: conocimiento situado, territorialidad, cuidado de sí, educación situada, condición humana.

ABSTRACT

The following essay is configured as an experiential narrative regarding to the growing concealment of our original human condition and the educational performative as a reproductive device of contemporary and opaque ways of seeing ourselves, feeling ourselves, seeing and feeling others and the world. The essay has two goals. First, in the context of what the dilution of the human condition represents, it tries to raise awareness about the paradigmatic crisis in education regarding its human ends. Second, to argue theoretical categories (situated knowledge, territoriality, phenomenological thinking and oneself careeness), as epistemological, ontological and methodological keys, in the configuration of other ways of instructing and training, having as a common thread the telos of emancipation and rescue from our original human condition. The essay, due to its theoretical and dialectical nature, methodologically, attends to the foundations of a qualitative approach (hermeneutic-Interpretative), specified in the technique of content analysis and interactions of the narratives of consulted authors and life experiences of the writer. Product of the interactions and their dialectics, situated education is argued and shown as a “inédito viable”, promoter of new spaces of instruction and training, whose transversal axes constitute epistemological, ontological and pedagogical keys, truly reconciled with processes of humanization and emancipation in the deployment of a real human condition, rather than the simple and sole goal of developing in terms of performativity, skills and professional abilities.

⁹ Licenciado en Sociología (UDO-,1974), Maestría: Desarrollo del Turismo y Administración de Viajes (GWU-1983), Doctorado Educación (UDO-2012), Post-Doctorado: Educación (UDO-2015), Profesor Titular (Jubilado) Escuela de Hotelería y Turismo UDO-Núcleo Nueva Esparta. Investigador en Educación/Turismo.

Keywords: situated knowledge, territoriality, caring for oneself, situated education, human condition.

1.- Reapropiación y transfiguración de la condición humana: ¿anarquismo, ficción o resistencia?

En el devenir de los siglos XVIII y XIX, la humanidad, en el plano de lo social, cultural y modos de producción, adquirió nuevos y acelerados estilos de vida. Asimismo, en el plano individual incorporó racionales y objetivas maneras de concebir el mundo y sus realidades. El cientificismo, tecnicismo, competitividad, utilitarismo y pragmatismo, se evidenciaron como los ejes de un nuevo orden civilizacional que, en la compleja conjunción de factores de tipo gnoseológico, empírico y tecnológico, terminaron constituyéndose en ámbitos de inoculación y reproducción de modos performados y mecánicos de pensar y actuar. El nuevo orden civilizacional, (Proyecto Moderno), se manifestó sustentado en una episteme de bases racionalista, antropocéntrica y pragmática, que inculcaron, por distintos aparatos socializantes, la idea de orden, equilibrio, progreso y libertad.

El nuevo orden civilizacional, y su episteme se las ingeniaron para definir una idea de "hombre universal" y antropocéntrico (el sujeto moderno), en cuya configuración han actuado, y aun actúan, una compleja urdimbre de procesos históricos (sociales, económicos, tecnológicos, políticos y culturales), modeladores de relaciones grupales y estilos de vida que, sin percatarnos, pasaron a constituirse en los verdaderos fundamentos de nuestras subjetividades individuales y colectivas.

Se propició en los individuos una manera sui géneris de desarrollar la visión de sí mismo, del otro, y en definitiva, de su concepción y relación con el mundo. En este pensar y sentir se inició la búsqueda y creación de continuas evasiones, que hoy en día se nos muestran forjadas en una creciente onimanía, pantallización del mundo y creciente vacuidad de nuestras subjetividades. En la contemporaneidad hay pantallas para todo y en todas partes. Nos hemos acostumbrado a vivir en una evasión permanente que nos ha llevado a aceptar como realidad, perceptiva y sustancial, una reiterada ficción de un mundo, difuso, "líquido" (Bauman, 2004) y circunstancial.

Contrario sensum, desde las postrimerías del siglo XX, en sus inesperadas manifestaciones y consecuencias, los fenómenos naturales, socio-culturales, económicos y políticos, entre otros factores, duramente han comenzado a mostrarnos la innegable fragilidad y limitaciones de nuestra naturaleza humana y la de nuestros tecnificados estilos de vida. En las experiencias del cambio climático, desastres naturales, exclusión social, hambrunas, disturbios y reiteradas pandemias, los hechos nos mueven a aceptar que el proyecto moderno, en muchas ocasiones luce impotente para protegernos. Más aún, desde agresivas ópticas tradicionalistas, conservadoras y populistas, crecientemente se le ha acusado de ser propiciador de estos desequilibrios y desajustes.

Los hechos, y sus nefastas experiencias, parecen sugerirnos que la natural condición de la especie humana es vivir acosada por la intemperie de la incertidumbre, producto del carácter contingente, "disipativo" (Capra, 2006:103-107) y "líquido" (*infra*, p. 15) de nuestros mundos de vida. Allí, donde la modernidad, su ciencia, su tecnología y sus universales culturales y éticos, nos mostraban y proclamaban progreso, seguridad y libertad, en el tránsito epocal, en reiteradas ocasiones han evidenciado que poseen limitadas capacidades.

Los hechos nos mueven a mirar hacia atrás, hacia el pasado, próximo y lejano, donde generaciones de antepasados, sin tanta ciencia y tecnología, desde su innata y natural condición vitalista¹⁰, supieron entenderse y entender su posición en el mundo y desde la configuración de “solidaridades orgánicas” (Lanz, 2005: 98), lucharon por su sobrevivencia. Quizás nuestro error fue la aceptación pasiva, sin control, del continuo refinamiento y perfeccionamiento de nuestros naturales estilos de vida. Los avances de la ciencia y tecnología, desde la inmediatez y el utilitarismo, terminaron propiciando un mundo de ficciones e in-permanencias que han terminado alejándonos, paulatinamente, de nuestro originario vitalismo y originaria condición humana.

La dinámica social contemporánea, en sus virtudes y defectos muestran que, nuestras subjetividades y condición humana, evidencian rupturas, vaciamientos y comportamientos disidentes de nuestra original naturaleza. Cada día con más fuerza nos percatamos de que, como especie biológica, aparte de haber sido programados desde el útero en lo físico y biológico, en lo mental y espiritual, para bien o para mal, es el orden civilizacional y su “caravana cultural” (Nietzsche, 2000), lo que ha determinado nuestra “programación”. Hoy, en un ambiente de vacuidad, nuestra diluida condición humana evidencia crecientes limitaciones en su original capacidad para: a) buscar y sostener el sentido de la vida y la dilucidación de nuestro verdadero ser, b), alterativamente, establecer, desarrollar y preservar relaciones de convivencia duraderas basadas en el respeto y aceptación de nuestras múltiples diferencias, c) valorar sensiblemente los ambientes naturales, culturales y sociales que nos albergan y la poética que de su contemplación emerge cuando logramos vincularlos al sentido de nuestras vidas (Echeverría, 2011).

Desde el ámbito religioso también se nos ha alertado en repetidas ocasiones. Ya en su momento, S.S. Pablo VI (Gaudete in Domino, 1975) advertía: “La sociedad tecnológica ha logrado multiplicar las ocasiones de placer, pero encuentra muy difícil engendrar la alegría”. Más recientemente, S.S. Francisco (Evangelii Gaudium, “La Alegría del Evangelio”, 2013) expresaba: “El gran riesgo del mundo actual, con su múltiple y abrumadora oferta de consumo, es una tristeza individualista que brota del corazón cómodo y avaro de la búsqueda enfermiza de placeres superficiales, de la consciencia aislada”.

En los ámbitos del malestar cultural, los develamientos referidos a la crisis del sujeto contemporáneo y la sociedad donde deviene, ineludiblemente nos confronta con un modelo lógico-racional (episteme de pensamiento), extremadamente positivista y antropocéntrico, el cual, como estructura compleja de valores, conocimientos y comportamientos, performativamente nos inculca maneras (visiones paradigmáticas) para percibirnos a nosotros mismos y para percibir, pensar

¹⁰ Vitalismo: Desde el pensamiento nietzscheano, es lo creativo, lo libre y dionisiaco, que emerge desde nuestra naturaleza original (lo natural y lo biológico), y que, desde nuestras incertidumbres y contingencias, expresa y conjuga el espíritu como manifestación de nuestra existencia. En un comportamiento vitalista, a través de la acción significada del comportamiento creativo, conviven obras y mentalidades (la cultura auténtica), mientras que la performatividad de la ciencia y la moral (prototipos de la modernidad) representan los principales destructoras de nuestro original vitalismo. Ambas, como supuestas manejadoras de la verdad, controlan las expresiones vitalistas del vivir la vida y terminan convirtiéndola en pura apariencia y ficción (pseudo-cultura).. La filosofía vitalista aborda dos planteamientos: una que propugna la exaltación de la vida desde el punto de vista biológico y otra que propugna la vida en un sentido histórico o biográfico.

y relacionarnos con los semejantes y con el mundo (mundo de vida). Contemporáneo desdibujamiento de lo humano y lo social que señala Baudrillard (2012: 172).

..., si lo social es a la vez destruido por lo que lo produce (los media, la información), reabsorbido por lo que produce (las masas), sigue de ello que su definición es nula, y que ese término que sirve de coartada universal de todos los discursos, ya no analiza nada, ya no designa nada. No solamente es superfluo e inútil --por todas partes donde aparece esconde otra cosa: desafío, muerte, seducción, ritual, repetición-- esconde que no es más que abstracción y residuo, e incluso simplemente **efecto** de social, simulación y **trompe-l'oeil**¹¹.

En el devenir epocal la condición humana, lo social y sus inherentes relaciones, se han vuelto conceptos o categorías enigmáticas y vacías que sólo vienen a significar y magnificar recurrentes y contradictorias manifestaciones de un orden civilizacional y de su episteme, agotados e incapaces de dar respuestas a crecientes requerimientos menos exteriores y menos tangibles, pero más vinculados a "cosas" más humanas, sensibles y existenciales: ¿Quién soy?, ¿A dónde voy?, ¿Qué deseo alcanzar a ser? ¿Por qué no puedo ser? ¿Quién habla? ¿Quién dice? ¿Por qué dice?

Aunque la razón técnica y el discurso tecnológico característico de la "neomodernidad" siguen reproduciéndose eficientemente a niveles de globalización, el colapso de sus premisas ontológicas, epistemológicas y éticas, evidencia el estado crítico de un orden civilizatorio agotado en su capacidad de respuesta a la crisis paradigmática en lo humano, económico, ambiental, y político.

En el desiderátum que representa intentar "leer" y reflexionar el mundo de la vida y el malestar cultural que la acompaña, surge el insoslayable "descubrimiento" de que estamos viviendo un mundo que aceleradamente dejó de ser real para convertirse en un mundo que pertenece al orden de lo hiperreal, de la simulación y de lo transitorio. Un mundo donde todo fluye, más nada o casi nada permanece porque hemos desechado la perspectiva de futuro y provisión, a cambio de apropiarnos de lo inmediato y lo ligero. Sin percatarnos, hemos sido transformados en masa amorfa, carente de sentido, o en simples consumidores y usuarios de discursos regulados y de bienes y servicios (oniomanía) para satisfacer necesidades creadas y transitorias (Baudrillard, 2012.). Al respecto ya he expresado:

Para percatarnos de ella, es necesario que nuestra mirada sea introspectiva, crítica, sensible y serena; asimismo, epistémica, arqueológica y genealógica. Mirada, que evitando el maniqueísmo y reduccionismo que nos imponen las maneras establecidas de pensar, actuar y ver, permitan trascender los hechos y situaciones y, así, alcance «mostrarnos» este invisible (la creciente pérdida de sentido), en lo visible (el modo de vida, o forma de existencia), que gobierna desde la trastienda nuestras maneras de pensar, actuar y sentir... (Fermín, 2015: 637-638)

2.- Lo educativo moderno y su incapacidad para la promoción de la condición humana.

Desde las vivencias y conocimientos adquiridos se ha hecho evidente un malestar cultural que, en sus múltiples narrativas, crecientemente cuestionan el orden civilizacional establecido. Los más fervorosos reclamos (principalmente desde lo religioso, la filosofía, la sociología, y la pedagogía), están representados por múltiples narrativas sobre la crisis paradigmática en el complejo ámbito de lo educativo. Particularmente en lo referente a su teleología, praxis, administración. Y quizás, lo más

¹¹trompe-l'oeil: Ilusión óptica o engaño visual a una persona haciéndole ver algo distinto a lo que en realidad es o ve. La acepción más cercana en español es trampantojo (De trampa ante ojo).

neurálgico, acerca de lo que en definitiva lo educativo ha hecho de nosotros, al develarse como “dispositivo pragmático” (Larrosa, 1975: 291-292), reproductor de una objetivada condición humana.

En el contexto del debate pedagógico, cultural y político contemporáneo, los discursos que transversan la dimensión problemática de la educación (Morín., Freire, Boff, Lanz, Nietzsche, Maturana, Foucault, Bourdieu, Zemelman, entre muchos otros), enfatizan y llaman la atención acerca de la urgente necesidad de reinterpretación de lo educativo a partir de aspectos referidos al pensamiento crítico, diálogo de saberes y detección de posibilidades reales de articulación con los contextos “socio-simbólicos y socio-estructurales” (Córdova, 1995), de los cuales proceden los actores que participan en supuestos procesos de formación y transformación.

La *thesis* comúnmente planteada es que los nuevos y acelerados estilos de vida, aunado a objetivas maneras de concebir el mundo y “sus realidades” (cientificismo, tecnicismo, competitividad, utilitarismo e inmediatez), ejes del orden civilizacional contemporáneo, son factores que, en una compleja conjunción, han desvirtuado la esencia y teleología de la educación, y la de sus espacios más representativos: escuela, liceo y universidad. Instituciones que han terminado constituyéndose en ámbitos dogmáticos y panópticos¹² de reproducción e inculcación de modos utilitaristas, mecánicos y normados de pensar y actuar.

La condición onto-epistémica del sujeto moderno, en lo concreto, ha sido configurada y reproducida por una educación disciplinaria, homogeneizante y profesionalizante; transversalizada por saberes incuestionables, que han terminado propiciando, a conveniencia del orden civilizacional, una subjetividad antropocéntrica y objetivada (cosificada). Hablamos de

¹² Panóptico: Originalmente es un concepto ideado por Jeremy Bentham, que se aplica a la designación de una estructura arquitectónica diseñada para cárceles, prisiones y retenes que, dado sus fines, ameritan en sus estructuras extremas condiciones de vigilancia y control de quienes en ella habitan. En el campo de las ciencias humanas y del comportamiento, el término fue ampliamente estudiado y caracterizado por Foucault en su obra “vigilar y castigar: nacimiento de la prisión” (1975). Foucault veía en las sociedades del siglo XIX una cultura disciplinaria que vigilaba y castigaba a los “desviados” en particulares espacios de encerramientos. Según Foucault, en la deriva del siglo XIX, esta manera de someter a los cuerpos, aparte de las prisiones, se desplegó a otros espacios de encerramiento como hospitales, cuarteles, escuelas y talleres, donde su naturalezas performativas y reproductoras de específicos modos de actuación exigían elevados niveles de vigilancia y control, desde la cual surgía la premiación o castigo como maneras de disciplinar el comportamiento esperado. Con mayor elaboración conceptual en su “Teoría del panóptico” Foucault, plantea que el actual orden civilizacional, en sus regulaciones y universales, crea institucionales controladoras del comportamiento de los seres sociales. Se busca generalizar en los seres sociales, un comportamiento típico dentro de unos rangos considerados normales, castigándose las desviaciones o premiándose el buen comportamiento. La Teoría del Panóptico tienen una importante consecuencia a nivel psicológico y sociológico: el surgimiento del autocontrol de los sujetos debido a la presencia de vigilancia y a las consecuencias del cumplimiento de las conductas esperadas. En las narrativas y críticas a la educación moderna, el carácter panóptico (vigilante, controlador y Punitivo) de sus espacios educativos resaltan como condiciones negativas para un aprendizaje libre y emancipador.

un modelo educativo que, basado en el desarrollo performativo y mecánico del racionalismo extremo, no promueve el pensamiento crítico, personalizado y contextualizado. Sobre este carácter performativo y funcionalista de la enseñanza (profesionalización) en las universidades contemporáneas, expone Lyotard (2006:93):

De cualquier modo, el principio de performatividad, tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes. A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y los estudiantes.

Ella (la educación moderna), en su pensamiento pedagógico y didáctica niega a los actores involucrados, la posibilidad en el curriculum de desarrollar mecanismos para descubrir-se y mostrar-se en sus verdaderos deseos de aprender a ser o en términos más ontológicos y existenciales: querer ser lo que se quiere ser.

De lo educativo moderno, en sus diversas instancias y espacios, emergieron condicionamientos de subjetivación que terminaron expresándose en la procacidad del comportamiento, la pasividad de la conciencia, exacerbado individualismo y limitados niveles de criticidad. Condicionantes que, aparte de lo meramente utilitarista y funcional (desarrollo de habilidades o competencias maestras), terminan impidiendo percibirnos a nosotros mismos y a otros en nuestra verdadera esencia humana. Carencia existencial que reclama la urgente y perentoria necesidad de "aprender a cuidarse y aprender a espiritualizarse" (Boff, 2015).

Ya en 1872, Nietzsche (2000), en la invectiva de cinco conferencias (*Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*), critica y presagia a la educación como institución neutralizada, reproductora y culturalmente inerte, propiciadora de una cultura de masas (*pseudocultura*), reproductora de los intereses de poderes y sus racionalidades (estado, ciencia y religión), antes que una educación alentadora de la búsqueda o afloramiento del vitalismo y voluntad de poder que subyace en cada individuo¹³.

Más cercano a nuestros tiempos, Freire (2010), en su obra "*Pedagogía del oprimido*", plantea de manera amplia y profunda la problemática existencial del "estar simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros". Desde su crítica descarnada a la "educación bancaria", nos muestra cómo lo educativo moderno ejerce en nosotros acciones de "domesticación" y reproducción de lo establecido, inhibe verdaderos procesos de concienciación, y, por ende, la innata búsqueda de nuestra principal utopía: la vocación ontológica de humanizarnos, de ser un ser para sí (concienciación) y no un ser para otros (performatividad).

Hablamos entonces de una lenta y persistente acumulación de prototipos de comportamientos que hoy se manifiestan en una "subjetividad objetivada" (cosificación), generalmente marcada por la ausencia de una ontológica reflexión acerca de las existenciales y recursivas dicotomías (hombre-mundo, mundo-hombre) como limitada capacidad para lograr la "inserción crítica", no habilidosa y mecánica, de quien aprende.

¹³ En la Revista científica Saber, de la Universidad de Oriente, Venezuela [Vol. 27 N° 4: 635-650. (2015)], el autor desarrolla un ensayo (Crisis Civilizacional, Pseudocultura y Educación: Reflexión Desde el Discurso de F. Nietzsche), donde se tratan con más detalles algunas categorías referidas a la crítica del pensador alemán a la educación de su época y de su porvenir..

Definitivamente, de las anteriores argumentaciones, extraemos una clara idea alusiva a la presencia de un manifiesto reduccionismo de nuestro originario ser individual, desde una episteme civilizacional que se instala, con muy limitadas posibilidades de discusión y dilucidación, en ámbitos institucionales que la promueven, llámense familia, religión, escuela o estado. En este contexto de domesticación, dominación y homogenización de nuestra originaria condición humana, Foucault (2009: 45-46), en una directa y cáustica reflexión en torno a lo educativo contemporáneo y a los discursos que desde ella se promueven, se pregunta:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla, sino una cualificación y fijación de las funciones para los sujetos que hablan, sino la constitución doctrinal, cuando menos difuso, sino una distribución y adecuación del discurso con sus poderes y saberes?

Claramente, podemos interpretar lo dicho como fuerte crítica a una praxis social educativa como instrumento performativo y normalizador, desde lo cual se interiorizan y adecuan socialmente, discursos y metarrelatos, definitorios de relaciones de poder manifiestas o veladas, inherentes a un orden civilizacional vigente y a su episteme de pensamiento. En este orden de ideas, ratificamos a Foucault (2009: 45) cuando sentencia:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican.

En este contexto de argumentación, lo verdaderamente lamentable es que, a pesar de nosotros sospechar la performatividad y cosificación de nuestras individualidades, nos cuesta tomar conciencia de eso en que nos han convertido, particularmente en lo tocante a la homogenización (normalización) de nuestras subjetividades y las maneras antropocéntricas que aplicamos para mirar y concebir "lo diverso", "lo extraño", al "otro", y en definitiva al mundo en su contingencia y totalidad. En nuestra visión antropocéntrica y egocéntrica (la cual muchas veces negamos o no percibimos), *ab initio* rechazamos todo lo que no encaja en los paradigmas aprendidos e interiorizados como incuestionables y eficaces.

El aparato educativo ha contribuido a la instalación de la impronta antropocéntrica del sujeto moderno. En nuestros espacios educativos no se nos ha enseñado fervientemente y libre de hipocresías, un pensamiento verdaderamente sistémico y ecológico. Una educación, menos antropocéntrica y reduccionista, que nos haga verdaderamente conscientes de la contingencia de la azarosa naturaleza, de su disipativa condición de orden y desorden, de equilibrio y desequilibrio. Naturaleza que no nos hace distinciones con otras especies porque desde sus leyes también nos incluye en un mismo nivel de comportamiento natural.

Negar lo anteriormente planteado e insistir en la reproducción de un pensamiento antropocéntrico en las vicisitudes del actual tránsito epocal, sería un irresponsable suicidio colectivo. La impronta de los últimos acontecimientos como el calentamiento global, violencia racial y mortales pandemias, entre otros, nos están evidenciando una crisis de sobrevivencia. No obstante, aun leemos y escuchamos, de líderes mundiales y regionales, apologías impregnadas de preocupantes ideologías y categorías antropocéntricas donde niegan propuestas de sostenibilidad y humanidad en sus desarrollos nacionales; asimismo,

muestran escaso compromiso en el apoyo a organizaciones que promueven el reconocimiento a la valoración de la dignidad humana y la preservación ambiental.

El pensamiento educativo moderno ha concebido al sujeto que aprende, como una “conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos” (Freire, 2010: 78). Es decir, desde afuera, se nos “educa” para alcanzar a ser lo que “otro” u “otros” quieren que seamos desde programas, pensa de estudios y normativas, como condición sine qua non para obtener una “aceptación social” en nuestros ámbitos de vida. Aceptación que muchas veces, satisfactoriamente y objetivamente, alcanzamos mediante una titulación o grado, respondiendo o haciendo lo prescrito y esperado (lo normado), pero en lo interno, todo esto a costa del continuo aplastamiento de nuestras conciencias. *i.e.*, a costa de nuestra negación y ocultamiento.

¿Acaso no es lo antes planteado uno de los fuertes basamentos de la tan denunciada educación conductista que, a pesar de ser negada y cuestionada en teorías pedagógicas, foros e investigaciones, debemos reconocer que como modelo educativo aún pervive? Ella (educación conductista), hábilmente, se ha maquillado y disimulado incorporando en sus discursos y prácticas nuevas categorías (constructivismo, aprendizaje significativo, cualitativismo, alteridad, comunidad). Categorías humanas y sociales desde las cuales lo educativo moderno se intenta presentar como innovación pedagógica pero, al auscultarla en su aplicación, evidencia superficialidad en su concepción en cuanto a lo humano y emancipatorio. En consecuencia, sus espacios educativos siguen siendo ambientes descontextualizados, basados en el uso de “métodos acroamáticos”¹⁴, y performativos para la enseñanza y la investigación.

Todo discurso pedagógico, en la modernidad, en sus bases originarias viene avalado por lo científico en su configuración, por lo que también viene marcado o “sometido a condiciones performativas”¹⁵ de producción que conciernen a las determinaciones sociales (ideologías, metarrelatos o paradigmas) que proceden de los mecanismos de base que los producen. En este sentido, en el caso de lo educativo moderno, su axial base científica positiva (cientificidad) es innegablemente performativa. Al respecto, Verón (1993:22) plantea:

..., la ‘cientificidad’ es el efecto de sentido por medio del cual se instaura, en relación con un dominio determinado de lo real, lo que se llama el ‘conocimiento científico’: puede tener lugar en el interior de un cierto tipo de discurso

¹⁴ *Educación Acroamática*: Modo de enseñar de viva voz, que coloca el énfasis didáctico en hacer que el discente reciba información y contenidos curriculares prescritos, mediante narraciones, discursos o explicaciones del docente, sin hacer que el estudiante lea y profundice el conocimiento o información en términos dialecticos desde diferentes fuentes o experiencias.. En el contexto de las relaciones de poder instaladas desde la racionalidad mecanicista y lo disciplinario imperante en los espacios educativos, el discurso escolar se establece en un solo sentido, *i.e.*: el maestro (dueño del discurso) habla y el alumno, pasivamente, escucha y asiente. Ya Frederick Nietzsche en cinco conferencias realizadas en 1872 denuncia este método de enseñanza, catalogando a la educación moderna, como una institución culturalmente inerte, en cuyos espacios se propaga e instaura una enseñanza acroamática y neutra que niega a sus actores, la expresión de la voluntad y la búsqueda interior de sentido y claridad a la vida [Cfr. Nietzsche, F. “Sobre el Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas” (2000)].

¹⁵

(el académico) que está (al igual que todo discurso socialmente elaborado y distribuido) determinado ideológicamente (paradigmáticamente) en el nivel de sus condiciones de producción.

Condición que, epistemológicamente, es entendible, si aceptamos que nada relacionado con el conocimiento y su producción, epistémica e ideológica es neutro o aséptico de intereses. El dilema o confrontación en el campo de lo educativo surge con la imposición del discurso desde un curriculum o *pensamiento* ya dado, cuyos contenidos, estrategias y administración, desde sus *auctoritas*, no admiten posibilidades de crítica o discusión; porque en su afán performativo obvia las necesidades y visión crítica de los actores (lo subjetivo-situacional), a la vez que margina y excluye otros saberes (los *doxa*) por una supuesta condición a-científica.

Ante la crisis educativa se hace necesario y urgente reconocer que, se nos ha proporcionado una educación abocada al desarrollo performativo de habilidades antes que de las sensibilidades. Performatividad que, en cualquiera de sus niveles, las características que hasta ahora mejor la han definido son la rigidez, la inmediatez, la descontextualización, lo normativo y jerárquico, lo científico-tecnológico, la sobrevaloración del mundo exterior y su inocultable vocación conductista y programada. Es por ello que, sin percatarnos, en la vida andamos mostrando una sociedad inmediatezista, superficial y competitiva, nuestras competencias y las habilidades que les son inherentes como “marca” de lo que somos para competir, funcionar y consumir en el aparato económico. Todo lo demás (lo espiritual, lo poético, lo sensible) resulta irrelevante, superfluo o sinónimo de debilidad. Es por eso que lo intangible y profundo, lo que en realidad muestra lo que somos y aspiramos, queda vedado, enclaustrado y negado, o, en el mejor de los casos, reducido a nuestros muy íntimos y recónditos espacios de vida.

Desde las instituciones educativas, el proyecto civilizatorio moderno programó y construyó sus modelos de naturaleza humana (universales). Sin embargo, en su deriva, sus principios han evidenciado estar siempre en pugna con el existencial *desiderátum* que representa nuestra trascendental necesidad de búsqueda de sentido y la indeclinable necesidad de solidaridad, emancipación y libertad. La gran contradicción del aparato educativo moderno, y de lo cual hoy nos percatamos, es que, al darle preponderancia a sus principios racionales, burocráticos, uniformadores y utilitaristas, se olvidó de lo más importante, de que somos seres únicos, irrepetibles y, por naturaleza, autónomos. Se olvidó de que somos individuos marcados por la irreprimible necesidad existencial de lograr ser un ser en sí mismo o, por lo menos, alcanzar a estar consciente de las relaciones de poder que, desde la trastienda, nos dominan y nos reprimen en discursos y currículums que se distribuyen.

En el creciente malestar cultural y las críticas a los sistemas educativos, diversas narrativas reclaman, otros referentes, modos o maneras más libres, alternativas y sensibles de educar que, verdaderamente sean promotores de un pensamiento crítico, espiritualidad y respeto por nosotros mismos y por los otros. Una educación que, a partir de la captación, entendimiento e interiorización de lo que nos une o nos hace diferentes, nos permita aprender a valorar las diferencias, asimismo valorar los espacios y ambientes que nos cobijan y apoyan en nuestra subsistencia como especie. Aspiración que emerge de lo planteado por Boff (2015):

No basta el conocimiento. Necesitamos conciencia, una nueva mente y un nuevo corazón. Necesitamos también una nueva práctica. Urge reinventarnos como humanos, en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización. Como decía muy bien Hannah Arendt: «podemos informarnos la vida entera sin educarnos nunca») Hoy tenemos que reeducarnos. (Párr. 3)

Hoy vemos con suma preocupación que, nuestra sociedad planetaria, cada vez más aceleradamente, se aparta de los elementos o condicionantes (valores y universales humanos, sociales, culturales, económicos y ambientales) que históricamente les imprimieron una condición sólida, permanente y sensación de relativa seguridad a nuestros antepasados. Nuestras actuales sociedades han sido permeadas por los acelerados y crecientes avances tecnológicos, el excesivo liberalismo y creciente consumismo. Los inherentes sentimientos de vacuidad de nuestras subjetividades han terminado por configurar un tipo de sociedad marcada, en sus dinámicas sociales, económicas, culturales y educativas por lo transitorio, “lo light”, lo plástico, la estulticia y el no compromiso: una modernidad líquida¹⁶ según Bauman (2017). Escenario donde nuestro horizonte no luce claro ni promisorio, pero aún tenemos posibilidades de reencuentro con nuestra originaria condición humana.

La educación, en su transfiguración de pensamiento y acción, está llamada a trazar caminos en el arte de aprender a cuidarnos y aprender a espiritualizarnos. Aspiración de condición humana que Bauman trata de aclararnos cuando expresa:

Practicar el arte de la vida, hacer de la propia vida una obra de arte equivale en nuestro mundo moderno líquido a permanecer en un estado de transformación permanente, a redefinirse perpetuamente transformándose o al menos intentándolo en alguien distinto del que se ha sido hasta ahora. [<https://txemanotas.wordpress.com/2010> (Párr. 1)]

No obstante, también Boff nos alerta, y aclara qué condiciones de cuidado y espiritualidad no tendrán sentido ni efectividad, si no se inicia un cambio de nuestra forma mecánica, micrológica y pragmática de pensar y actuar, por una racionalidad “otra” de carácter sensible, afectiva, contextualizada. Así lo expresa Boff (2015).

Pero previamente es necesario rescatar la inteligencia cordial, sensible o emocional. Sin ella, hablar del cuidado o de la espiritualidad tiene poco sentido. La causa está en que el sistema de enseñanza moderno se funda en la razón intelectual, instrumental y analítica. Esta es una forma de conocer y de dominar la realidad, haciéndola un mero objeto. Con el pretexto de que impediría la objetividad del conocimiento, la razón sensible fue reprimida. Con esto surgió una visión fría del mundo. Se dio una especie de lobotomía que nos impide sentirnos parte de la naturaleza y de percibir el dolor de los otros. (Párr. 5)

Es la visión intuitiva del mundo contemporáneo, la que se nos invita a comprender, valorar y aplicar en nuestros espacios educativos: Maffesoli “*Elogio de la razón sensible*” (2007), Morin “*La cabeza bien puesta*” (2002) y Maturana “*Emociones y lenguajes en educación y política*” (2008), entre otras muchas narrativas.

¹⁶ La analogía del comportamiento de nuestra sociedad actual con el comportamiento de los elementos en estado líquido fue el referente que utilizó el sociólogo y filósofo Bauman (Poznan/Polonia, 1925 – Leeds/Reino Unido, 2017) para describir y comprender un nuevo estadio de la modernidad contemporánea (neomodernidad). La cual, entre otros comportamientos, Bauman la concibió como sociedad que ha desechado la perspectiva de futuro y provisión, en su defecto termina por apropiarse de lo inmediato y transitorio, condición que, entre otras consecuencias ha provocado un consumismo desmedido, ya no sólo de lo material, sino también de los intangibles humanos (vacuidad en las relaciones sociales, el sexo y relaciones amorosas). Todo es ligero y sin compromiso ni apegos. Al igual que en los líquidos, en nuestra sociedad todo es amorfo, es veloz y en constante modificación (individualidad, familia, trabajo, espacio/tiempo, comunidad). Todo es fugaz y desechable (sociedad del desperdicio). Cfr. Bauman, Z. (2004), “Modernidad líquida”.

3.- Conocimiento situado, territorialidad y cuidado de sí: ámbitos epistemológico, fenomenológico y ontológico de una educación situada

"Recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente". <<Montesquieu>>

Desde las anteriores afirmaciones, hacemos referencia a "otra" educación que verdaderamente acepte y enfatice en sus estrategias didácticas, la aspiración por el desarrollo del pensar crítico-situado. En otras palabras, una educación que, desde su contextualización en espacios de vida, se constituya en ámbito de socialidad empática, proxemia y compromiso, al estar volcada y extendida "hacia el contexto histórico del hombre, pero ahora convertido en objeto de una intencionalidad" (Zemelman, 1989:9).

Ab initio, la educación situada como concepción "otra" de lo educativo se configura en sus ejes definitorios impregnada por las categorías: "conocimiento situado"¹⁷ y la "territorialidad"¹⁸. La transversalización de estas categorías en una propuesta

¹⁷ Conocimiento situado: Postura epistemológica crítica inicialmente desarrollada por Haraway en "Ciencia, ciborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza" (1991). Aunque nace de una crítica a la epistemología feminista, se convierte en aporte a la problemática epistemológica del conocimiento y sus modos de producción, cuando en su crítica enfatiza que ningún conocimiento, en su génesis, está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo produce. Por ello, independientemente de la estrategia o método empleado, es imprescindible en su análisis epistemológico mostrar desde que perspectiva y situación personal miró quien lo produce. Todo conocimiento nace influenciado por la clase y rasgos culturales del investigador por ser él un individuo real, histórico, cargado de deseos e interés particulares y específicos. En síntesis, todo conocimiento acerca de la realidad social, desde la manera como se origina, es parcial y situado.

¹⁸ Territorialidad: categoría teórica originaria del "constructivismo social del territorio" (Lindon, 2002; Zunino, 2010; Emilliozzi, 2013; et. al). Desde esos referentes, concretamente, conceptualizamos la territorialidad como el producto diferenciado de procesos socio históricos que, en su dinámica e intrincada simbiosis entre el espacio geográfico, el espacio vivido y sus saberes, produce particulares modos de vida y de comportamiento, que son ampliamente compartidos por quienes, histórica y espacialmente, se han configurado como seres sociales y como actores de sus socio-estructuras y socio-simbolismos. (Cfr. Marante, 2019; Lindon, 2002).

educativa situada, nos obliga a acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las instituciones que los operacionalizan, a la vida y a los contextos *de vida* que expresan su belleza, su pobreza, injusticias, miserias. Es decir, acercarnos a “otros saberes”, los populares, pues ellos, en sus articulaciones multidimensionales, aluden a <<*habitus*¹⁹>> de nuestras cotidianas realidades; y, por ende, representan un importante aspecto de nuestra verdadera *condición humana*.

Bajo estos criterios de inclusividad y convivencialidad, la educación situada como propuesta de educación “otra” se nutre en su concepción y praxis de la premisa epistémica de que el saber no existe como algo aparte de los sujetos. El saber se evidencia en su verdadera esencia, al ser descubierto por los sujetos pensantes desde su condición de ser individual y social. Por lo tanto, es un saber que, al estar impregnado de nuestro solipsismo, estamos conscientes emerge también marcado de limitaciones y posibilidades. Saber que, sin ser neutro, se hace sensible y trascendental en la medida en que está implícito en nuestro conocer, el respeto y valoración de las realidades simbólicas, complejas y también caóticas, donde se produce la interacción humana.

De esta afirmación se desprende y enfatiza la urgente necesidad de una educación situada, fundada en la promoción de un saber fenomenológico de los actores educativos, como puntos de partida de una nueva concepción del acto educativo humano, epistemológicamente transdisciplinario y didácticamente proxémico y convivencializado²⁰.

¹⁹ *Habitus*: Maffesoli, en “Elogio de la razón sensible” (1997:4), critica al racionalismo moderno y la inaplazable necesidad de entender los procesos de interacción, interdependencia y mestizaje que signan y complejizan nuestras sociedades. En ese contexto interpreta al *habitus* como “algo que nos ha formado y que constituye la quinta esencia de nuestro ser individual y social. Bourdieu, sociólogo francés, en “Capital cultural, escuela y espacio social” (2000), en cuanto acción práctica, define al *habitus* como estructuras estructurantes, configuradas por un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas.” (23-37)

²⁰ Saber fenomenológico se refiere al saber desarrollado en las vivencias o experiencias de vida (profesionales o cotidianas). Este tipo de saber aparece enfatizado en nuevos modelos o propuestas pedagógicas que, al criticar el absolutismo y autoritarismo de modelos pedagógicos racionalistas y conductistas, reconocen y privilegian la naturaleza tácita del conocimiento experiencial intersubjetivo desarrollado “artesanalmente” en espacios sociales caracterizados por la cotidianidad, convivencialidad y proxemia. Esta apreciación, entre otras, se puede profundizar en Méndez de Garagozzo: “La complejidad

Estamos intentando argumentar un Inédito viable²¹ de formación y emancipación que, en su praxis, se nos muestra sustentado en la verdadera e indisoluble relación: conocer, hacer, convivir y ser, para construir nuevos y humanos espacios educativos, realmente propiciadores de transformación humana. Estamos hablando de la promoción de una sistémica y recursiva relación que se podría expresar en la ecuación pedagógica: escuela + comunidad + convivencialidad = educación situada. En otras palabras: conocimiento académico + vida y saberes + compromiso compartido = Saber fenomenológico (pensamiento sensible).

A este nivel de nuestra argumentación, afirmamos que, en una verdadera experiencia educativa, la reflexión teórica del aula (saber académico) debe estar acompañada de su indagación en la práctica, en la confrontación constante y crítica del conocimiento adquirido con lo que ocurre en la realidad circundante y sus saberes. Praxis, que reiteramos, no se evidencia en la realidad que representan nuestros actuales contextos educativos.

Un saber fenomenológico, desde lo educativo, se traduce como impacto ontológico en la intencionalidad de que el ser humano desarrolle un conjunto de potencialidades para buscarse en su condición humana de proxemia y solidaridad, como señala López (2003:15):

Se trata de que el alumno aprenda a tomar decisiones, pero decisiones orientadas no por su efectividad, su impulso, su interés, la ideología dominante, las leyes, o cualquier otra causa relativa, sino guiado por el discernimiento de lo que es más valioso para él, de acuerdo con la circunstancia que vive, teniendo como parámetro último el crecimiento de su ser humano y el crecimiento de la humanidad.

Lo que interesa es que el alumno, a través del pensamiento crítico y situado, desarrolle un crecimiento continuo (atemporal) que trascienda sus propios límites y se convierta en factor real de transformación social (aprender a convivir y aprender a ser). Es decir, una Nueva Lógica de intercambio y sociabilidad igualitaria y convivencial, donde lo importante es formular proyectos y actividades de aprendizaje que, referenciados en realidades “socio-estructurales y socio-simbólicas”, generen “otra” forma de pensar y sentir a través de la aplicación de una metodología de acción social de proxemia y de alteridad, porque ella “(...) atiende todos los aspectos de la realidad sobre la que actúa... y procura la participación activa de todos los sujetos implicados o interesados en las acciones que se están llevando a cabo” (Ander Egg, 2000:89-90).

de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad: visiones del ser que construye el saber y el saber hacer” (2007). Y en Maffesoli: “Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo”(ibíd.). También en Morin :“La cabeza bien puesta”(2002).

²¹ *Inédito viable*: Siguiendo a Freire (ibíd., 117 ss.), se define como la percepción desde un estado de “conciencia máxima posible” de las soluciones practicables (actos límites) para la superación de condiciones de opresión y alienación (situaciones límites), en la búsqueda ontológica de humanización y liberación. En otras palabras, representa la percepción de la acción concreta que, desde un elevado nivel de concienciación, impone trascender las condiciones de opresión en la búsqueda de la liberación.

En este sentido, Morin (2000:40), nos advierte: “Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido”. Es decir, que el acto educativo y los espacios donde se promueven, deben ser entendidos y abordados, conscientes de la existencia de su condición contingente, disipativa y dialéctica; espacios que se nos presentan transversalizados por saberes, ideologías e intereses.

La categoría *territorialidad* de lo educativo enfatiza nuestra premisa de que los espacios de aprendizaje están marcados por comportamientos y actuaciones paradigmáticas (conscientes o inconscientes) que generan situaciones complejas y extremas, expresadas en estados de orden y desorden que transitan los individuos en la atemporal búsqueda de aprendizaje y emancipación. Es por ello que, aparte de su condición humana, el docente debe tener sensibilidades sociológicas, psicológicas y pedagógicas para captar y sobrellevar estas situaciones en el proceso educativo. Ergo, educar es un arte, impregnado de amor, respeto y alteridad.

En la educación situada, la aspiración es impulsar una racionalidad que no pretende, en sus fundamentos epistemológicos, seguir la performativa linealidad de la educación tradicional. Muy por el contrario, es una racionalidad que se intenta asumir en las inevitables contingencias de nuestro litigio existencial de lo que queremos ser como persona, ciudadano o como profesional.

Planteamos una “nueva racionalidad” que se expresa en “un saber que permite a cada uno el cuidado de develar-se; es decir, comprender por sí mismo y para sí mismo lo que conviene descubrir” [Maffesoli(s/f.), citado por Alzuru (2004:26)]. Racionalidad esta que enlaza a la educación situada con la ontológica dimensión del “cuido de sí”²² (Foucault), o necesidad del individuo en su devenir de buscarse a sí mismo, de quererse a sí mismo, de conocerse a sí mismo, de controlarse a sí mismo, etc. Nueva racionalidad y condicionamientos que se perciben en lo planteado por Bracho (2014:281):

Las prácticas de la subjetividad sustentadas en el *cuido de sí*, tienen como vocación alcanzar un dominio de sí, un saber que permita identificar los asuntos que inquietan, obrar desde lo que se es, y enfrentar las vicisitudes de la vida cotidiana. El reconocimiento de los problemas favorece el abordaje de los aspectos constitutivos del sujeto, pues éste se avoca a combatirlos con decisión, firmeza y valentía. El individuo se prepara para la vida, esto supone darle forma [porque así él lo quiere] a sus habilidades y capacidades pero también posibilita desplegar sus potencialidades una vez identificadas, elegirse y enfrentar el antagonismo, la conflictividad en el mar de la contingencia

En la promoción de una educación situada, de entrada, sus ejecutores deben estar conscientes de que los actos de aprendizaje no son neutros, ellos se planifican y ejecutan en realidades socio-estructuradas y socio-simbólicas excesivamente complejas (familia, comunidad, iglesias, etc.), Por lo tanto, sus momentos de aprendizaje y actuación (conocer, hacer, convivir

²² [...] En efecto, cuidar de sí no es inclinarse sobre sí mismo para conocerse ni abandonarse a una introspección fascinada e hipocondríaca; no es hacer de sí mismo un objeto de saber. Cuidar de sí es constituirse como sujeto de acción, capaz de responder con rectitud y firmeza ante los sucesos del mundo. Cuidar de sí no es desentenderse de los otros para ocuparse exclusivamente de sí: es dar una forma definida a la acción que uno emprende, [es darle forma] al contenido que uno acepta, al rol social que uno cree desempeñar [...] Es también, descubrir que uno pertenece a la comunidad humana entera. Cuidar de sí es darse reglas para el compromiso político..[Gros (2004: 8-9), citado por Bracho (2014:281)]

y ser), deben ser concebidos en un continuo y lento proceso de de-construcción y construcción. Proceso difícil y largo en el tiempo; por lo tanto, en su deriva, debe encadenar en una visión interactuante, las distintas asignaturas, áreas de conocimiento, grados, docentes y niveles educativos; porque ella (la educación situada) es atemporal, holística y sistémica. Siempre marcada por lo que está “dándose” porque ella nace encriptada en nuestra compleja, ontológica, y disipativa trama de vida (Capra, 2006).

La ontológica búsqueda de lo que queremos ser tiene inicio y se optimiza en el devenir de la existencia, pero nunca queda acabada o cerrada en algún nivel educativo. Es una aspiración de carácter atemporal, constituyente y trascendente; por lo tanto, en su esencia: disipativa e intangible. Disipativa por su carácter inestable y de constante autoorganización (Capra, 2006). Intangible, porque sus logros de transformación, sus resultados y alcances se pueden sentir y visualizar como estados de conciencia, alumbramiento y comportamiento ético, mas no con pruebas o test predeterminados para medir habilidades o competencias.

La educación situada se inscribe en una “nueva racionalidad” (raciovitalismo) al definir nuevas visiones y prácticas en relación con el conocimiento, su producción y aplicación en búsqueda de generar procesos humanos de transformación y emancipación. Condición onto-epistemológica representada en una artesanía intelectual liberadora. Racionalidad que, al estar impregnada de nuestro solipsismo, emerge marcada de relatividad en sus saberes y posibilidades. Condición que también sentimos expresada en palabras de Zemelman (1992: 68):

...la nueva racionalidad se reconstituye como la capacidad del hombre para apropiarse del conocimiento como una construcción abierta, pero que, a medida que el desenvolvimiento histórico va rompiendo con los límites paradigmáticos, deviene cada vez más claramente en conciencia apropiadora de un saber abierto a sus propias posibilidades de transformación.

En términos prácticos, como expresión pedagógica impregnada de humanidad, la educación situada debe acercarnos a la vida en su belleza, pobreza, injusticias, miserias y alegrías existentes en los contextos que la expresan. Debe acercarnos a otros saberes, los marginales y populares, pues ellos representan *habitus* de nuestras comunidades, ellos representan aspectos multidimensionales de nuestra realidad humana. ¿Acaso, no es esto mismo lo que, en otra latitud latinoamericana, reclamaba Vasconcelos, en junio de 1920, en su discurso de toma de posesión como Rector de la Universidad Nacional de México?:

Y no descansemos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional....

4.- Exordio final a un imaginario de educación situada para la transformación y emancipación

“Una verdadera educación, en su esencia está orientada a promover la expresión de lo que se quiere llegar a Ser. En sus consecuencias íntimas y últimas, ella se transmutará en verdadera epifanía y transfiguración de nuestra siempre inacabada, pero divina naturaleza humana”

Fermín, 2020

El pensamiento epistémico educativo planteado en este ensayo, en su enunciación y configuración no es adánico. Ya él aparece señalado y tratado en el marco de muchos discursos y narrativas modernas y posmodernas que convergen con los principios aquí señalados: el afán educativo de búsqueda por una formación verdaderamente humana, crítica y liberadora.

Cada una de las palabras y frases enunciadas en esta narrativa no pretenden ser neutras, tampoco describen una realidad o problemática lejana, menos aún aspiran a plasmar mundos idealizados. *A contrario sensu*, cada una de ellas son intencionales y cargadas de vivencias personales que, entendidas desde el mundo representado de su autor, transpiran apasionamiento, apenamiento, reclamo, compromiso, esperanza y reclamo de una voluntad de poder para materializar cambios y o transformaciones en la aspiración, ya reflexionada y argumentada, de una verdadera educación, más humana y comprometida, alejada de performatividades, dogmatismos y universales descontextualizados.

En cada palabra se pretende dar cuenta y mostrar, grosso modo, un *inédito viable* de “estética educativa”, expresada en “el arte” que significa el ver-se y sentir-se en un auténtico proceso de formación y transformación (Alzuru, 2009).

Quien escribe, está consciente de que, nuestras instituciones y sus espacios de enseñanza, son ámbitos plagados de saberes, discursos y prácticas disciplinarias parceladas, que sólo responden a la reproducción de un orden civilizacional bajo la supervisión y égida del Estado (Estado mistagogo) (Nietzsche, 2000), y la erudición micrológica científicista. Situación que muchos, quizás, muchísimos docentes, rechazan y critican en el significado contexto del malestar cultural y la dialéctica de la crisis educativa contemporánea. No obstante, las múltiples evidencias proporcionadas en la deriva del discurso, nos acosa una duda y una reiterada pregunta: ¿realmente, estamos, pedagógica y éticamente, dispuestos y comprometidos en la ineludible y homérica aventura de materializar nuevos imaginarios educativos?

Lamentablemente los prototipos racionales y administrativos de la educación moderna, hábilmente se han mimetizado en nuestros espacios educativos (dogmatismo, jerarquización y exclusión de saberes, temporalidad, disciplinariedad, positivismo, programación), que no alcanzamos a reconocerlos y desterrarlos de nuestras prácticas educativas. Igual al pez que nunca descubre la atmósfera y el aire que están encima del océano que lo cobija, también nosotros no reconocemos ni nos percatamos del cenal que representan muchos de esos mimetizados prototipos. Porque también nosotros fuimos condicionados (socializados) y profesionalizados bajo la evidente o disimulada acción de los prototipos educativos de la modernidad.

Muchas veces, nuestra aspiración y reclamo por nuestro alcanzar a ser es el resultado de los azares y contingencias de nuestras vidas (un fugaz encuentro en algún nivel educativo con un excelente y humano “maestro”, una circunstancial e impactante experiencia, un particular ambiente familiar o una especial espiritualidad), pero muy limitadas veces es el resultado de los objetivos profesionalizantes (performativos homogeneizante) de nuestros sistemas educativos. Apreciación que, en términos ontológicos y epistemológicos, aunque en otro contexto discursivo, sentimos también captada y expresada por Feyerabend (2001: 17) cuando señala:

Pues nosotros, a través de nuestros maestros, de nuestra situación profesional y del dilema general de una era científico-liberal, estamos entrenados para <<prestar oídos a la razón>> y solemos hacer automáticamente abstracción de los <<hechos externos>> concentrándonos en la lógica de la representación.

Desde nuestra narrativa y crítica, nuestra *thesis* pretende insistir en la ontológica, epistemológica y metodológica necesidad de avanzar hacia un imaginario social de educación que, desde la acción comprensiva y vitalista como “*dispositivo*

genealógico" (Larrosa, 1995: 291-292), permita desatar procesos de subjetivación y búsqueda interior, estableciendo relaciones sensibles en los diversos ámbitos del vivir, ya sea con nosotros mismos, con otros seres humanos o con la naturaleza.

La presente narrativa no oculta ni intenta promover ideologías ni "terrenales intereses" políticos; de ser así, nacería traicionada en los principios de su propuesta. Sólo se trata de un humano comprometido, de un "apostolado", desde el cual se intenta incentivar el sentimiento de percibirnos como seres inacabados, pero con inmensas posibilidades de construir-nos, alejados de toda performatividad disimulada, y donde la palabra, su lenguaje y su proxemia, representen la manifestación de nuestro ser; apreciación que, en términos de concepción estética, podemos reforzar ayudados por Alzuru (2009: 13):

En esos desencuentros, en esas tensiones, en esos engranajes, en esos dislates, la magia se apodera, los lenguajes se trastocan y se escucha entonces la creación, el llanto, la alegría, los sueños, las tragedias, las utopías, de un alma que tiene una visión del mundo y de ella.

Es desde esta particular concepción acerca de la naturaleza inacabada de lo humano y la naturaleza compleja y contingente del plexo social que recursivamente la circunscribe y modela, que advertimos la búsqueda de sentido como "el punto de partida" a cualquier acto o acción social de formación desde una advocación comprensiva onto-fenomenológica y territorializada.

Quizás la condición abierta, indeterminada y contingente de este imaginario de educación se interprete como una debilidad pedagógica y se constituya en objeto de crítica, para quienes aspiran, desde un pensar racionalista, a las formulaciones de propuestas o "soluciones" acabadas, normadas y evaluables bajo criterios de objetividad, performatividad, medición, reduccionismo y temporalidad. Pero para nosotros, los que me han ayudado a dar forma a mi narrativa, es en su sentido amplio de búsqueda de sentido, trascendencia, atemporalidad, proxemia, apertura y libertad, donde lo educativo se reviste de su principal fortaleza y humanismo. Siempre, *ad infinitum*, como aspiración humana, orientada a la producción de sentido en un proceso liberador de comprender, emprender y trascender.

La *educación situada*, desde su concepción de humanización y emancipación, ahora y siempre, se niega a ser determinada, acabada o enmarcada en su configuración, porque tememos a su cosificación o al maquillaje de la dominación. Ella, como naturaleza otra de formación, desde su condición atemporal, exige ser considerada como una promesa no alcanzada, no terminada, en concordancia con todos sus potenciales usuarios, que también son seres atemporales, inacabados, diversos y particulares, pero en el devenir con la ilusión primaria, auténtica y coincidente de lograr Ser uno solo en sus cabezas y en sus corazones. Es por su innegable concepción epistemológica en el conocimiento situado, azaroso e indeterminado de sus actores, que sus resultados se potencian en múltiples y desconocidos "puertos de arribo" que emergerán durante el proceso ontológico de la búsqueda de sentido,

Al estar basada en el conocimiento situado, la territorialidad, y el cuidado de sí, la educación situada nace, en su praxis, anclada a la primacía del saber fenomenológico y el pensar sensible. Procesos estos que se percibe deben estar sustentados en la tolerancia y la aceptación de las diferencias (alteridad) como criterios de inclusión y de racionalidad otra. Sus resultados nos remitirán, como un primer puerto de arribo, a un saber compartido y, por ende, a un conocimiento transdisciplinario, socialmente robusto y con posibilidades de transformar nuestra forma de ver-nos, sentir-nos, ver y sentir al mundo.

Definitivamente, hablamos de una "estética educativa" que se percibe en su configuración momentánea, libre e indeterminada, pero poderosa y posible en la existencial necesidad de encontrar-nos y comprender-nos en lo que aspiramos

llegar a ser: Amos de nuestras vidas y verdaderos forjadores de nuestros destinos. Aquí, sólo hemos querido reclamar y proponer esa posibilidad.

Definitivamente, por encima de modelos educativos (incluso por el que aquí hemos abogado), por encima de curriculum, pensa y contenidos programáticos, lo verdaderamente transformador y transcendental, en quien se aboca a enseñar, es propiciar en el que aprende un indeclinable deseo de apertura ontológica, de constante interpelación personal como resignificación y epifanía de una subjetividad emergente abocada a una manera "otra" de pensar, de ser consigo mismo, y estar con los otros y con el mundo. (Alzuru, 2009). Imaginario que siento también expresado en palabras de Bourdieu (Bourdieu, et al, 2008:308):

(...) la tarea más decisiva de la ciencia social, y por tanto de la enseñanza de la investigación en ciencias sociales, es establecer como norma fundamental... la conversión del pensamiento, la revolución de la mirada, la ruptura con lo preconstruido y con todo aquello que lo apuntala en el orden social -y en el orden científico-, se está condenado a la sospecha permanente de querer ejercer un magisterium profético y exigir una conversión personal.

Si lo comprendemos y nos comprometemos, quizás los docentes desarrollemos un tipo de práctica pedagógica más libre, menos prescriptiva y performativa. Diversos pueden ser los caminos a transitar, múltiples los obstáculos en el camino, e igualmente impredecibles los lugares a donde se pretende arribar. Lo que sí sabemos es que no serán peores lugares, si al menos, en el devenir, logramos comprender lo que nos encadena, y por ende, desde nuestro vitalismo, la promesa de un *inédito viable* en pos de un futuro vigoroso lleno de posibilidades y de auténtica realización personal.

En un compromiso ético y existencial con los argumentos aquí expuestos, se culmina el presente ensayo citando las palabras que del autor emergieron, el pasado 5 de diciembre del caótico año 2020, en la supuesta "celebración" venezolana del día del Profesor Universitario, hoy un Ser acosado por ingentes e inhumanas circunstancias. Se dijo y ahora se ratifica:

Cuando en un acto de enseñanza a mi cargo, apuesto por la emancipación, la inclusión o la liberación del "otro", reconozco que estoy en el campo de todo lo posible e imposible. En ese humano empeño, todo puede llegar a ser... Puedo ganar batallas, muchas..., pero solo, jamás la guerra; porque será aquel a quien pretendo educar, el que tendrá la última palabra. Sólo suya será la definitiva acción en las circunstancias, y contingencias de su mundo de vida y actuación. Alea iacta est!!! (Fermín, Diciembre, 05 del 2020).

REFERENCIAS

- Alzuru, J. (2009). Boceto para una estética del vivir. Caracas: FACES-EBUCV.
- Ander Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.(Vol. 1-3). Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Baudrillard, J. (2012). Cultura y Simulacro. (trad. A. Vicens y P. Rovira). (10a ed.), Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2010). El arte de la vida. Recuperado de <https://txemanotas.wordpress.com/2010/10/03/el-arte-de-la-vida-zigmunt-bauman/>
- Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. (trad. M. Rosenberg y J. Arrambides) (1a ed. 3a reimp), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2015). Lo que necesita ser incluido en el proceso educativo - [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=693>
- Bourdieu, P. (2010). Capital cultural, escuela y espacio social. (Comp. y trad. I. Jiménez) (2a ed.), Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P, Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. (trad. Ariel Dillon) .(2a ed.), Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracho L. A. (2014). Michel Foucault y el cuidado de sí. Caracas-Venezuela: FACES-EBUCV.
- Capra, F. (2006). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. (trad. D. Sempau). (6a ed.).Barcelona: Anagrama.
- Córdova, V. (1995). Hacia una sociología de lo vivido. Caracas: Tropykos, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales UCV, Venezuela.
- Echeverría, R. (2011). Ética y coaching ontológico. Buenos Aires: Granica.
- Fermín, O. (2015). Crisis civilizacional, pseudocultura y educación: reflexión desde el discurso de F. Nietzsche, *Saber, Universidad de Oriente, Venezuela*, 27 (4). 635-650.
- Feyerabend, P. (2001). ¿Por qué no Platón? (trad. M^a. A. Albisu). (2a ed.) Madrid, España: Tecnos.
- Foucault M. (2009). El orden del discurso. (trad. A. González Troyano). México: Tusquets .
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión (trad. Aurelio Garzón del Camino). (2a ed. 2a. reimp). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido (3a ed. 2a reimp). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lanz, R. (2005). Las palabras no son neutras: Glosario semiótico sobre la postmodernidad. Caracas: Monte Ávila; FACES-UCV.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.) Escuela, Poder y Subjetivación (pp. 258-329). Madrid: la Piqueta.
- Lindón, A. (2002). La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana. Territorios. Universidad de los Andes, Bogotá.
- López, M. (2003). Pensamiento Crítico y Creatividad en el Aula. (2a ed. 2a reimp.) México: Trillas.
- Lytard, J-F. (2006) La condición postmoderna. (trad. M. A. Rato). (9a ed.) Madrid:- Cátedra.
- Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo. (trad. M. Bertan). Buenos Aires: Paidós.
- Marante, C.N. (Octubre-Diciembre, 2019). Re-apropiación del mundo socio-cultural en la construcción de una nueva sensibilidad de desarrollo de un turismo local, *Turydes: Turismo y Desarrollo*, 27(12), 1-17.

- Maturana, H. (2008). Emociones y lenguaje en educación y política (10a ed.) Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Méndez de Garagozzo, A. (2007). La complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad: visiones del ser que construye el saber y el saber hacer. Barquisimeto-Venezuela: UPEL-IPB.
- Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, 'Reformar el pensamiento. (trad. P. Mahler) (1a ed. 1a reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas-Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Nietzsche, F. (2000). Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas. Quinta conferencia. (Trad. C. Manzano). Barcelona: Tusquets.
- S.S. Franciscus. (2013). Exhortación Apostólica -Evangelii Gaudium. Ciudad del Vaticano, Roma, Italia.
- S.S. Pablo VI. (1971). Carta ap. Octogesima Adveniens (14 mayo 1971), 23: AAS 63. Ciudad del Vaticano, Roma, Italia.
- Vasconcelos, J. (2009). Discursos.1920-1950. México: Trillas.
- Verón, E. (2003). La semiosis social. Barcelona,España: Gedisa.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría (Tomo I-II). Barcelona, España: Anthropos.

MIRADAS ÉTICAS – EPISTÉMICAS LATINOAMERICANAS HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UNA ÉTICA OTRA

Latin American ethical - epistemic looks towards the configuration of an other ethics

Moncada Sánchez, José Alfredo²³
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Josemoncada22771@gmail.com

Resumen

Latinoamérica está en una encrucijada por el reconocimiento de su posición en el contexto globalizado, ya no desde una mirada del colonizado o subdesarrollado sino desde una otredad y un nosotros que es una especificidad propia que lo hace ser único ante la complejidad de la realidad. Este reconocimiento es de una tilde ética, sin duda alguna, donde lo epistémico confluye transversalmente para el posicionamiento del pensamiento latinoamericano. El propósito del ensayo es delinear los aspectos más significativos de Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Álvaro Márquez-Fernández y Raúl Fornet-Betancourt, para la recreación de los lineamientos filosóficos epistémicos no tradicionales sobre la configuración de una ética latinoamericana que se posicione en el mundo globalizado. La metodología empleada fue una hermenéutica en torno a algunas obras o artículos de los pensadores anteriormente señalados, con el propósito de develar los aspectos más significativos que dan cuenta de posturas otras para la consolidación del pensamiento ético latinoamericano, tales como el pragmatismo liberador, el pensamiento utópico, el diálogo intercultural y el filosofar propio como líneas epistémicas filosóficas para la configuración de una mirada ética latinoamericana.

Palabras claves: lo propio, diálogo, utopía, liberación, el otro.

Abstract

Latin America is at a crossroads due to the recognition of its position in the globalized context, no longer from a viewpoint of the colonized or underdeveloped but from an otherness and a we that has its own specificity that makes it unique in the face of the complexity of reality. This recognition is undoubtedly an ethical mark, where the epistemic converges transversely for the positioning of Latin American thought. The purpose of the essay is to delineate the most significant aspects of Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Álvaro Márquez-Fernández and Raúl Fornet-Betancourt, for the recreation of non-traditional epistemic philosophical guidelines on the configuration of a Latin American ethic that positions itself in the world globalized. The method used was a hermeneutic on some works or articles by the aforementioned thinkers, revealing the most significant aspects that account for other positions for the consolidation of Latin American ethical thought. Concluding positions such as liberating pragmatism, utopian thought, intercultural dialogue and one's own philosophizing as philosophical epistemic lines for the configuration of Latin American ethical gaze.

Keywords: the own, dialogue, utopia, liberation, the other

1.- Introducción

El tema principal en torno al cual reflexionamos es la ética, desde un contexto específico como lo es Latinoamérica. Antes de iniciar la reflexión desde esta perspectiva, es necesaria la descripción de la ética como disciplina filosófica. En este sentido, partiendo de su concepción etimológica (origen de la palabra), responde al sustantivo *éthos*, que significa costumbre, hábito. A su vez, deriva de los verbos *éthô* (tener costumbre, estar acostumbrado) y *ethídsô* (acostumbrarse, habituarse). Por consiguiente, partiendo de estas significaciones, según Martín S. (2009: 20), la expresión *éthosen*, en su sentido más simple, dada por Aristóteles, "viene ya expresamente asociada al carácter y comportamiento del Hombre, a su modo de conducirse y actuar. De aquí que sea la concepción inicial y más simple de la ética, como ciencia de las costumbres".

Pero, el término *éthos* representa un sentido más amplio y general, que implica "el conjunto de normas y valores aceptados por una civilización, por un pueblo, por un grupo o por una persona" (Vidal citado por Martín S., 2009: 20). Es decir,

²³ Doctor en Ciencias de la Educación (ULAC). Posdoctorado en Educación (UDO) y en Investigación Emergente (UNITEC–REDIT). Lcdo. en Filosofía (UNICA). Docente categoría agregado de UNET, adscrito al Dpto. de Ciencias Sociales Correo jmoncada22771@gmail.com

la suma de las individualidades dentro de un contexto específico, vendría también a ser una ética. De este modo, es pertinente reflexionar en torno a una ética latinoamericana, que responda al contexto socio-cultural de la región, autóctona y rica por toda la herencia cultural que en ella subyace: pueblos originarios, cultura española, portuguesa, francesa, inglesa, africana, modernismo, entre otros. Es por eso que, resulta necesario preguntarnos ¿en qué consiste la ética latinoamericana?

Para dar respuesta a tal interrogante, realizamos un paseo por el pensamiento de los principales representantes latinoamericanos en esta línea filosófica epistémica que enriquecerá la mirada que se tiene de la misma. En este sentido, se contemplan las ideas de Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Álvaro Márquez-Fernández y Raúl Fornet-Betancourt. De allí el propósito de delinear los aspectos más significativos de estos pensadores para la recreación de los lineamientos filosóficos no tradicionales sobre la ética.

Desde esta perspectiva, Leopoldo Zea invita a reflexionar sobre la constitución de un pensamiento propio, cómo el mismo ha ido construyéndose a lo largo de la formación socio – política – cultural y económica de la región. Posteriormente, Enrique Dussel, proyecta su reflexión a un más allá de lo establecido y comienza a constituir la filosofía de la liberación, partiendo de la premisa que toda filosofía es una ética, que se podría hablar de una filosofía propia desde lo latinoamericano, situándose en la visión de la globalidad, comprensión de lo otro desde una perspectiva diferente.

Por otro lado, Álvaro Márquez-Fernández, invita a la formación de un pensamiento utópico, como alternativa al discurso moderno, donde lo unívoco es la única respuesta a la búsqueda de la verdad, in-visibilizando las otras alternativas existentes de comprensión e interpretación del mundo y abriendo el abanico para una ética de la alteridad intercultural, donde el diálogo es fundamento para el reconocimiento del otro en el mundo globalizado.

2.- Ética y filosofía latinoamericana: el problema del Hombre desde la reflexión de Leopoldo Zea

La ética implica directamente una acción del Hombre en función de un conjunto de normas y principios. En este sentido, la ética es un problema del Hombre, en torno al cual debe reflexionar, así como, el Hombre es un problema de la ética. De este modo, si la filosofía en Latinoamérica es un problema del sujeto latinoamericano, la ética también lo es.

Uno de los pensadores que se ocupará de este cometido es Zea, en su obra “La filosofía americana como filosofía sin más”(1980). Aunque el tema tratado es sobre la filosofía latinoamericana, en su razón de existir o no, imposible negar que la misma inquietud aborde la ética como disciplina de la filosofía.

Comienza la reflexión con el instrumento que sitúa al Hombre en el mundo, la palabra. Con la palabra, el Hombre como ente deja de serlo para convertirse en habitante de un contexto específico, es un Hombre situado, es decir, con un espacio y tiempo delimitados. Dice Zea (2010: 9): “los entes dejan de serlo para transformarse en esto o aquello en relación con el hombre que les da esa especial existencia al expresarlo, al hablar de ellos”. Es decir, además de transformarse en habitante, también con la palabra le da existencia a cada uno de los entes. Entonces, este gran instrumento es la representación, por medio de símbolos orales y escritos de lo que las cosas son, y le da una posición en la totalidad. Por tanto, con la palabra el sujeto latinoamericano construye su pensamiento y le da existencia a la filosofía latinoamericana, en tanto, a una ética latinoamericana.

En este sentido, como problema del sujeto latinoamericano está ese constante preguntar sobre si existe o no una filosofía latinoamericana, por extensión una ética. Así, Zea manifiesta: “¿De dónde nos viene esa extraña preocupación?” (Zea, 2010:10). Entonces, su reflexión parte de encontrar la génesis de este cuestionamiento, ¿qué es lo que nos diferencia de otros contextos geográficos, históricos y culturales que no se sugestionan ante sus pensamientos? Aunado a la situación, Zea reseña: “a ningún griego se le ocurrió preguntarse por una filosofía griega. A ningún latino o medieval... se le ocurrió preguntarse por la existencia de su filosofía” (Zea, 2010:10).

De aquí la interrogante ¿si no se interpelaron con respecto a una filosofía, valga decir, griega, latina o medieval, por qué hay que interpelar a la latinoamericana? Simplemente, ellos “pensaban, creaban, ordenaban, separaban, situaban, definían” (Zea, 2010: 11). Entonces, ellos simplemente filosofaban. Cabe sugestionarse ¿por qué entonces en Latinoamérica se dice que no existe una filosofía? ¿Por qué se dice que la razón de su existencia o no, depende de la sistematicidad? Eso, precisamente, se da por la subsumisión de pensamiento al cual ha estado sometido el sujeto latinoamericano, porque si no se fundamenta su pensar en los modelos o arquetipos que emanan de los centros hegemonía – poder – saber, todo lo que está fuera de ello carece de credibilidad o significancia. Por eso, “tal es el caso de quienes en América Latina, desde algún tiempo, y en otros lugares al margen del mundo llamado occidental, se preguntan por la posibilidad de una filosofía, o por la existencia de la misma” (Zea, 2010: 10).

A este respecto, refiere el mencionado autor: “un preguntar que nos fue impuesto en los mismos inicios de nuestra inspiración a lo que el mundo occidental llamó Historia Universal” (Zea, 2010: 11). Y, es Europa, en los inicios de lo que se conoce como momento histórico, la modernidad que impuso este problema. No sólo en Latinoamérica, sino en toda región donde hizo presencia en el proceso llamado “colonización”. Por medio de este proceso, establecieron su humanismo como modelo a emular para poder justificar esa supuesta humanidad, la cual, según su cultura, era la correcta.

Atendiendo a estas consideraciones previas, el primer problema reflexionado en el contexto del filosofar latinoamericano, es un problema sobre el Hombre, “sobre la esencia de lo humano” (Zea, 2010:12) ¿Por qué este es el primer tema de especulación? Porque ante el hecho histórico, uno de los que se considera como punto de partida de la modernización, conocido como descubrimiento de América, la invasión a Latinoamérica, la llegada de Europa al Nuevo Mundo, la resistencia indígena, entre otros epítetos empleados; comenzó a plantearse la negación de humanidad, de los Hombres habitantes de esta parte del planeta Tierra.

Por consiguiente, se está ante un problema ético, que es la negación de la humanidad de los Hombres que conforman los pueblos originarios. A partir de este problema “argumentarán, contestarán, tratando de mostrar su propia humanidad. Y son estas argumentaciones las que inician y continúan lo que hemos llamado nuestro extraño filosofar” (Zea, 2010: 13). Este acontecimiento argumentativo en defensa de la humanidad de los pueblos originarios se conoce como “El debate de Valladolid”. Este debate polémico se dio entre Juan Ginés Sepúlveda, uno de los principales exponentes del humanismo del siglo XVI, y Bartolomé de las Casas, principal denunciador de las injusticias del sistema de encomiendas en el Nuevo Mundo. El debate fue fundamental para las relaciones entre europeos y pueblos originarios: si estos últimos tienen alma o no, si tienen o no naturaleza humana.

De este modo, Fray Bartolomé de las Casas, fundamentándose en el escolasticismo inspirado en Aristóteles, dará respuestas desde el punto de vista cristiano a este problema ético sobre la humanidad de los pueblos originarios: “Haciendo patente lo que de semejantes tenían con el hombre que se consideraba a sí mismo como el Hombre por excelencia. Dibujado el arquetipo, mostrarán cómo cabían dentro de él...” (Zea, 2010: 14). Es decir, la defensa de las Casas sobre la humanidad del Hombre de los pueblos originarios descansaba en la similitud de éste al modelo establecido por el pensamiento cristiano escolástico.

Según este acontecimiento, señala Zea (2010: 15): “para ser hombres, habrá que encajar en determinado arquetipo. Y, por supuesto, el Logos de este arquetipo tendrá que ser el modelo de todo posible Logos”. Este problema ético del Hombre latinoamericano se extiende y proyecta a lo que es el pensamiento, porque el pensamiento también lo presenta a una adecuación de un prototipo expuesto por los centros hegemónicos – poder – saber, siguiendo estos parámetros establecidos, pues solo existirá una filosofía cuando se asemeje a las sistematicidades presentadas por los grandes pensadores Europeos.

Por tal razón, dice Zea (2010: 21): “¿Qué hace del hombre un Hombre? Y, por ende ¿del latinoamericano un hombre sin más? La libertad”. Esta debe ser una libertad creadora, muy diferente a la establecida por los centros de hegemonía–poder–saber. Una libertad que representa la potencialidad del sujeto latinoamericano de autodeterminarse, “un modo de ser que todos los hombres poseen por el hecho de ser hombres... Un modo de ser propio, un modo de ser que no tiene por qué ser semejante al de otros pueblos...” (Zea, 2010: 22). Es decir, posicionarnos ante la totalidad como seres propios, auténticos, autóctonos, con una visión propia de reflexionar, comprender e interpretar los acontecimientos cotidianos.

Todos estos acontecimientos descritos llevan a los filósofos latinoamericanos “a la búsqueda de lo propio, lo original de los pueblos latinoamericanos. Y dentro de esta originalidad la filosofía misma. Esto es, el Verbo, el Logos, la Palabra. Un Verbo que no ha de seguir siendo prestado...” (Zea, 2010: 22). Por tanto, es un compromiso ético de valorar lo propio, la palabra que nos hace originarios de un pensamiento que nos permite tener un puesto en la “humanidad planetaria” (Zea, 2010: 22); por tanto, a ese sujeto que forma parte del “cosmos creado por la filosofía occidental” (Zea, 2010: 22).

3.-Elementos estructurales de la arquitectónica de la ética dusseliana

Dussel inicia su reflexión planteando la dificultad que tiene la arquitectónica de la Ética del Discurso. Está ética es la desarrollada por la tradición occidental, sobre todo desde el pensamiento alemán. Su dificultad radica en la aplicación de la norma fundamental, debido a la división original entre la moral formal de la ética material de la vida humana. Es decir, por la no existencia de congruencia entre ambos niveles, lo universal (moral) y lo particular (ética).

En función de analizar esta dificultad, en el capítulo de la Arquitectónica de la Ética de la Liberación propone dos partes para profundizar en su idea. En una primera parte reflexiona sobre la construcción de la “eticidad” del bien, desde un sentido

ético material, como las morales formales. En una segunda parte, sobre la ética crítica; desde luego, partiendo de una ética crítica material y de una moral crítica formal.

Comenzando con la *construcción de la "eticidad"*, Dussel considera dos categorías estructurales a analizar para luego proyectarlas a la Filosofía de la Liberación. Una es el principio material universal y, la otra, es el principio formal universal. En cuanto al *principio material universal*, el autor plantea que Karl Marx (1818-1883) ayudó a descubrir la falta de atención de la pragmática (lo formal, la acción) de las condiciones materiales (las normas, las leyes, los contenidos), es decir, un divorcio entre la acción del sujeto y el contenido de la norma. Por tanto, lo formal (pragmática) debe articularse a lo material (económica). De allí, surge la tesis sobre el aspecto de "contenido" de la ética que tiene universalidad propia y determina siempre materialmente todos los niveles de la moral formal. En este sentido, el aspecto formal de la moral, es decir, su practicidad o acción, junto con el nivel de validez universal intersubjetiva son los que determinan todos los niveles de la ética material, valga decir normas, leyes, entre otros. Y este aspecto material de la ética es lo que se conoce como la reproducción y desarrollo de vida del sujeto humano.

Dussel (1998: 11) plantea, entonces, un principio universal material:

Quien actúa éticamente ya presupone *a priori* siempre *in actu* las exigencias (obligaciones, deberes éticos) de la reproducción y desarrollo autorresponsable de la vida del sujeto humano, como mediaciones con verdad práctica, en una comunidad de vida, desde una "vida buena" cultural e histórica, que se comparte solidariamente teniendo por referencia última toda la humanidad, y con ellos con pretensión de universalidad.

Este principio que tiene que ver con la reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano en todas sus dimensiones: biológica, cultural, económica, política, educativa, entre otros; debe desarrollarse dentro de una comunidad de vida, es decir, el sujeto humano no es un sujeto en solitario, sino que tiene la necesidad de vivir con el otro, porque su acción sin la narración del otro, pues no es conocida; por tanto, podría carecer de la pretensión universal que se busca.

Es por ello que, este principio es fundamental y necesario, pero desde luego no es suficiente. Necesita de otros criterios y principios. De este modo, Dussel (1998: 12) afirma: "nadie puede obrar si no tiene en vista algún bien o vida buena como modo concreto de realizar el principio absolutamente universal: la reproducción y el desarrollo de la vida del sujeto humano".

En síntesis, establece Dussel que el criterio de reproducción y crecimiento de la vida humana, interno a cada cultura permite, en primer lugar, ser autocrítica con respecto a los momentos intrínsecos que impiden dicha vida y; en segundo lugar, desde la universalidad de ese criterio, efectuar un diálogo con toda otra cultura. Momentos negados por las morales formalistas, y mal planteado por el utilitarismo, comunitarismo, axiología de otras éticas materiales.

Ahora bien, desde el *principio formal universal*, es necesario establecer para la validez moral el principio formal consensual de la intersubjetividad. Este referencia la relevancia del reconocimiento del otro a los otros, es decir, cualquier acción ética no tiene sentido si no existe un consenso entre los sujetos humanos. Desde esta postura, en su configuración, la Ética de la Liberación subsume, se apropia de la Ética del Discurso el principio intersubjetivo de universalización, dado por la moral formal, que considera que desde el criterio de intersubjetividad se deduce la norma básica procedimental del sujeto humano, que es el principio de aplicación de la norma material. Dicha norma establece cómo debe reproducirse y desarrollarse la vida del sujeto humano.

Establecido el sentido de una ética material, así como de las morales formales, lo dicho se integra a un nivel de la razón instrumental, para la construcción de la eticidad, con un *principio ético de factibilidad*. En este principio, el ser humano necesita esa naturaleza material para poder efectuar la norma, el acto, la institución, el sistema ético de la sociedad. Es por ello que, la vida humana es la condición absoluta material de la existencia y contenido último de la ética universal. Se observa aquí un rompimiento con la tradición ontológica que se había establecido en el pensamiento latinoamericano.

La razón estratégico-instrumental, en la ética, se ocupa de los medios-fines de la acción humana. Es decir, lo que permite la transformación de la ética material, partiendo de leyes tanto naturales como humanas establecidas en una comunidad de comunicación. En este sentido, emana el principio de factibilidad ética, que manifiesta que una acción es operable éticamente si cumple con, en primer lugar, las condiciones de posibilidad lógica, empírica, técnica, económica. Además, en segundo lugar, con las exigencias ético-materiales de la verdad práctica y las morales – formales de la validez, las cuales van desde las acciones permitidas éticamente, que no contradicen los principios éticos o morales, hasta acciones debidas necesarias para el cumplimiento de las exigencias humanas básicas.

Ahora bien, establecidos los elementos estructurales para la construcción de la eticidad, necesaria para el establecimiento de una comunidad de comunicación con un mismo principio, como lo es el desarrollo y reproducción de la vida

humana, ahora; en la segunda parte, Dussel reflexiona sobre *el desarrollo de la eticidad desde una crítica liberadora*, subsumiendo lo establecido en las líneas previas.

Siguiendo con las líneas para una construcción de la eticidad, comienza Dussel (1988) con la reflexión sobre el principio crítico material para comenzar a vislumbrar la ética de la liberación. Dice:

...sólo ahora, a la luz del criterio y del principio material (de la comunidad de reproducción y del desarrollo de la vida del sujeto humano), alcanzado con la validez intersubjetiva del sistema vigente, puede descubrirse un hecho masivo: hay víctimas... (p.19)

Es decir, el paso importante para el desarrollo de la Ética de la Liberación es el reconocimiento de la existencia del Otro. Por tanto, es un momento esencial para la Ética de la Liberación, donde la conciencia ética y crítica tiene como primer sujeto a la mismas víctimas, a los dominados y a los excluidos. Este tipo de conciencia, siguiendo a Dussel, es saber escuchar la interpelación del Otro, en su corporalidad sufriente. Estos sujetos mencionados o el Otro, tienen conciencia ética, existencial, histórica y concreta, y es el primer estadio del proceso de concientización.

Con esta conciencia ética y crítica, la alteridad del dominado, excluido o víctima descubre como ilegítimo el sistema material, es decir, el contenido, el bien que le da legitimidad a la validez hegemónica poder-saber. De allí que, el punto de arranque de toda crítica es la contradicción que se produce en la corporalidad del sufriente, del dominado. Entonces, el principio ético – crítico dice: quien actúa ético-críticamente, ha reconocido *in actu* que a las víctimas de una mediación (sistema de eticidad, norma) se les ha negado la posibilidad de vivir, por lo que está obligado, en primer lugar, a criticar primeramente la no-verdad del sistema que ahora aparece como dominador. Y, en segundo lugar, a actuar creativa y co-solidariamente para transformarlo. En pocas palabras, los sistemas establecidos, si rompen con la reglas de reconocimiento del Otro, se deben criticar y transformar, para poder lograr un buen vivir.

Ahora, es el momento de la reflexión del segundo elemento estructural de la Ética de la Liberación: el principio moral crítico de la intersubjetividad anti-hegemónica. Al considerar la categoría intersubjetividad, hace referencia a una comunidad social, es decir, relaciones que se dan entre sujetos. Por esto, las víctimas, los dominados o los excluidos, solo podrán organizar una comunidad de comunicación simétrica, a la par entre sus miembros; cuando se reconozca que el Otro es un sujeto ético, autónomo, libre y distinto. Por tanto, surge el segundo estadio de concientización, donde los sujetos comunitarios emergentes alcanzan una conciencia crítica tematizada, lo que significa: en primer lugar, una conciencia ético-crítica de los dominados, los excluidos mismos, originantes, propia de sí mismos. En segundo lugar, una conciencia científico crítica; y, en tercer lugar, una conciencia crítico temática existencial, histórica o práctica del pueblo mismo.

Lo importante del proceso de liberación es iniciar la crítica por parte de los Otros y que vaya desarrollándose hacia una comunidad de comunicación antihegemónica. Este desarrollo se afianza a partir del principio de democracia, como una intersubjetividad consensuada. Así, Dussel señala un hecho significativo, y es que cuando un pueblo está dominado o excluido, el principio de universalidad cambia de sujeto, porque pasa a ser ejercido por la comunidad de comunicación antihegemónica de los dominados y excluidos. Esta intersubjetividad comienza a comportarse con una validez futura, que es el proceso de liberación en su nivel formal – pragmático. Además, se aplica un criterio de sobrevivencia, donde la intersubjetividad de los dominados y/o excluidos emplean el principio de universalidad para criticar el consenso válido vigente, por medio de una desconstrucción desde lo científico y filosófico crítico.

De ahí que, el principio moral crítico dice, en palabras de Dussel (1998):

Quien actúa críticamente con validez anti-hegemónica, desde el reconocimiento de la dignidad de las víctimas como sujetos éticos, desde el conocimiento de la imposibilidad de vivir de los dominados, y desde la no – participación de los excluidos, ya siempre está obligado *in acto*, a la responsabilidad que comparte solidariamente, a buscar las causas de la victimación de los dominados y a preguntar alternativas positivas futuras para transformar la realidad.

Este es otro proceso de concientización, a partir del cual ese movimiento de intersubjetividad formal consensual de los oprimidos se va construyendo desde su interioridad hacia un nuevo proyecto. Esto determina que la Ética de la Liberación, trata de argumentar en favor del sentido ético de la lucha por la sobrevivencia y la validez moral de la praxis de liberación de los oprimidos y excluidos. Entonces, la fundamentación del principio material y de la norma moral es esencial para la constitución de la ética como teoría, como filosofía. Pero, con una función histórica, social, última, que va dirigida a probar la validez ética de la sobrevivencia de las víctimas de la vida humana de los dominados y excluidos.

Ahora, es necesario establecer el principio de liberación. El tema central en este principio es el criterio material, que es la reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano, es decir, de la víctima, el dominado, el excluido, lo que permite desarrollar la praxis de la liberación y llegar al segundo momento, como el desarrollo de la vida humana. Este momento es la salida a una situación material y negativa, que se establece por la desconstrucción del sistema en el que están siendo materialmente negadas y, a partir de ese momento, viene la construcción de nuevas normas, actos, instituciones o sistema de eticidad, una transformación.

Entonces, con el principio de liberación, ya se está en un nivel de factibilidad, es decir, se cuenta con los recursos de la razón instrumental crítica junto a la articulación con la razón instrumental formal, la de medio-fin, para iniciar ese proceso de liberación, partiendo de juzgar la eficacia de la reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano afectado (víctima, dominado o excluido).

Por consiguiente, la razón instrumental (ética) es subsumida críticamente para tener un criterio de liberación, que no es más que reconocer las necesidades no cumplidas en el Otro, que las encontramos en los discursos críticos de los movimientos emergentes.

He aquí el principio donde confluyen todos los principios en torno a los cuales, hasta ahora, hemos reflexionado: El principio-liberación. Desde el mismo se afirma que, quien reconoce responsablemente que las víctimas no pueden reproducir y desarrollar su vida, ni participar a la par en la discusión de aquello en lo que están afectados, está obligado, en primer lugar, negativamente, a de-construir las normas, acciones, instituciones o estructuras históricas que originan la negación material de la víctima. En segundo lugar, positivamente, a transformar o construir las normas, acciones, instituciones o las estructuras necesarias para que se pueda vivir humanamente, con participación de igualdad de condiciones y efectuando la transformación factible. Esta es la praxis de la liberación.

4.- Praxis utópica del sujeto, alternativa de configuración del pensamiento ético del sujeto latinoamericano frente a la razón instrumental

La categoría principal sobre la que reflexiona Álvaro Márquez-Fernández, como configuración del pensamiento ético del sujeto, es lo utópico. La palabra utopía, etimológicamente tiene su origen en el griego “*τοπος*”, que significa “lo que no está en ningún lugar” (Ferrater M., 2004: 3623). Partiendo de este significado, lo utópico es “todo ideal – especialmente, a todo ideal de la sociedad humana – que se supone máximamente deseable (...) equivale en muchos casos a ‘modélico’ y a ‘perfecto’” (Ferrater M., 2004: 3623). He aquí, lo que señala la literatura general. ¿Pero qué significado nos da el autor referido? El significado es, “un modo de pensar que pudiera producir la contradicción o contrasentido al sentido absoluto o universal...” (Márquez-Fernández, 2016: 25). Es decir, un ideal que tiene la posibilidad de ser real en su universalidad y particularidad. En este sentido, se percibe la viabilidad de presentar al pensamiento utópico como categoría relevante en el discurso latinoamericano, ante la posibilidad de significar lo nuestro.

La praxis de este pensamiento sucede en un cosmos, donde el autor referido lo denomina “cosmo utópico”. En este contexto, el pensamiento es una especulación *a priori*, donde “todo pensar epistémico” (Márquez-Fernández, 2016: 24) es reconocer lo situacional (espacio – tiempo), pero, a su vez, la posibilidad de alcanzar o transformarse hacia el ideal que el pensamiento proyecta.

Esa posibilidad de existencia de los entes ideales o trascendentales, en un plano de la realidad depende, entonces, de un contexto donde puede alcanzar su constitución objetiva (Márquez-Fernández, 2016). Además, de una razón epistémica con la intencionalidad de mostrar “la existencia de lo universal en su relación con el mundo de la existencia particular” (Márquez-Fernández, 2016: 24). Por tanto, es un esfuerzo teórico tratar de establecer que “lo que se piensa es pensado porque se da una correspondencia evidente con la voluntad” (Márquez-Fernández, 2016: 24).

En este cosmo utópico, el cual referencio como Latinoamérica, se realiza el esfuerzo teórico del que habla Márquez-Fernández, de constituir en nuestra realidad lo ideal o trascendental de nuestro pensamiento con un fundamento epistémico para alcanzar la existencia objetiva para darse la relación de la universalidad con lo particular.

Ahora bien, en el cosmo utópico se da una “hibridez de la realidad”, entre lo real y lo no real. Esta hibridez está en el pensador utópico, es un sujeto con capacidad de raciocinio que puede generar alternativas de pensamiento para reflexionar, precisamente, en torno a esos otros espacios y temporalidades donde se resitúa la realidad para resignificar su “sentido existencial”.

En esa diferencia entre una razón instrumental y una utópica, el sentido existencial del mundo no debe delimitarse a “un sistema de significación racionalista donde el mundo está contenido y absolutizado” (Márquez-Fernández, 2016: 24), sino que debe reflexionarse desde una razón sensible, crítica a ese pensamiento único que caracteriza al raciocinio instrumental, cuestionar su carácter reductor o de simplificación, que desconoce el fenómeno de la alteridad.

En este sentido, la razón práctica del filósofo, que piensa en un cosmos utópico, debe ser la de recuperar y reinsertar en la racionalidad la alteridad, para que el sentido simbólico del pensamiento sea una potencia imaginaria para reflexionar lo particular en lo universal. Esto no quiere decir que se fraccione la relación de lo utópico con el mundo fáctico de la racionalidad, sino más bien, recuperar ese sentido utópico del pensamiento para poder razonar en cuanto a la realidad existencial, desde una alternativa diferente al pragmatismo funcionalista que establece una racionalidad instrumental.

Partiendo de lo señalado, el pensamiento utópico no debería oponerse a la razón, sino más bien expandir la capacidad reflexiva e interpretativa de una racionalidad instrumental. Porque, ser utopista, es ser un “actor y sujeto del sentido ideal de la razón” (Márquez-Fernández, 2016: 26), parte de este pensar que se complementa con lo dialéctico. Es ayuda para todo pensar racional alternativo y emancipador, es decir, el pensamiento utópico delinea el ideal de sociedad de un existir alternativo dentro de lo universal. Por esto, Márquez-Fernández, muy bien señala: “sin utopía no es posible hacer efectivo en una praxis los discursos emancipatorios” (2016: 27). Pensamiento que replantea el fin de la “libertad reprimida de los sujetos alineados” (Márquez-Fernández, 2016: 27).

En sentido contrario, los dogmas racionalistas siempre descalifican el pensamiento utópico con la intención de disminuir la creatividad, cosificando lo imaginario. He aquí por qué la racionalidad instrumental es una fuerza nefasta. Precisamente, reduce y aniquila la imaginación. Por tanto, está la necesidad de aplicar la praxis de utopizar la razón instrumental, porque ella tiende a liberar la razón de los determinismos.

Por consiguiente, la utopía siempre combate la razón deductiva, de la universalidad de los hechos a su particularidad; es decir, la demostración de los constructos teóricos ante una realidad como si fuera estática, sin considerar el dinamismo de la misma. Por tanto, la utopía, a cambio, ofrece la inclusión de formas alternativas de representaciones de la realidad; es decir, con el pensamiento utópico el devenir dinámico de la realidad es respetado en su naturaleza tal cual es.

Podemos afirmar, entonces, que el pensamiento utopista “refleja ese flujo y reflujo de los imaginarios que se reconstruyen permanentemente desde las simbologías y los discursos que no tienen las estructuras pragmáticas de los lenguajes hegemónicos” (Márquez-Fernández, 2016: 27). He aquí otro modo de ser, la realidad representada por otra manera discursiva compuesta sobre todo por simbología que da sentido a la totalidad desde una contextualidad específica y forma parte de la universalidad establecida que no está invisibilizada, sino está allí formando parte de lo existente.

En pocas palabras, lo que se encuentra en el pensamiento utópico tiene posibilidad de existir. Y, pensado bien, gracias a las ciencias el desarrollo tecnológico ha evolucionado vertiginosamente; pero cabe preguntarse ¿antes de existir, bien sea como aparato o concepto operativo, no formó parte de un pensamiento utópico que lo pensado o ideado se podía convertir en realidad? Entonces, de alguna manera, la racionalidad científica, que se fundamenta en una metódica, al parecer se contradice en su reflexión racional. Nada surge de la nada, si antes no fue pensado.

Así que, la utopía “no es menos válida”, ya que “inferencia en la reproducción del mundo cuando forma parte de la voluntad de pensar de otro modo el mundo” (Márquez-Fernández, 2016: 27). Claro está, la significancia de la utopía, en este caso, tiene más que ver con un discurso ético, donde la otredad es el protagonista de este tipo de pensamiento porque es considerado como “la principal praxis de auto-transformación de la realidad”; es decir, esa visión y experiencia es como el “yo” – “pensador utópico” la reflexiva e interpretada de acuerdo con el espacio – tiempo contextual. Es una realidad que subyace en la subjetividad y, si no es narrada, pues permanecerá en el “no-es-aún”. Por consiguiente, su narrativa instauro en el cosmos utópico símbolos, ideales, metáforas para exteriorizar lo que “no-es-aún”.

Para llevar a cabo este propósito, hay que ir más allá de la razón científica hacia una complejidad epistémica porque la ciencia positiva, desde sus inicios por medio de la reflexión, ha deducido del mundo la existencia de aquello que solo la razón, por medio de la empírica, ha sido capaz de objetivizar. Esto no es toda la realidad, también existe una que ha sido invisibilizada por el discurso de la racionalidad instrumental; por tanto, hay que dar cabida a otros tipos de racionalidades subjetivizadas, que no es que no existan, porque al final es una sola la razón, pero la cultura se ha encargado de fragmentar y priorizar unas sobre otras, contextualmente.

Esto es un proceso de des-racionalización de la razón científica. ¿En qué consiste? Consiste en reconstruirla, debido a su carencia de movilidad epistémica no cuenta con una diversidad de planos ontológicos, lo que incide en que la racionalidad

pierde su sentido subjetivo y, por lo tanto, para obtener el conocimiento de la realidad, estructura metodológicamente el discurso que obtiene de ella. Y este es un error epistémico que coarta la recreación y la reconstrucción de la racionalidad, desde el punto de vista existencial del sujeto.

Lo narrado hasta el momento, influye directamente en lo que es la vida social. Así como la racionalidad científica o instrumental aboga por el pensamiento unívoco y absolutista de la experiencia empírica de la matematización de la realidad, la vida social también se rige por principios de racionalidad normativa, es decir, concibe la “uniformidad de las normas y los valores implícitos y empíricos de las leyes” (Márquez-Fernández, 2016: 29). Esto es normas y valores establecidos por un discurso racional instrumental; así que, cualquier norma “interpretada a partir de semánticas en contextos lingüísticos utópicos es una contradicción al real politik” (Márquez-Fernández, 2016: 29); valga decir, a la política realista.

Así, el pensar utópico es un ejercicio de clarificar las estructuras similares con que un Estado propicia sus relaciones de fuerza para gobernar al Otro. En pocas palabras, desenmascara las fuerzas de un Estado de dominio sobre una sociedad. Por tanto, el pensar utópico es una fuerza que transforma la política en el universal necesario para desarrollarse, luego, las relaciones intersubjetivas.

5.- El diálogo intercultural para la constitución de una ética latinoamericana a partir del pensamiento de Raúl Fonet-Betancourt

La propuesta de Raúl Fonet-Betancourt, que aquí nos ocupa, es la constitución de una nueva figura filosófica que denomina: “filosofía intercultural”; conformada por una “nueva constelación de saberes y culturas (Fonet-Betancourt, 2001: 29). Lo que implica un rompimiento entre filosofía europea y latinoamericana, dado por un proceso de inculturación que consiste en: “liberar la filosofía para la polifonía cultural” (Fonet-Betancourt, 2001: 37). Y así se establece una nueva relación entre ambos contextos filosóficos, que es “relación entre sujetos que se interpelan y que encaran en libertad [para] la tarea de la recíproca comunicación” (Fonet-Betancourt, 2001: 37). Porque ya el otro no es materia objeto de una racionalidad instrumental, “sino es un sujeto de un pensamiento propio en proceso” (Fonet-Betancourt, 2001: 37).

Ante tal reto, propone el autor la necesidad de replantearse los presupuestos de “nuestra propia teoría del entender”, con el acompañamiento de un desafío hermenéutico, es decir, de comprensión e interpretación desde lo propio. Entonces, una primera tarea, y primordial, es la transformación de esa racionalidad de comprensión del mundo y de la historia, donde la toma de consciencia de formar parte de ella es una necesidad y un compromiso que debe asumir el “otro”, para ser protagonista de un diálogo.

Esta filosofía intercultural, partiendo de la filosofía de la liberación latinoamericana como pensamiento propio, debería ser la base de un programa de formación de nuestra racionalidad. Siguiendo con la problemática hermenéutica de esta nueva racionalidad, es importante resaltar al otro que no somos nosotros, es decir, con la racionalidad instrumental impuesta por la modernización, desde nuestras construcciones categoriales, caeríamos en la misma forma de actuar de la razón moderna. Por tanto, lo que se busca con este diálogo intercultural es “intentar ganar el acceso hacia el otro no desde nuestro propio modo de pensar, sino desde la situación histórica del encuentro con él, que es ante todo el momento donde su presencia patentiza la fuerza discursiva alternativa...” (Fonet-Betancourt, 2001: 41).

Este encuentro es una interpelación entre horizontes de comprensión donde se deben respetar las posiciones originales. Por consiguiente:

El otro es entonces, principalmente allí donde nos sale al encuentro en la alteridad de una forma de vida o cultura, una perspectiva abre el todo (...) No obstante condición de esa posibilidad es justo la disposición a aceptarlo como (...) indefinible desde mi posición originaria, desde el que se levanta un nuevo horizonte de comprensión u orden del saber. (Fonet-Betancourt, 2001: 41)

El autor citado, ante la interpelación a la alteridad, nos dice que esta debe realizarse bajo la premisa de reconocer y respetar al otro por lo que es. Es por ello que, el movimiento fundamental del diálogo intercultural, es desmontar lo teórico de las unilateralidades con que se ha formado la racionalidad y proponer una dialogicidad. De allí que, “el diálogo intercultural de los modos de pensar vigente” (Fonet-Betancourt, 2001: 43), es el mecanismo de reconocimiento de existencia de la diversidad cultural en la humanidad.

Partiendo de lo señalado, es necesario establecer los presupuestos epistemológicos para la constitución de esta dialogicidad. Es importante restablecerse de la invisibilidad interpuesta por la modernidad, donde lo propio fue anulado. Es así que, ahora la filosofía intercultural, partiendo de los supuestos desarrollados por la filosofía de la liberación latinoamericana, es

una oportunidad de participar en la dialogicidad con otros horizontes discursivos con voz propia. Este lineamiento conlleva a dos implicaciones más:

...en primer lugar, la deposición de hábitos de pensar y de actuar etnocéntricos que bloquean la percepción del otro hasta en las formas más elementales de su alteridad... Y, en segundo lugar, se trataría de cultivar... una apertura descentrada ante el otro, esto es, no buscarlo desde nosotros o desde nuestro punto de vista, sino dejarnos interpelar por su alteridad y tratar de encontrarlo desde su horizonte propio. (Fornet-Betancourt, 2001: 46)

Observamos dos pasos primordiales: desaprender lo aprendido desde una etnocentricidad, para luego prender desde el horizonte propio intercultural. Y, se aprende encontrándose en el proceso de interpelación de respectividad. Siguiendo con lo establecido hasta el momento, un segundo presupuesto, entonces es:

...la disposición a fundar una nueva dinámica de totalización universalizante con el otro, basada en el reconocimiento, el respeto y la solidaridad recíprocos... La interculturalidad... Busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno con base en la interacción y en vistas a la creación de un espacio común compartido determinado por la con-vivencia. (Fornet-Betancourt, 2001: 46 – 47)

Es decir, construir una visión total de lo existente y existido desde lo propio y ajeno, dando prioridad a la polifonía y no a la universidad, y el proceso para ellos es la con-vivencia, el espacio común entre los dialogantes, de aquí, que: "la con-vivencia... marca la armonía que se iría logrando por la constante interacción en el campo histórico práctico y por la subsiguiente plataforma intercomunicativa de sus contro-versias" (Fornet-Betancourt, 2001: 47).

Es importante en este proceso de apertura dialógica encontrar la conexión de lo propio y lo otro para llegar a esa totalización dialéctica que responde a una verdad en común.

6.- Conclusión

Comprender los componentes teóricos de la Ética de la Liberación construida por Enrique Dussel no es un camino fácil, por las fuentes y pensamientos que se deben dominar para ir a la par con el autor en el desarrollo de su pensamiento. A pesar de las dificultades, se logra un reconocimiento aproximado de esos elementos. En primer lugar, el principio originario de una praxis liberadora es la reproducción y desarrollo de vida del sujeto humano; sin esto, el sujeto es víctima, es dominado, es excluido. Pero para poder iniciar ese proceso de liberación, debe emplear el principio crítico material y el principio crítico formal, es decir, el reconocimiento de lo pragmático de la acción, regido por la moral universal y de las leyes, normas y principios que conforman la ética particular. Pero el hecho significativo es el reconocimiento de la situación de ser víctima, excluido o dominado, para poder dar paso a esa praxis liberadora.

Esa praxis liberadora tiene su principio de origen en el reconocimiento del Otro, el otro que es el sujeto, o el Otro dentro de los sistemas hegemónicos establecidos, donde siempre existen los excluidos. Ningún sistema social es perfecto, pero lo ideal es que en los sistemas siga reconociéndose la existencia de esos Otros, para que se puedan iniciar los nuevos comunidades de comunicación en el reconocimiento del Otro, no como igual simétricamente, sino que se le reconozca lo que es él, que forma parte de una comunidad y es sujeto libre, sujeto de nuevo derecho. Para ello, son necesarios los procesos de concientización, en la comprensión del lugar en el entorno y formar parte de esa universalidad y globalidad que es la totalidad.

La Ética de la Liberación en el contexto latinoamericano es una filosofía, porque trata de ese principio que origina toda racionalidad de comprensión de la existencia del sujeto, en este caso categorizado por Enrique Dussel como el Otro. Ese Otro que debe tomar conciencia, y hacerse tomar conciencia del entorno, con su memoria, con su cultura, con su comunidad; como una realidad existente que está allí, y que forma parte de una totalidad, como sujeto libre, con nuevo derecho de participación consensual comunitario comunicacional.

Por su parte, el pensamiento crítico – ético – político del profesor Álvaro Márquez-Fernández, cuya premisa principal es el pensamiento utópico, lo delinea como una respuesta ante la necesidad que tiene el sujeto vivo de resituar su proyecto existencial, su participación en el devenir en el mundo, como otro más que también es protagonista en las mismas condiciones que los demás. Este supuesto principal, además, es la posibilidad de pensar de otro modo el mundo en todos sus diferentes vértices, plurales, complejos, reaccionando a la unívoco de la razón instrumental científica; por tanto, abre las puertas a la pluralidad epistémica de fundamentar el conocimiento, dando cabida a las otras miradas de comprensión e interpretación de la totalidad.

He aquí la recomendación epistémica de nuestro autor, de utopizar la razón, es decir, de insurgir en ella lo diferente de la omnisciencia que ha tenido la razón instrumental científica a lo largo de la historia. Esta es su visión desde una crítica del pensamiento.

De igual modo, la función de la utopía, desde el accionar político, es la construcción de subjetividades, que forman comunidades de comunicación, pero encaminadas desde una práctica de la libertad; aquí su connotación ética. Una praxis que está fuera del control social del Estado que sigue un discurso y práctica absolutista de normatividad. Esto no quiere decir, hacer lo que uno quiere, no; el sentido de libertad es la posibilidad de desarrollar la potencialidad que, como sujeto vivo, tengo. Estar fuera de este control político genera una práctica de resistencia a los discursos hegemónicos; en este sentido, se genera una conciencia emancipada que recompone el imaginario de los colectivos alienados. En pocas palabras, con la reflexión de los textos, realizada en este papel de trabajo, seguimos la línea de los autores estudiados hasta el momento: Leopoldo Zea y Enrique Dussel. La filosofía latinoamericana como ética es una constante invitación a tomar un camino propio hacia la construcción de nuestros saberes, haciendo uso de lo imaginario de nuestra razón utópica, desde una episteme diferente y contra-hegemónica de la razón instrumental científica que aún aletea en los espacios académicos de nuestra opinión.

Una ética del diálogo, enriquecida desde la postura de una filosofía intercultural; que, a su vez, tiene un fundamento sólido en la filosofía de la liberación latinoamericana como pensamiento formado desde el pensamiento contextual nuestro, cimientan esta ética, desde la cual, la necesidad de más de dos sujetos, entendidos como persona o cultura, pueden formalizar este proceso de dialogicidad, y sólo es posible en el reconocimiento mutuo con su carga de valores como personas y como cultura. De esta manera, cada uno existencialmente son seres ubicados, *Dasein*.

En la misma línea, Raúl Fornet-Betancourt coincide en los presupuestos necesarios para el proceso de diálogo, resaltando su carácter intercultural, en el cual las diversas voces son el alma de este proceso de reconocimiento de su lugar en el mundo y en la historia universal, donde ya no hay más invisibilidad, ocultamiento, opresión, sino develación de la existencia de cada uno en igual de condiciones.

REFERENCIAS

- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ferrater M., J. (2004). *Diccionario de Filosofía (Q – Z)*. Primera edición, tercera reimpresión. Ariel Filosofía. Barcelona, España.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao, España.
- Márquez-Fernández, A. (2016). Resignificación práctica del pensamiento utópico. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, v. 33, p.p. 23 a 36.
- Martín S., A. (2009). *Introducción a la ética y a la crítica de la moral*. Vadell Hermanos Editores: Valencia, Venezuela.
- Zea, L. (2010). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Primera edición, novena reimpresión. Siglo XXI editores: México.

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA NEGACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO? UNA VISIÓN DESDE EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DISCURSIVIDAD DOCENTE

(How is the denial of entrepreneurship constructed in education for work? A view from the critical analysis of teaching discursivity)

Fuentes F., Francisco²⁴
Universidad Latinoamericana y del Caribe
franciscoff1973@gmail.com

Resumen

La transformación de la educación para el trabajo parece una necesidad inminente si se quieren producir cambios en los resultados que se obtienen. Se trata de replantear los procesos de enseñar y aprender, considerando el para qué enseñar y el por qué aprender en el contexto actual. El trabajo formativo en el área debe estar asociado al desarrollo de los fundamentos propios del emprendimiento, como una noción que favorece la capacidad de identificar y coordinar recursos para ponerlos al servicio de una idea o innovación con el fin de materializar un proyecto social o productivo. De este modo, se pretende develar cómo se construye la negación del emprendimiento en el área de educación para el trabajo, desde la discursividad de los docentes del nivel media general. Para ello se utilizó el análisis crítico del discurso desde la visión de Fairclough (1995), quien sostiene que la lengua se conecta con lo social y por ello se hace necesario el análisis de textos hablados o escritos, de la práctica y de los eventos discursivos como instancias de la dinámica socio-cultural. Se realizaron entrevistas con la finalidad de analizar la negación del emprendimiento en el discurso oral de los profesores. A partir de las evidencias lingüísticas encontradas, se definieron los tópicos relevantes que fueron categorizados y que dieron lugar a las reflexiones finales.

Palabras claves: discurso, negación, emprendimiento, educación para el trabajo.

Abstract

The transformation of education for work seems an imminent necessity if we want to produce changes in the results that are obtained. It is about rethinking the processes of teaching and learning, considering what to teach and what to learn in the current context. Formative work in the area must be associated with the development of entrepreneurship fundamentals, as a notion that favors the ability to identify and coordinate resources to put them at the service of an idea or innovation in order to materialize a social or productive project. Thus, it is intended to reveal how the negation of entrepreneurship is built in the area of work education in the discursiveness of teachers of the general average level. For this, critical discourse analysis was used from Fairclough's (1995) vision, who maintains that language is connected to the social and therefore it is necessary to analyze spoken or written texts, practice and discursive events as instances of socio-cultural dynamics. Interviews were conducted with the purpose of analyzing the negation of entrepreneurship in the teachers' oral discourse. From the linguistic evidences found, the relevant topics were defined that were categorized and that gave rise to the final reflections.

Keywords: speech, denial, entrepreneurship, education for work.

1. Introducción

²⁴ Dr. Francisco Fuentes Farías. Licenciado en Educación, mención inglés. Especialista en planificación y administración. Magister en Ciencias. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

El sistema educativo venezolano está vinculado al trabajo. La educación debe estar articulada con las actividades y potencialidades productivas de las comunidades en donde se hallan las instituciones educativas, con miras al desarrollo social local, regional y nacional. Estos planteamientos contrastan con la realidad que hoy se vive en materia educativa. La educación para el trabajo, en los liceos bolivarianos y escuelas técnicas, no está ni siquiera cerca de alcanzar las metas planteadas en su finalidad. No se desarrollan en los estudiantes capacidades, ni actitudes, ni valores para llevar a cabo actividades productivas. Mucho menos para generar su propio puesto de trabajo y con ello coadyuvar con el desarrollo de su familia y de su comunidad.

La educación para el trabajo tiene que transformarse a partir de una dimensión ética que proyecte a un ciudadano distinto, capaz de establecer nuevas vinculaciones con su ambiente, con sus semejantes, para asumir con creatividad y autonomía las posibilidades y desafíos que deparen los nuevos tiempos. Esta área se encuentra descontextualizada y se ha convertido en un fragmento más del quehacer cotidiano de las instituciones educativas; su enseñanza se ha llevado a cabo como una acción inmediateista que responde sólo a las exigencias academicistas, sin considerar que es una disciplina que está impregnada de valores que invitan a una praxis educativa que permita ofrecer soluciones creativas, innovadoras, significativas, factibles y con impacto social a problemas comunitarios.

El área de educación para el trabajo es considerada un elemento esencial para la transformación integral del ciudadano y, al mismo tiempo, para el desarrollo productivo de la sociedad venezolana. Todo ello, a partir de la aplicación de una categoría principal como es el emprendimiento. Se trata de replantear los procesos de enseñar y aprender, considerando por qué y para qué enseñar y por qué y para qué aprender en el contexto actual. Para ello, el proceso educativo deberá transformarse, responder a las nuevas exigencias del mundo de hoy. El trabajo formativo se dará como consecuencia del desarrollo de los fundamentos propios del emprendimiento, cuyas acciones pedagógicas deben propiciar actividades formativas y productivas tendentes al desarrollo individual y social local, regional y nacional.

En este estudio se pretendió develar cómo se construye la negación del emprendimiento en el área de educación para el trabajo a partir de la discursividad del docente, en consideración de lo planteado por Fairclough (1995), quien dijo que la lengua se conecta con lo social, siendo el propósito mapear tres formas separadas de análisis: de textos (hablados o escritos), de la práctica discursiva (producción, distribución y consumo de textos) y de los eventos discursivos como instancias de la práctica socio – cultural.

Resulta relevante saber que, el emprendimiento es un concepto que nos lleva hacia el desarrollo de la capacidad para identificar y coordinar recursos y ponerlos al servicio de una idea o innovación con el fin de materializar un proyecto social o productivo. De esta manera, el emprendimiento se presenta como la identificación e idoneidad en el manejo de oportunidades para la creación de empresas, transformación de productos, procesos, servicios, iniciativas sociales, creación intelectual con valor social o comercial y en la generación de ideas innovadoras para ejecutar dichas oportunidades. Ofrece salubridad social, económica y bienestar a la sociedad.

Es variedad, cooperación, transformación, evolución, innovación, avance científico, tecnológico y del conocimiento. Es también talento, habilidad, fortaleza y dinamismo puestos al servicio de una idea.

Para la realización de esta investigación se aplicaron entrevistas a docentes del área de educación para el trabajo de los liceos bolivarianos y escuelas técnicas de la parroquia Ayacucho, municipio Sucre, estado Sucre. En este sentido, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres profesores de tres instituciones del circuito educativo seleccionado. Como se trata de una parroquia que abarca parte de la zona rural y urbana del municipio, se consideró un plantel rural, uno urbano y una escuela técnica robinsoniana. De esta manera, la entrevista se aplicó a profesores que fueran egresados del área y que estuvieran trabajando por más de cinco años. Se hicieron preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de las respuestas, lo que permitió ir entrelazando temas para llegar a la información relevante.

Se consideró la noción de tópicos, desde las cuales se generaron categorías semánticas con la finalidad de analizar el discurso oral de estos profesores en cuanto al conocimiento que poseen sobre emprendimiento y cómo se manifiesta en el lenguaje la negación de esta categoría a partir de las evidencias lingüísticas encontradas. De esta forma, se definieron los tópicos relevantes que fueron categorizados dando lugar a los análisis y reflexiones finales; las cuales permitieron evidenciar que hay escasa rigurosidad en el manejo de la noción de emprendimiento en la práctica pedagógica como una herramienta fundamental durante las actividades formativas del área de educación para el trabajo.

2. Consideraciones Diagnósticas de la Realidad Objeto de Estudio

Los jóvenes y adolescentes han sido históricamente desatendidos tanto a nivel pedagógico como en su desarrollo psico-social, producto de la fragmentación administrativa y curricular del nivel educativo que le corresponde atenderlos, tal como se establece en la mayoría de los análisis y evaluaciones que se han realizado al sistema educativo venezolano. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que a finales de la década de los sesenta del siglo pasado se estableció el ciclo básico común con una duración de tres años y un segundo ciclo diversificado de al menos dos años. Estos planteles se estructuraron hasta físicamente separados de la primaria y entre ellos mismos.

Luego, a principio de la década de los ochenta, con la aprobación de la antigua ley de educación, se establecen nueve años de educación básica y un nivel medio de al menos dos años; con esto se legitima la fragmentación física y curricular en la formación de adolescentes y jóvenes. En 1999, cuando se realiza la constituyente educativa se encontró que, tanto el enfoque como la cultura organizacional, los soportes teóricos, técnicos y metodológicos del liceo y las escuelas técnicas subestiman la formación integral de jóvenes y adolescentes privilegiando la rigidez administrativa de papeleos, trámites y recaudos (MED, 2006).

Esta situación de descontextualización, fragmentación y separación entre la teoría y la práctica evidenciada en los liceos y escuelas técnicas desencadenó en un estancamiento matricular en las dos últimas

décadas del siglo XX. También estuvo en discusión la pertinencia social y productiva del liceo y la escuela técnica como factor de desarrollo del país. Además, hasta hoy existe una percepción generalizada de que la educación media es un simple trámite para acceder a la universidad, no se ha logrado captar el interés estudiantil por las menciones profesionales y/o técnicas, manteniéndose como hasta hace poco la preferencia de la mención ciencias como símbolo de status y puerta de entrada a las profesiones más valoradas socialmente. Sin embargo, a partir de la aprobación en 2009 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se establecen dos opciones para el nivel de educación media: educación media general (ciencias) con una duración de cinco años y educación media técnica con una duración de seis años; la primera comprende la formación de bachilleres; y, la segunda, de técnicos medios en diferentes especialidades.

Era común, hasta hace muy poco, que los jóvenes de secundaria escogieran carreras universitarias con elevado status social que posibilitaran la obtención de un empleo y con ello estabilidad socio-económica; de esta manera, carreras tales como ingenierías relacionadas con petróleo y metalúrgica llegaron a ser las más solicitadas. Pero la realidad actual de los egresados del nivel de media general y técnica está muy lejos de estos planteamientos. Por el contrario, los estudiantes alcanzan el nivel como requisito parcial para continuar estudios universitarios que permitan la profesionalización y eventualmente conseguir empleo.

La educación media general y técnica sigue siendo vista por los propios estudiantes, la familia y la sociedad como un escaño para llegar a la universidad, obtener un título profesional y luego salir a buscar trabajo en cualquier empresa o institución pública o privada del país. Pocos se plantean la posibilidad de crear sus puestos de trabajo o ser cabezas de empresas. Por el contrario, las aspiraciones generalizadas son de ser empleados. Esta situación no viene por casualidad, es el modelo de desarrollo y el mismo sistema educativo imperante que conlleva a la sociedad y sus conciudadanos hacia estas actitudes que en poco o nada ayudan al crecimiento integral del hombre o mujer y de la propia nación.

En el liceo, en las escuelas técnicas y hasta en la propia universidad poco se oye hablar a los jóvenes de aspiraciones de tener sus propias empresas, sus propios negocios; en la mayoría de los casos aspiran a convertirse en empleados. Los estudiantes de los liceos y de las escuelas técnicas poco manejan los términos innovar, autoempleo, finanzas, productividad, emprendimiento, entre otros. Estas palabras son poco usadas en el discurso del joven, quizás esto se deba a que durante el proceso educativo se ha escolarizado la creatividad en vez de ser fomentada, para dar lugar a un pensamiento amplio que permita una conciencia productiva desde temprana edad.

Es importante destacar que, en la concepción del liceo bolivariano y las escuelas técnicas, se espera que el egresado o egresada valore el trabajo individual y colectivo como parte de su desarrollo personal y social. En el cuaderno presentado por la Comisión Nacional Liceo Bolivariano (2006:65) se refiere que “se aspira un sistema que orienta y promueve la primera experiencia laboral de los y las jóvenes en su tránsito productivo hacia su primer empleo”. Los liceos bolivarianos y las escuelas técnicas están lejos de cumplir con estas aspiraciones; aún persisten las nociones y prácticas que mantienen vivo un sistema educativo caduco e insuficiente a las exigencias

de la sociedad, como consecuencia de la obsolescencia de diseños curriculares sin pertinencia interna ni social y docentes desactualizados ante los niveles de exigencias de las nuevas tecnologías y demandas sociales actuales.

En el caso de la educación para el trabajo es necesario reestructurar la concepción que se tiene del área y replantear el panorama orgánico y de funcionamiento curricular, con nuevos programas, con nuevos contenidos que progresiva e integralmente se articulen con los contextos comunitarios que permitan la aproximación al perfil esperado: “formar individuos integrales, con una conciencia activa de sí mismos y de su responsabilidad, capaces de construir soluciones y posibilidades de cambio tanto para los problemas de su comunidad como para los nacionales”. Comisión Nacional Liceo Bolivariano (2006).

En este sentido, el emprendimiento puede adicionar alto valor agregado a la educación formal, lo cual pasa, necesariamente, por no olvidar el carácter formativo de la educación y, en consecuencia, debe hacerse la promoción de valores que sustenten una praxis educativa donde la ética opere como uno de los pilares de la generación y gestión de información y conocimientos. Desde esta perspectiva, se plantea la transformación del área de educación para el trabajo a fin de producir un cambio en los resultados que se obtienen, teniendo como elemento fundamental el emprendimiento, el cual puede dar respuesta a los nuevos enfoques educativos, desde los cuales, los docentes y los estudiantes como actores principales del proceso de transformación y de innovación educativa, deben repensar la práctica pedagógica del aula desde una nueva perspectiva epistemológica, sin dejar de un lado esa interconexión entre la teoría y la práctica, de manera que el educador se convierta en un forjador de su propia formación a través de la investigación en el aula para la solución de problemas, toma de decisiones libres y compartidas, valores desde una ética distinta, trabajo colaborativo, tecnologías de información y comunicación, entre otros, y que pueda ser capaz de formar para un nuevo orden social, cultural, político y económico.

3. Propósito de la Investigación

El presente estudio giró en torno al análisis de la discursividad docente para develar cómo se construye la negación del emprendimiento en el área de la educación para el trabajo en el nivel de media general y técnica, a partir del análisis de los procesos de formación de los estudiantes de este nivel en el marco del contenido del discurso de los profesores y su accionar pedagógico – curricular, estableciendo la construcción de dicho proceso de negación a través de la ausencia de una pedagogía que permita la formación para el emprendimiento desde un enfoque politécnico que favorezca la capacidad investigativa, creativa e innovadora de los estudiantes y la reconstrucción de los conocimientos que faciliten el impulso del desarrollo individual y social a través del establecimiento de una relación educación – trabajo novedosa que al mismo tiempo contribuya con el desarrollo socioproductivo local y nacional.

4. Justificación de la Investigación

Esta investigación pretendió ofrecer hallazgos en forma sistemática sobre el emprendimiento, considerado una competencia clave en las instituciones educativas del siglo XXI, y nuevos conocimientos que apoyen la gestión curricular e investigativa de la educación para el trabajo, vista la necesidad de implementar políticas que conduzcan a la toma de conciencia, de parte de los administradores escolares, con respecto a la urgencia de gestionar medidas que contribuyan con el mejoramiento de la situación de la educación vinculada al desarrollo social y productivo.

Este estudio también intentó motivar el análisis sobre la necesidad de emprender como un determinante fundamental para el desarrollo del área de educación para el trabajo y con ello fortalecer la productividad, dando impulso a las potencialidades locales, regionales.

Por otro lado, la transformación económica y tecnológica y el establecimiento del desempleo como problema económico mundial central han potenciado el interés por el emprendimiento en el mundo y especialmente en América Latina. En este sentido, es necesario superar la simple discusión sobre los contenidos y otros aspectos relacionados con la formación para el trabajo, para afrontar otra forma de ver a la educación media y técnica, que conlleve a otro modo de organizar los espacios, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula, en la institución y con la comunidad adyacente; de modo que puedan vivenciarse prácticas e intercambios académicos y sociales que induzcan al desarrollo de la personalidad, a la estimulación de la búsqueda, al contraste, a la creación, a la experimentación compartida, el trabajo colaborativo y la solidaridad en el marco del delicado equilibrio entre los intereses individuales y los colectivos.

La enseñanza del emprendimiento tendrá un gran impacto en la formación de líderes, ya que esta formación no está ligada sólo a la creación de empresas, sino que también está vinculada a la facultad de crecer desde lo individual hacia lo colectivo, con miras a la creación del equilibrio social y productivo. Esto ciertamente genera un cambio de actitud, al ser el profesor un actor insustituible que no sólo tendrá el desafío de enriquecer la formación del estudiante, sino que él mismo será beneficiario de las bondades del emprendimiento, relacionadas con creación, transformación, búsqueda, inventiva; nuevas formas de descubrir; de aportar; de enfrentar diferentes situaciones que generan valor ante la incertidumbre y el riesgo; de fomentar la motivación al logro, el optimismo, la autoconfianza, la toma de decisiones, la creatividad, la comunicación, el trabajo colectivo y cooperativo, entre otros.

5. Basamento Teórico y Legal de la Educación para el Trabajo

Entre los autores que abordan la educación para el trabajo se encuentran Simón Rodríguez y Luis B. Prieto Figueroa, quienes presentan sus postulados relacionados con la formación y el trabajo. Rodríguez (citado por Rumazo, 2008:25) señala: “Formar individuos que enfrenten al mundo valiéndose de sus destrezas y habilidades. Formar personas pensantes que no se valgan solo de la memoria y por último que se les enseñe a trabajar y a valorar su trabajo”. Por su parte, Prieto Figueroa (1977:28) sostiene que: “Educación para la formación del hombre

integral en su postura de miembro de una comunidad, de ciudadano libre y responsable con el desarrollo económico social, capaz de incidir en el beneficio de todos”.

Resultan interesantes los planteamientos de estos autores, de los cuales también se pueden destacar los siguientes aspectos: de Simón Rodríguez, el referirse a la necesaria unión de la educación escolar con el trabajo productivo. Que el pueblo (entendido como familia y sociedad) debía ser educado con un oficio útil y productivo. La educación y la escuela como sustentos de la república; la cual se fundamenta en la sociedad civil. La escuela debe formar defensores de los derechos públicos y republicanos, en donde se antepongan lo público por encima de lo privado (Rumazo, 2008).

Ahora bien, de Prieto Figueroa (1977) se consideraron los siguientes fundamentos: la educación técnica como instrumento para la independencia económica y productiva de la nación; una educación técnica con un alto significado de la responsabilidad social e inspirada en el humanismo social como filosofía educativa, a partir de una educación integral, manual e intelectual; vinculada con las potencialidades locales y regionales, y con la necesaria formación de equipos humanos para la transformación del país a través de la formación de un ser crítico y productivo que reafirme su dignidad individual junto a la vocación del servicio social.

En el mismo orden de ideas, el Estado, en el caso venezolano, sustenta el desarrollo del individuo y de la propia sociedad en la educación y el trabajo. Por ello van tan unidas estas categorías; está previsto que, a través de la educación, el ciudadano se forme para el trabajo y al mismo tiempo desarrolle su individualidad, su ciudadanía y pueda contribuir con el desarrollo social y productivo del país. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), expresa:

Artículo 102: La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley (pp.102-103).

A la educación se le otorga una connotación social bien definida; a través de la cual se fomentará en el individuo el espíritu creativo de manera democrática, que junto al trabajo y a la participación activa del ciudadano y la propia sociedad contribuirán con las transformaciones necesarias del país en los órdenes social, político, económico y cultural. Se destaca la valoración social y ética del trabajo como principio rector de la educación venezolana. En este sentido, se concibe la educación como un derecho humano social fundamental y se orienta la parte de la educación para el trabajo hacia el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano, favoreciendo

la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones productivas, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad económica, social y productiva del país desde una perspectiva comunitaria y endógena.

En cuanto a la finalidad de la educación para el trabajo, de acuerdo con lo establecido por el ente rector en materia educativa, se pretende:

Desarrollar en los educandos capacidades productivas, actitudes y valores para ejercer una función productiva en una actividad económica del país, capitalizando las oportunidades que brinda el mercado global; estas capacidades y actitudes deben estar orientadas hacia el logro de competencias laborales identificadas con participación del sector productivo.

Desarrollar capacidades para el emprendimiento, la creatividad y la polivalencia que permitan a los egresados generar su propio puesto de trabajo y capitalizar las oportunidades de trabajo que brinda el mercado global.

Dotar, a los estudiantes, de una base científica y tecnológica que les permita enfrentar los cambios y su movilización en el mercado laboral dentro de un sector productivo o familia profesional (MPPE, 2006).

Los liceos y las escuelas técnicas son los escenarios en donde se desarrollarían estos planteamientos. En primera instancia tenían la responsabilidad de superar la deuda social producto del estancamiento, fragmentación y poca pertinencia del sistema educativo para atender a los jóvenes. Por ello, nace el liceo bolivariano y las escuelas técnicas robinsonianas, con la misión de considerar las características y demandas de los adolescentes y jóvenes, para que estos asistan, permanezcan y aprendan en espacios que les brinden las posibilidades y oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades de una manera protagónica.

Conviene presentar el perfil del egresado que viene expresado en dos direcciones. Ambas son bastante amplias; pero se muestra sólo un fragmento de la dimensión capacitación:

- Capacidad de planificar, organizar, dirigir y evaluar unas empresas de diferentes niveles como productor independiente y cooperativista. Fíjense los ambiciosos de este planteamiento, además de que se aspira que el egresado, planifique, organice, dirija y evalúe el funcionamiento de una empresa, debe hacerlo desde dos dimensiones: desde lo individual como productor independiente y desde lo colectivo como cooperativista.
- Genera acciones tendentes a construir su propio escenario para la cogestión, inversión y comercialización en las áreas inherentes, afines con su formación y capacitación. Aquí se refieren tres categorías de mucho peso, como son cogestión, inversión y comercialización; las cuales suponen habilidades que van más allá del desarrollo de una actividad productiva como tal.
- Utiliza el diálogo coherente, para concretar relaciones sociales a partir de la construcción de ideas innovadoras, para elevar los niveles de producción y productividad. Fíjense en estos aspectos: relaciones sociales, ideas innovadoras para elevar los niveles de producción y productividad. Estos son elementos propios de emprendimiento (p. 19).

Estas aspiraciones apuntan hacia la formación de un ciudadano con niveles adecuados para asumir el reto actual de los sectores productivos del país. Esto permitiría emprender el desarrollo de las áreas estratégicas de la nación, así como la inserción de la población en el mercado de trabajo; también, la profundización de la formación

del joven mediante el valor al trabajo, en concordancia con las actividades productivas propias del desarrollo local de cada región, que habilite al estudiante para articularse con la comunidad de su entorno a fin de satisfacer sus necesidades básicas.

Para lograr los planteamientos expresados en el perfil ideal de los egresados de la educación media general y técnica, los liceos bolivarianos y las escuelas técnicas están llamados a romper con las nociones y prácticas que mantienen vivo un sistema educativo caduco e insuficiente a las exigencias de la sociedad; y, llegar a ser un espacio para el encuentro con las primeras experiencias laborales, en donde se realicen prácticas pedagógicas que permitan explorar las vocaciones, las necesidades e intereses de los estudiantes a partir de sus potencialidades y de las particularidades de su entorno, se privilegien los aprendizajes para la vida y la ciudadanía por encima de la preparación para estudios posteriores, sin negar que estos puedan ser una opción a futuro. Este planteamiento invita a la transformación profunda de los propósitos de la educación en sus diferentes niveles, en franca articulación con las perspectivas formativas, productivas y laborales del país.

De esta forma, se deben crear espacios para que los estudiantes desarrollen sus atributos, su inteligencia y creatividad, su poder para emprender, el cual se refiere a la aptitud y actitud de la persona para tomar nuevos retos, nuevos proyectos. Emprender es construir algo a partir de una voluntad y deseo de crear, de tomar riesgos, y de hacer todo lo posible para volver favorables las desventajas. El emprendimiento es una forma de pensar, razonar, actuar y luchar por las oportunidades. En este caso, son fundamentales las habilidades y actitudes para la creación de iniciativas, la toma de decisiones, el desarrollo de proyectos, tanto en el orden personal como social o comunitario.

Para ello, será necesario configurar espacios de identidad, autonomía e iniciativa, para perseverar, para reflexionar y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus actos, iniciar y asumir riesgos, tomar decisiones bajo incertidumbre, transformar ideas en actos, planificar y gestionar proyectos vitales y profesionales, conseguir recursos, generar el auto aprendizaje, generar cambio en innovación en cualquier entorno, desarrollar el trabajo sostenido, comunicar y trabajar con otros, conformar redes significativas; además de la disposición al cambio, visión realista, asertividad, liderazgo y proactividad.

6. Método

La pertinencia de los estudios de análisis del discurso en las investigaciones en las ciencias sociales determina su campo de acción. Esto se puede ratificar cuando observamos que los fenómenos sociales pueden considerarse como un conjunto de signos y significados cuya organización viene de la interacción de actores sociales. Al analizar estos signos y significados, se constituyen en objetos de estudio. Estos objetos de análisis corresponden a un marco de análisis específico: social, cultural, educativo, antropológico, entre otros. De este modo, cada enfoque disciplinario construye su propio objeto en cada uno de los campos, partiendo del principio

de que ningún fenómeno pertenece en forma exclusiva a una disciplina en particular y que ninguna disciplina puede pretender agotar por sí sola la comprensión del fenómeno.

Uno de los aportes más significativos de la aplicación de los estudios de análisis del discurso en las ciencias sociales radica en el abordaje de la dimensión socio-cognitiva del discurso, que implica afrontar con mayor profundidad la noción de discurso para juntar dos realidades (la social y la cognitiva), que son inseparables del lenguaje. Aspecto que, además, abre posibilidades cognitivas a la especie humana porque nos permite lograr un grado de cooperación más avanzado al imaginar nuevos mundos y también pensar cómo compartirlos. En este caso se consideró el contexto discursivo sin restricciones. Es decir, buscando los significados más allá de las estructuras gramaticales y apoyándonos en los planteamientos de Fairclough (1995), quien dijo que la lengua se conecta con lo social, siendo el propósito mapear tres formas separadas de análisis: de textos (hablados o escritos), de la práctica discursiva (producción, distribución y consumo de textos) y de los eventos discursivos como instancias de la práctica socio-cultural.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tres docentes del área de educación para el trabajo del nivel de media general de los liceos bolivarianos y escuelas técnicas de la parroquia Ayacucho, municipio Sucre, estado Sucre. En vista de que la referida parroquia geográficamente está compuesta por sectores rurales y urbanos, se consideró un plantel rural, uno urbano y una escuela técnica de dicho circuito educativo. De esta manera, las entrevistas se aplicaron a profesores que fueran egresados del área y que estuvieran trabajando por más de cinco años, con la finalidad de hacerle un análisis crítico al discurso oral de estos profesores a fin de develar cómo a través de este discurso se construye la negación de la noción de emprendimiento. Eventualmente, a través de las evidencias lingüísticas, se definieron los tópicos relevantes que fueron categorizados para finalmente realizar reflexiones cónsonas con los hallazgos.

7. Resultados

Los datos de las entrevistas fueron estudiados a través del análisis crítico del discurso y los resultados se presentan de manera resumida en las siguientes matrices. Las preguntas que se realizaron a los docentes fueron las siguientes: ¿Cuál es la finalidad de la educación para el trabajo? ¿Se está logrando dicha finalidad? ¿Qué es emprendimiento? ¿Se trabaja la noción de emprendimiento en el aula?

Entrevistado 1

EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	TÓPICOS RELEVANTES	CATEGORÍAS
<i>"...que el alumno aprenda a hacer algo, pero no se logra porque no están dadas las condiciones..."</i>	Desaliento	Saber hacer
<i>"...se da la teoría y se deja de lado la práctica..."</i>	Escasa articulación entre la teoría y la práctica	Aprender haciendo
<i>"...esfuerzo que uno hace hacia algo..."</i>	Escaso fundamento conceptual	Voluntad para el cambio

<i>"...se trabaja sin el conocimiento que eso es emprendimiento..."</i>	Improvisación	Creación
---	---------------	----------

Elaborado por el autor

La poca conciencia de los docentes en relación con la fundamentación filosófica del trabajo como un hecho social primordial para el progreso y desarrollo de las personas y de los pueblos, se manifiesta en el pesimismo de su discurso y actuación, influyendo esto en el ánimo y la energía del estudiantado, lo cual es esencial para el aprendizaje de un oficio y el desarrollo del emprendimiento. De allí que los estudiantes estén siendo formados para ser empleados, no para crear sus propios puestos de empleo ni mucho menos para ser empleadores. La educación media general y técnica sólo ha servido para castrar la creatividad y posibilidad de los educandos de emprender nuevas experiencias de trabajo. Por otro lado, no hay articulación de la teoría con la práctica, dado que no existe relación entre la oferta y la demanda laboral, pues no se considera el aparato productivo local o nacional ni las bondades de las regiones para el diseño de los programas formativos; por el contrario, en muchos casos, son totalmente opuestos a las necesidades, demandas y potencialidades locales. Esta situación pudiera estar dando lugar a la improvisación de programas o proyectos desvinculados de las realidades de las comunidades.

La educación debe estar articulada a las actividades y potencialidades productivas de las comunidades en donde se hallan las instituciones educativas, a fin de impulsar el desarrollo local desde un punto de vista integral. Este planteamiento dista de la realidad que hoy vive el país en materia educativa, ya que la educación para el trabajo que se imparte en los liceos bolivarianos y escuelas técnicas no ha logrado alcanzar las metas planteadas en su finalidad. Principalmente porque, a partir del discurso y la acción pedagógica de los docentes, no se desarrollan en los estudiantes habilidades, ni actitudes, ni valores para llevar a cabo actividades productivas. Mucho menos para generar su propio puesto de trabajo y con ello coadyuvar en el bienestar de su familia y de su comunidad. Esta situación viene como consecuencia del enfoque encubierto del sistema educativo, el cual insiste en formar empleados y asalariados más no emprendedores y empleadores. Pero, no solo el sistema educativo, también la misma estructura económica, familiar y social llevan a las personas a ser empleados y no emprendedores.

Entrevistado 2

EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	TÓPICOS RELEVANTES	CATEGORÍAS
<i>"...formar personas en un oficio..."</i>	Escaso interés por el conocimiento de los fines educativos	Saber hacer
<i>"...no se cumple con el currículo porque la infraestructura no es adecuada..."</i>	El culpable es otro (el sistema)	Aprender a ser
<i>"...búsqueda de una meta..."</i>	Escaso fundamento conceptual	Exploración e innovación
<i>"...se trabaja de manera implícita..."</i>	Se favorece la indecisión	Creatividad e iniciativa

Elaborado por el autor

La práctica pedagógica que se desarrolla en los liceos y escuelas técnicas tiene la misión de integrar los conocimientos con las habilidades y las actitudes, de manera que le permita al estudiante resolver problemas en diferentes situaciones y contextos, a partir de un “saber hacer”; esto es, un saber con un carácter integrador, orientado a la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes que se relacionan con la vida de los educandos. No obstante, estos principios propios del emprendimiento son negados en virtud del discurso y el accionar pedagógico de los docentes, quienes no asumen la responsabilidad de los resultados obtenidos en la materia y favorecen la indecisión e irresolución de los estudiantes para emprender retos.

Por ello, será necesario configurar espacios de identidad, autonomía e iniciativa, para perseverar, reflexionar y que los estudiantes y sus docentes asuman con responsabilidad las consecuencias de sus actos. Por lo tanto, habrá que iniciar y asumir riesgos, tomar decisiones bajo incertidumbre, transformar ideas en actos, planificar y gestionar proyectos vitales y profesionales, conseguir recursos, favorecer el auto aprendizaje para generar cambio e innovación en cualquier entorno, a través del trabajo sostenido y la comunicación con otros a partir de la conformación de redes significativas; además de la disposición a la asertividad, liderazgo y proactividad.

Entrevistado 3

EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	TÓPICOS RELEVANTES	CATEGORÍAS
<i>“...preparar para el trabajo...”</i>	Escaso interés por el conocimiento de los fines educativos	Saber hacer
<i>“...son dos asignaturas más...”</i>	Escasa articulación entre la teoría y la práctica	Escolarización de la creatividad
<i>“...tener un plan, una estrategia para alcanzar metas...”</i>	Escaso fundamento conceptual	Gestión y proactividad
<i>“...no hay formación...”</i>	Escasa formación	Formación inicial y Formación permanente

Elaborado por el autor

Las evidencias lingüísticas reflejan que el área de educación para el trabajo, lejos de ser un espacio para el encuentro con las primeras experiencias laborales, en donde se realicen prácticas pedagógicas que permitan explorar las vocaciones, las necesidades e intereses de los estudiantes a partir de sus potencialidades y de las particularidades de su entorno, pasa a ser una asignatura más; el docente manifiesta poco interés por conocer las finalidades de la educación y del área, hablando de “preparar” para referirse al acto de enseñar, con lo cual desvirtúa el proceso formativo del estudiante que debería estar inclinado hacia el aprendizaje de un oficio, pero, que más bien se concentra en aprobar una “asignatura”.

La praxis pedagógica del docente de educación para el trabajo se queda rezagada en las aulas de clase. Esto contribuye con la escolarización de la práctica laboral y de la creatividad del estudiante. De allí la necesidad de generar cambios que conlleven a un accionar reflexivo, en donde el docente deje de ser un transmisor de conocimientos de manera mecánica y simbólica sin pertinencia social y cultural y alejado de la realidad inmediata

del estudiante, para convertirse en un potenciador de los aprendizajes, cuya función es promover, a través de la mediación, el uso autónomo y autoregulado de los contenidos socioculturales en los estudiantes, a partir de las interacciones sociales organizadas.

8. Comentarios Finales

Los docentes no manejan, suficientemente, conocimientos o información de los principios teóricos – prácticos que fundamentan la educación para el trabajo ni los postulados filosóficos del emprendimiento. Muy a pesar de que sus respuestas pudieran recoger en el fondo algunos principios básicos, su discurso denotó desconocimiento y escasa información al respecto. Esta insuficiente formación se debe a las limitaciones para manejar la noción de emprendimiento, tanto en la formación inicial como continua de nuestras universidades; lo cual no favorece la adquisición de herramientas que vigoricen la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del área y la posibilidad de adquirir o desarrollar estrategias distintas que permita a los docentes tener un mejor desempeño.

La situación de la formación docente se agudiza a partir de una idea generalizada de que el ejercicio de esta función no tiene ningún atractivo, ni desde el punto de vista laboral ni profesional. Esta percepción invita a modificar la formación profesional de los docentes para hacerla más atractiva y socialmente aceptada, pero sobre todo para adaptarla a las realidades del país y que las políticas educativas y socioeconómicas apunten a la creación de un sistema de formación inicial y permanente que ponga a la educación al servicio de la sociedad mediante la innovación, la investigación científica, tecnológica y social, y la promoción del conocimiento como legado cultural de la humanidad. Estas aspiraciones requieren de la formación de un docente que comprenda y asuma la responsabilidad histórica que tiene frente a las transformaciones que se requieren en todos los niveles del sistema educativo para el impulso de los cambios sociales, políticos y culturales que amerita la nación.

Estos planteamientos se dificultan por cuanto la universidad venezolana no forma docentes en educación para el trabajo propiamente dicho, salvo contadas excepciones en los programas de comercio y servicios administrativos. Por lo tanto, las áreas de agropecuaria, industrial, hogar y otras, son atendidas por profesores que no cuentan con la formación adecuada para tal fin. En muchos casos, estas áreas son dictadas por profesionales que no tienen el perfil pedagógico. En este sentido, el proceso de formación docente ha sido limitado, ya que desde que se inició el modelo curricular que ampara la educación para el trabajo no se han concretado planes que garanticen una formación inicial, permanente y continua en el área. Por ello, la oferta de carreras debe ser mayor y a nivel nacional, y el proceso de actualización debe apuntar hacia la consolidación de un docente que se caracterice por sus competencias investigativas de la acción que realiza, para la reflexión y diseño de su propia práctica, atendiendo el campo social, cultural, productivo y laboral del entorno, con alto nivel del sentido de la convivencia y valores sociales.

Es evidente la negación de la noción de emprendimiento en la discursividad docente durante la praxis educativa de los programas que se ofrecen en el área de educación para el trabajo, a pesar de que todos los entrevistados dijeron que sí trabajan el emprendimiento sin saberlo, que no hay rigurosidad en el manejo de los postulados del emprendimiento en la práctica pedagógica; lo cual permite concluir que se niega esta herramienta durante las actividades formativas del área de educación para el trabajo. Por ello, las instituciones educativas están llamadas a crear los escenarios que permitan que el estudiante se inicie en el trabajo socialmente útil, convirtiendo el trabajo en un método de educación, por medio del cual los educandos puedan participar en el proceso social de la producción. El trabajo es una necesidad social ineludible, porque no es posible concebir la vida del hombre sin éste; puesto que es común a todos, no cesa y de él depende el bienestar y seguridad del hombre. Los liceos bolivarianos y escuelas técnicas deben asumirlo como práctica, hábito, forma y modo de enseñanza y aprendizaje, creando espacios para que los estudiantes desarrollen sus atributos, su inteligencia y creatividad, su poder para emprender.

Pensar en educación y emprendimiento supone pensar en nuevos sujetos de aprendizaje y nuevas formas de vincularse con el conocimiento, con el mundo y consigo mismo. La educación puede contribuir, a través de la evolución del espíritu emprendedor, no sólo con la formación del ser humano como ser social sino también con el desarrollo del entorno donde conviven los ciudadanos, fomentando una actitud favorable hacia el crecimiento personal y aumentando la sensibilización hacia al trabajo independiente pero con profundas raíces en la colectividad.

Finalmente, el emprendimiento puede añadir valor agregado a la calidad de la educación, vinculada a la ética, a la mirada crítica, al entorno y al impacto social. Se requiere pensar y ofrecer soluciones creativas, innovadoras, significativas y factibles. Por ello, la educación desde el emprendimiento busca el desarrollo de una cultura que permita la formación de competencias ciudadanas y laborales que puedan ser desplegadas, tanto en el sistema educativo formal como en el contexto en donde viven las personas. Dicha formación considera las habilidades e intereses de los estudiantes, las potencialidades endógenas de los espacios en donde éstos se desenvuelven y su articulación con el sector productivo. La enseñanza se basa en el fomento de experiencias que favorezcan las capacidades de los estudiantes y garanticen la adquisición de cualidades que les permitan su crecimiento personal y laboral, socialmente hablando.

REFERENCIAS

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Caracas.
- Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. The critical study of language. London and New York: Longman.
- Ministerio de Educación y Deporte (2005). Proyecto Educativo Nacional. Caracas.
- Ministerio de Educación y Deporte (2006). Cuaderno Comisión Nacional Liceo Bolivariano. Caracas.

Ministerio de Educación y Deporte (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Caracas.

Prieto L. (1977). El Estado Docente. Magisterio. Caracas.

Rumazo A. (2008). Ideario de Simón Rodríguez. Consejo Presidencial Moral y Luces. Caracas.

CIFRANDO Y DESCIFRANDO LA INDUSTRIALIZACIÓN, EL MERCADO LABORAL Y LA POBREZA

(Encrypting And Decrypting The Industrialization, The Labor Market And Poverty)

Tineo Malavé. Juan²⁵

Universidad de Oriente

juantineomalave@gmail.com

RESUMEN

El ensayo que se presenta se centra en la revisión e interpretación que hace el autor acerca de la contribución de la estrategia de la industrialización al proceso económico y social que ha experimentado Venezuela desde su puesta en vigencia, para luego analizar la evolución del Producto Interno Bruto real y el comportamiento de los dinamizadores nacionales durante el período que va desde 1997 hasta el 2020, mediante el procesamiento de cifras publicadas por organismos oficiales que permitieron evidenciar las repercusiones de las políticas económicas en la dinámica del mercado laboral y el avance de los niveles de pobreza en el país. El trabajo da cuenta del deterioro progresivo de las capacidades productivas, al tiempo que muestra evidencias del alto nivel de correlación con la evolución de la tasa de desempleo y el crecimiento de la pobreza en Venezuela.

Palabras clave: Industrialización, Producto Interno Bruto, políticas y estrategias económicas, desarrollo económico, mercado laboral, pobreza.

ABSTRACT

The essay that is presented focuses on the review and interpretation that the author makes about the contribution of the industrialization strategy to the economic and social process that Venezuela has experienced since its entry into force, to then analyze the evolution of the real Gross Domestic Product situation and the behavior of the national activators during the period from 1997 to 2020, through the processing of figures published by official bodies that made it possible to show the repercussions of economic policies on the dynamics of the labor market and the advancement of poverty levels in the country. The work accounts for the progressive dismantling of productive capacities, while showing evidence of the high level of correlation with the evolution of the unemployment rate and the growth of poverty in Venezuela.

Keywords: Industrialization, Gross Domestic Product, economic policies and strategies, economic development, labor market, poverty.

²⁵ Dr. Juan Tineo Malavé. Economista. Egresado de la Universidad Central de Venezuela. Magister en Planificación global. Magister en Gerencia, Mención Educación Superior. Doctor en Planificación. Profesor titular de la Universidad de Oriente.

1. La estrategia de la industrialización en Venezuela

La estrategia de la industrialización se planteó en el escenario internacional en el marco de los acuerdos de Bretton Woods, celebrados en julio de 1944, como el medio ideal para que a partir del gran evento que socavó las bases de la economía mundial, la segunda guerra, las naciones lograsen su crecimiento y desarrollo. Se propició así, el surgimiento de un conjunto de instituciones, normas y orientaciones de política económica que se tradujeron en lo que se llamó el Nuevo Orden Económico Internacional.

La operacionalización de esa estrategia le fue encomendada a organizaciones que tuvieron un destacado papel, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que junto a la Corporación Financiera Internacional (CFI), la Asociación Internacional de Fomento (AIF) y, el Organismo Multilateral de Garantías de Inversiones (OMGI), conforman en la actualidad lo que conocemos como el Banco Mundial (BM), el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT), la Organización de Naciones Unidas (ONU) y sus agencias para el desarrollo industrial (ONUDI), para la agricultura, (FAO), entre otras especialmente creadas para apuntalar las políticas, planes y proyectos específicos de los países que se sumaron a tales acuerdos, en correspondencia con la direccionalidad elegida. Posteriormente, en el año 1948, se establecieron Comisiones Permanentes, entre las que vale resaltar, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que dio impulso y asumió la bandera de la industrialización en esta zona del mundo. Se creó igualmente, la Corte Internacional de la Haya, fundada para dirimir los conflictos que pudiesen derivar del entramado de relaciones entre los países.

El desarrollo de la estrategia industrializadora perfilaba la posibilidad de generar crecimiento interno, basado en la creación de un parque industrial que fuese capaz de satisfacer las necesidades de la economía doméstica y, en una fase superior de su evolución, proseguir hacia la sustitución de importaciones. Para alcanzar ese propósito, los países debían desarrollar inversiones en el área productiva y sentar las bases estructurantes, asistidos técnica y financieramente por las organizaciones mencionadas.

Más allá de los cuestionamientos de ciertos analistas que llegaron a registrar debilidades específicas del proceso, e inclusive afirmar que el país asumió tardíamente la tesis de la industrialización; ya para 1946, se había creado la Corporación Venezolana de Fomento (CVF) y suscritos los acuerdos con el FMI, BIRF y, el resto de instituciones citadas, con la expectativa de afianzar los primeros pasos en materia de planificación, fomento y desarrollo de proyectos de creación y diversificación industrial. De esa manera, puede sostenerse que, los objetivos iniciales de la industrialización se materializaron efectivamente en Venezuela, y que es posible verificar su contribución a una economía que venía de basar su producción en la explotación agrícola, fundamentalmente del café y el cacao y, avanzaba en el aprovechamiento petrolero.

El modelo de industrialización vía sustitución de importaciones progresó en el país, bajo los auxilios del Estado, el cual se convirtió en su gran promotor y, en esa dirección puso en valor una serie de políticas y normas orientadas estimular la creación del ansiado parque industrial, que fuese impulsor del crecimiento y el desarrollo nacional.

Una justa revisión de ese proceso, luego de más de setenta años, permite reconocer el extraordinario crecimiento registrado durante su vigencia. En efecto, el Producto Interno Bruto en Venezuela (PIB) creció a un ritmo cercano al 5% promedio durante treinta y cinco años. Sin embargo, habría que asociar también esa evolución, en buena medida, al soporte ejercido por la industria petrolera y, en particular al gasto público de origen petrolero que actuó como determinante de la demanda agregada, unida a una marcada protección institucional frente a la competencia externa y, a una amplia lista de incentivos fiscales y arancelarios.

Vale registrar que igualmente contó, con una precaria orientación de la gestión pública, especialmente referida a un muy limitado análisis de las ventajas competitivas de los sectores que pretendían desarrollarse. Si bien, las políticas implantadas contribuyeron a la creación de un parque industrial, susceptible de ser aprovechado, previa adecuación a las exigencias de la industria moderna y de un mercado mundial cada vez más competitivo, hoy queda claro que, es necesario avanzar en el diseño de políticas y estrategias dirigidas a promover un sector que está llamado a tener un rol preponderante como factor dinamizador de la economía nacional.

Con base en lo anterior, resultaría conveniente de cara al futuro, propiciar la reflexión teniendo presente la tesis suficientemente discutida en el ámbito académico, que sostiene que el progreso económico y social está asociado, más que a las ventajas absolutas que pudieran derivar de la dotación inicial de recursos naturales, de factores externos o, de los ciclos económicos; a los factores de orden institucional, políticos e históricos. Del mismo modo que, la efectividad de las políticas públicas depende más de las restricciones de economía política que de las argumentaciones de orden normativas, teóricas o técnicas. Esto último se vincula, con la influencia que pueden ejercer las estructuras de gobierno, a partir de la generación de externalidades, sobre los niveles de productividad y competitividad de ciertas inversiones estratégicas; con lo cual podría afirmarse que se trata de un proceso en el que priva más el carácter endógeno.

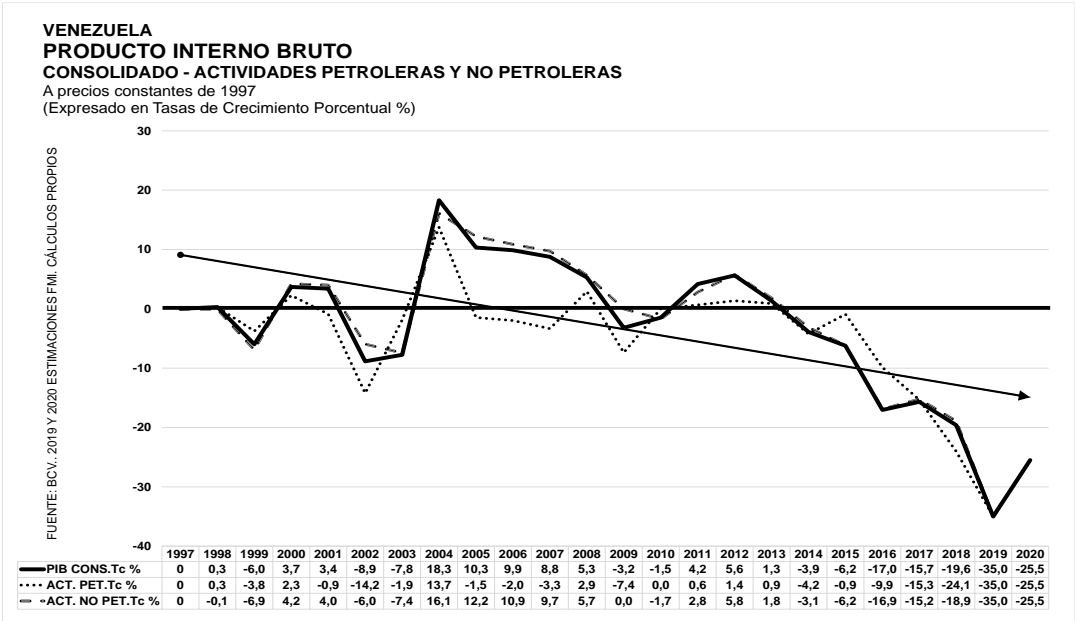
2. Evolución del Producto Interno Bruto Real y los dinamizadores nacionales

Las líneas que siguen, están dedicadas al análisis de las cifras que muestran la evolución del PIB de la economía venezolana, durante el período que va desde 1997 hasta el cierre de 2020, discriminando además, el comportamiento de las actividades de origen Petroleras y las No Petroleras; considerando la influencia de las primeras en el concierto global de la actividad productiva nacional, al igual que la necesidad de evaluar el impacto que puntualmente genera el accionar del resto de los sectores económicos sobre los niveles de progreso y desarrollo.

A los fines de asegurar su correcta interpretación, conviene aclarar que, a los efectos de lo que aquí se señala, la serie del PIB que se presenta está expresada en valores reales y se toma como año base 1997; obviando mediante su deflactación, el efecto distorsionador que producen los precios, hasta arribar a la sumatoria de los valores monetarios de todos los bienes y servicios producidos durante un período determinado, de forma que sea posible apreciar con precisión el comportamiento del principal indicador de la economía.

De seguidas se muestra el Gráfico N° 1, en el que podrá apreciarse la tendencia decreciente que han mantenido el Producto Interno Bruto Consolidado y las Actividades Petroleras y No Petroleras, durante el período que se presenta.

Gráfico N° 1



No obstante, es de significar, que previo a esta situación, luego de superar la crisis registrada a comienzos de los 90, Venezuela había experimentado una década expansiva de crecimiento económico por encima de la media del resto de los países de la región; hecho suficientemente documentado por la CEPAL y otros organismos internacionales, los cuales la calificaban entre las cuatro primeras economías con mayor estabilidad, aun cuando mantenía niveles inflacionarios de importancia para el momento; que resultan insignificantes si se les compara con los que muestra en la actualidad. Sobre esto último, vale acotar también, que el proceso inflacionario de la economía no constituye una constante que haya marcado históricamente al país, pues basta sólo con recordar, que Venezuela fue considerada la sexta economía con inflación más baja del mundo entre 1973-74, sin déficit fiscal, además.

A lo largo de la serie se registran comportamientos que, en virtud de su significación, vale resaltar. Así podrá verse que, el crecimiento del Producto Interno Bruto No Petrolero, aunque a un ritmo decreciente, superó en términos generales al Producto Interno Bruto Consolidado del país, y una situación similar ocurrió con las Actividades petroleras. También se puede observar de forma contrastante que, cuando estas últimas variables acusaron disminuciones, las contracciones experimentadas por el Producto Interno Bruto No Petrolero resultaron sustancialmente inferiores; hecho que permite corroborar su importancia en el contexto global de la economía. En esa dirección conviene destacar, que son los productores de bienes y servicios agrupados en el Sector No Petrolero, los que destinan recursos propios u obtenidos a través de algún tipo de financiamiento de instituciones especializadas, a la inversión productiva, desencadenante de efectos multiplicadores en los diversos sectores de la economía, con las repercusiones positivas que ello comporta, en materia de empleo, consumo e inversión.

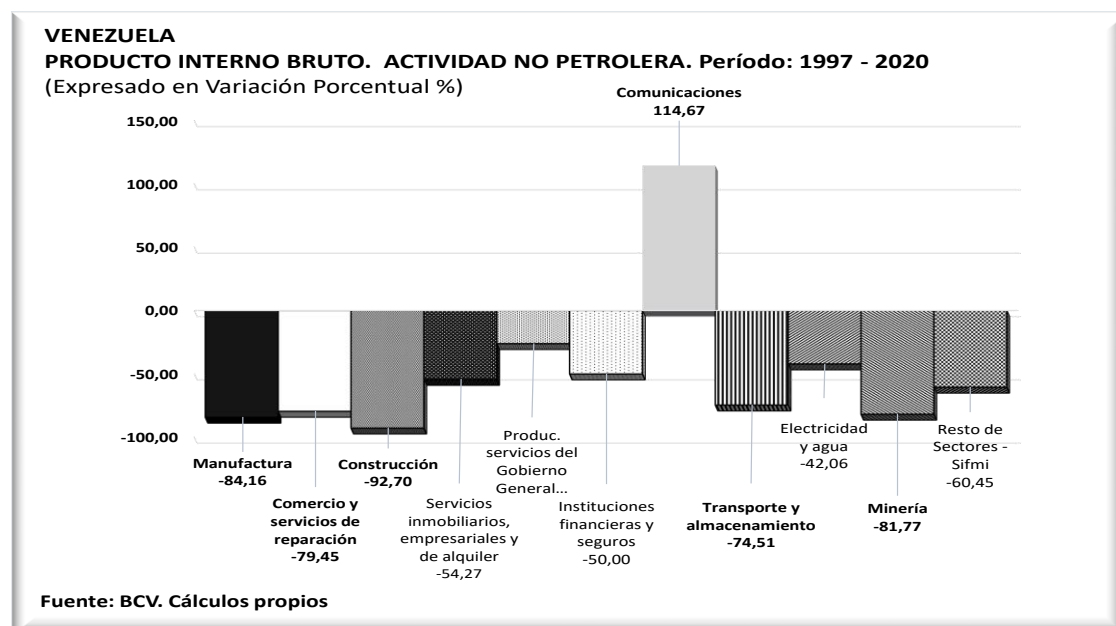
Luego de la inestabilidad en los dos ejercicios iniciales siguió la recuperación mostrada entre 2000 y 2001; aunque vale acotar que, en este último año, ya las Actividades Petroleras habían mostrado una disminución que a la postre se profundizaría especialmente en el 2002, cuando se ubicó en -14,2%, hecho que provocó el desplome, tanto del PIB Consolidado como también de las Actividades No Petroleras, en los dos años siguientes. Conviene señalar, que el actual gobierno, recién entrado en funciones, había iniciado un ciclo de medidas de nacionalización y expropiaciones que presagiaban malestar entre los diversos sectores productivos del país y la sociedad en general y; en efecto, reaccionaron con la paralización de actividades, lo que repercutió de forma negativa en el desempeño de las variables macroeconómicas.

A partir de 2004, la economía exhibió un signo de recuperación, aunque continuó su propensión decreciente hasta el 2008, fecha a partir de la cual se hace negativo para luego operar un leve repunte, también con signos negativos hasta el 2010 y posteriormente reforzado por el crecimiento obtenido hasta el 2013. Es de resaltar que, durante ese lapso, la recuperación de las Actividades Petroleras fue prácticamente nula y, en casi todos los años considerados hasta ahora, mostró registros negativos con las consecuencias que ello supone en cuanto a generación de divisas, además de las incidencias que provoca dada su cualidad de dinamizador de la economía, vía gasto público.

El 2013 marca el inicio de una dramática caída de la producción nacional, que continúa evidenciándose hasta nuestros días. Y es que no resulta aventurado afirmar, que se viene asistiendo a la crisis más severa de la historia del país, en tanto ha provocado con creces, la pérdida de más de la mitad de la economía, tal como lo refieren las propias cifras oficiales publicadas por la autoridad monetaria del país, el Banco Central de Venezuela, y los respectivos informes emitidos por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, entre otros que hacen seguimiento a las estadísticas a nivel global. Todo esto tiene efectos visibles en la calidad de vida, más que disminuida de la población venezolana.

Las dos últimas décadas han sido suficientes para hacer que, de los once sectores productivos que más aportan a la generación del PIB en Venezuela, que además conforman las Actividades No Petroleras del país; diez de ellos hayan experimentado fuertes disminuciones, que amenazan peligrosamente con su desaparición, de continuar la tendencia registrada. Lamentablemente, es necesario insistir en que no se trata de una exageración intencionada del autor, pues basta con evaluar la información contenida en el Gráfico N° 2, que se presenta a continuación.

Gráfico N° 2



A los fines ilustrativos debe destacarse que, durante el período en estudio, la Construcción redujo en 92,7% su capacidad productiva, la Manufatura se contrajo en 84,16%, la Minería en 81,77%, el Comercio y servicios de reparación perdió el 79,45% de sus actividades y, Transporte y almacenamiento restringió su accionar en 74,51%. La muestra señalada tiene la especial significación de revelar la incapacidad de la economía de producir los bienes y servicios procedentes de esos sectores para satisfacer las demandas internas y, además, la imposibilidad de generar los efectos multiplicadores de inversión y empleo, que tanto podrían coadyuvar al progreso y el desarrollo de la nación.

Llama a la reflexión, la repercusión negativa que comporta el vertiginoso deterioro de un sector como la construcción, que bien pudiese contribuir a la generación de empleos Calificados y No Calificados, en relación con el tipo de sistemas constructivos que se desarrollan en Venezuela, de corte predominantemente tradicional. También, por el encadenamiento productivo que es capaz de propiciar en los sectores y actividades conexas como cemento, acero, madera, vidrio, aluminio, transporte, y otros más que son fundamentales para la materialización

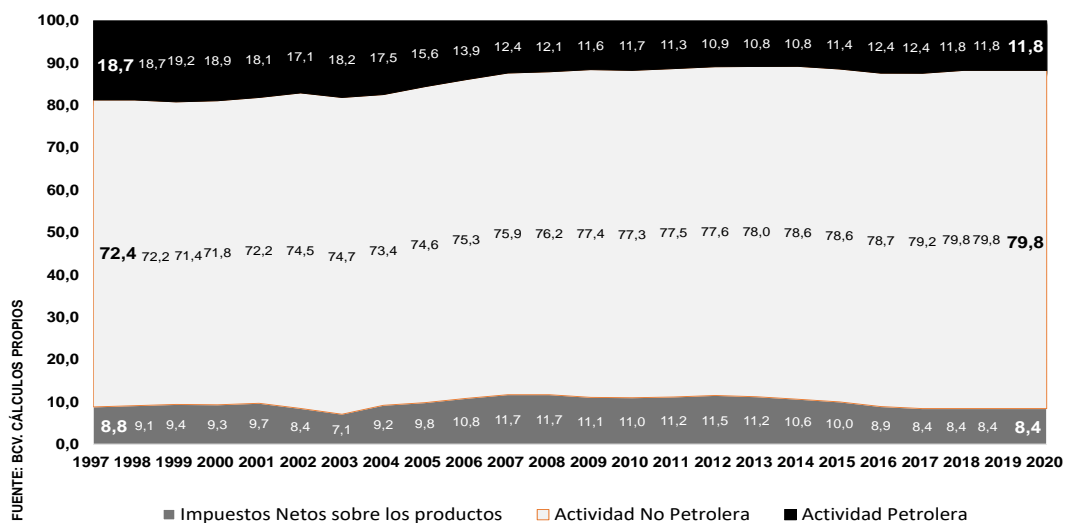
efectiva de su operatividad. Similares consideraciones podrían hacerse de la Manufactura, las Actividades Comerciales y el resto de las ya citadas, cuyo detrimento deja en evidencia el nivel de vulnerabilidad de la economía venezolana, al estar incapacitada de producir los bienes y servicios que requiere internamente, como también de producir los bienes transables en el mercado externo, que le permitirían contar con las divisas necesarias para concertar importaciones destinadas a asegurar la sostenibilidad del aparato productivo, y de la sociedad como un todo.

Comentario aparte merece el sector de las comunicaciones, único en crecer durante la serie, ya que su comportamiento se produjo bajo la acción combinada del crecimiento de las comunicaciones digitales, sobre todo en la última década, cuyos demandantes encontraron en las bondades que ofrece esta modalidad tecnológica, la salida ante la destrucción casi total de los servicios domésticos que ofrecía la empresa estatal de comunicaciones. En paralelo habría que señalar, que el Índice Global de Velocidad de Internet, ubica actualmente a Venezuela en el puesto 139, solo por encima de Argelia y Afganistán. En general, puede sostenerse, que el avance en cifras que exhibe el sector, contrasta con la carencia de inversiones en infraestructura física y de servicios, indispensables para satisfacer las demandas de la ciudadanía, combinadamente con la urgencia de garantizar servicios cónsonos con el desarrollo de las actividades económicas.

Las políticas aplicadas han provocado, también, un significativo cambio en la estructura productiva venezolana durante el lapso que va desde 1997 hasta el 2020. Esta situación se presenta agravada al constatar, como se informó antes, que se trata de cifras oficiales calculadas en términos reales, mediante las cuales podrá apreciarse que las Actividades Petroleras disminuyeron sustancialmente su participación en la conformación del Producto Interno Bruto Consolidado, en una cifra equivalente al 6,9%, al pasar de representar un 18,7% al inicio de la serie, hasta el 11, 8% que registra en la actualidad. Tal realidad contrasta con lo ocurrido con las Actividades No Petroleras, cuya participación creció en 7,4%, al avanzar desde un 72,4% hasta un 79,8% al final del período. Por su parte, los Impuestos Netos descendieron en 0,4%, al cambiar su ponderación desde un 8,8% que exhibía inicialmente al 8,4%. En el Gráfico N° 3, es posible verificar lo expresado.

Gráfico N° 3

VENEZUELA
PRODUCTO INTERNO BRUTO
 ESTRUCTURA PORCENTUAL (%), SEGÚN COMPONENTES



Una primera lectura de la definición del PIB actual podría sugerir, que la economía venezolana fue avanzando en la concreción de la tesis que proponía con cualidad de estratégica, la diversificación productiva sustentada en el apoyo resultante del desarrollo de las actividades petroleras; que le permitiría, además, ampliar sus fuentes de ingresos. Sin embargo, la realidad es que la significación que habían ostentado las actividades petroleras, especialmente en la primera década del período en estudio, es posible asociarlo al incremento de los precios del crudo en el mercado internacional y no tanto al progreso de las capacidades productivas; pues esas fortalezas fueron perdiéndose de forma sostenida a partir de la toma de decisiones, más de orden políticas que técnicas, que condujeron, inclusive, a desvirtuar la filosofía de gestión de la industria. En la actualidad, se observa más bien la acción combinada de la disminución de los precios de realización de las exportaciones petroleras venezolanas y la dramática caída de los niveles de producción, a cifras que están muy lejos de llegar al millón de barriles diarios; hecho que corre en paralelo con el proceso de desinversión continuada, el deterioro de la infraestructura física, las debilidades tecnológicas, financieras y hasta humanas, que presenta la otrora primera empresa estatal.

En líneas precedentes se pone en evidencia, según las cifras oficiales, la reducción progresiva de las actividades productivas, razón por la cual la posibilidad de generar recursos para ser aplicados en áreas prioritarias para el desarrollo nacional, se convierte en una tarea complicada y difícil de concretar en el corto y mediano plazo, salvo que se produzca un cambio sustancial en el diseño de las políticas económicas. Es pertinente señalar, también, que la pérdida de las capacidades productivas se acentúa, ante la férrea restricción para obtener fondos provenientes de la intermediación financiera nacional, el proceso hiperinflacionario que se vive, el deterioro prolongado del signo monetario que le acompaña, la dolarización, de hecho, de la economía, entre otras variables que constituyen serios obstáculos que deben afrontar los productores nacionales. La discrecionalidad con la que

se adoptan decisiones en el ámbito jurídico-institucional y, en general, los riesgos permanentes de expropiación y/o estatización, limitaciones a la repatriación de capitales, las dificultades para acceder, por medios debidamente institucionalizados, a las divisas requeridas para viabilizar la operatividad de las organizaciones, son factores que igualmente restringen las iniciativas de inversión de origen nacional como extranjera.

A los controles de cambio y de precios, se agrega ahora la dolarización de hecho de la economía. En efecto, de forma extraoficial se estima que, más del 60% de las operaciones comerciales se hacen actualmente mediante la utilización de la divisa norteamericana y, se prevé que esa práctica se irá extendiendo aún más, en tanto continúen ingresando dólares, por vías imprecisas y, en muchos casos, escasamente transparentes. Al respecto habría que señalar que, sin necesidad de tener un conocimiento experto, bastaría con sumar la cantidad de dólares que ingresan oficialmente al país, vía renta petrolera y la correspondiente por la venta legal de oro, que juntos representan los principales bienes de exportación en la actualidad; más los ingresos por conceptos de remesas formales y las divisas que traen muchas veces los venezolanos que mantienen cuentas en el exterior; que constituyen en términos generales, las fuentes conocidas de ingresos de dólares a Venezuela, podrá concluirse que la cifra resultante está muy lejos, por debajo de las cantidades que efectivamente circulan en la economía.

La realidad se hace más compleja al observar que el signo monetario perdió desde hace ya mucho tiempo su condición de reserva de valor; razón por la cual, los agentes económicos que disponen de medios intentan resguardar sus ahorros en dólares, toda vez que siga intensificándose su pérdida de valor. Vale recordar que la moneda nacional perdió ocho (8) ceros en las dos últimas dos décadas, con lo cual 1 bolívar de 1997 equivale en la actualidad a 100.000.000 millones de bolívares soberanos.

Hay que señalar, también, que el Ejecutivo estableció recientemente una serie de cargas impositivas destinadas a captar fondos de quienes realicen operaciones mediante el empleo de medios de pagos distintos al bolívar y a las criptomonedas, excepto el petro. Lo cierto es que ya es evidente, que tal situación viene a sumar a la larga lista de distorsiones que caracteriza la dinámica económica nacional, con el inevitable impacto en las estructuras de costos y el incremento en los precios de los bienes y servicios que ello comporta.

La insostenibilidad de las finanzas públicas es un hecho indiscutible, hasta el punto que el gobierno instauró, desde hace años, tal como está ampliamente documentado, el aumento de la liquidez monetaria como medida para obtener los recursos que la economía no produce e intentar sortear la acumulación del déficit fiscal y la incapacidad de generar ingresos propios, en correspondencia con el esfuerzo productivo. He ahí una de las causas fundamentales de la hiperinflación que se vive en el país. A lo dicho debe agregarse que, las dificultades que deben enfrentarse se ven acentuadas en razón del marcado endeudamiento, tanto interno como externo, y el cierre creciente del acceso a esas fuentes de financiamiento.

3. Cifrar y descifrar el Mercado laboral y el avance de la pobreza

Es de ley, que la presentación de las cifras oficiales en Venezuela es responsabilidad del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), aunque en el país se da la particularidad, que también el BCV, en su condición de autoridad monetaria nacional, hace publicaciones periódicas, especialmente referidas a la evolución de variables de orden económicas. A los efectos de este trabajo, conviene señalar, sin embargo, que en las dos últimas décadas se ha hecho práctica, que ambas instituciones mantengan un rezago en el tiempo de presentación de los resultados de las mediciones que realizan, en clara contradicción con las leyes que justifican su existencia. También vale resaltar, que han suprimido la publicación de algunas variables de interés, útiles para facilitar la adopción de decisiones trascendentes por parte de los agentes económicos y, en especial, para honrar el derecho humano fundamental, de carácter universal, de que los ciudadanos tengan la posibilidad de estar debida y oportunamente informados, y, en aras de la transparencia en el hacer público a la que alude el marco constitucional interno. De allí que, en consideración a lo planteado, en el desarrollo de las líneas que aparecen de seguidas, se utilizan como fuentes de información, además del INE y el BCV, las investigaciones realizadas por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad Central de Venezuela (UCV), a partir de la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida (ENCOVI). Obviamente, también se hará referencia, a los datos emitidos por organismos internacionales.

A continuación, se exponen las repercusiones sociales y económicas que derivan del fuerte deterioro de la capacidad de la economía venezolana para satisfacer las demandas internas, hecho que ha sido suficientemente documentado a partir de la presentación e interpretación de las cifras oficiales correspondientes a los años que van desde 1997 hasta el 2020. Antes de continuar, se deja por sentado la existencia del alto nivel de correlación existente entre las variables, calificadas por la ciencia económica como *factores de producción*, que inexorablemente deben combinarse para materializar la concreción de bienes y servicios. Es válido insistir, con propósito ilustrativo, en el amplio consenso entre los científicos, quienes ponderan la estrecha relación entre factores como el trabajo y la evolución de los niveles de producción, tanto que la llamada Ley de Okum, llega a establecer la similitud entre los cambios en la tasa de desempleo y el crecimiento de una economía.

Contrario a toda evidencia científica, a la observación empírica que puede hacerse a lo largo del territorio nacional venezolano, y por supuesto, a las estadísticas que se han venido mostrando en este documento, que dan cuenta de la dramática caída del PIB, a niveles jamás registrados en el país, el Instituto Nacional de Estadísticas, sostiene que la Tasa de Desocupación “ronda” apenas el 6% del total de quienes están en edad de trabajar. Lógicamente, esta información no se corresponde con la realidad, pues no es posible explicar cómo una economía que ha venido deteriorándose de forma progresiva hasta ver reducida, en más del 60%, su capacidad productiva, en la que algunos sectores previamente identificados como la construcción, la manufactura, el comercio y el transporte, que se caracterizan por ser fuertes dinamizadores de empleo e inversiones productivas, han visto caer su actividad en cifras que superan el 70% y otras más del 90%, puedan estar generando semejantes niveles de empleo que

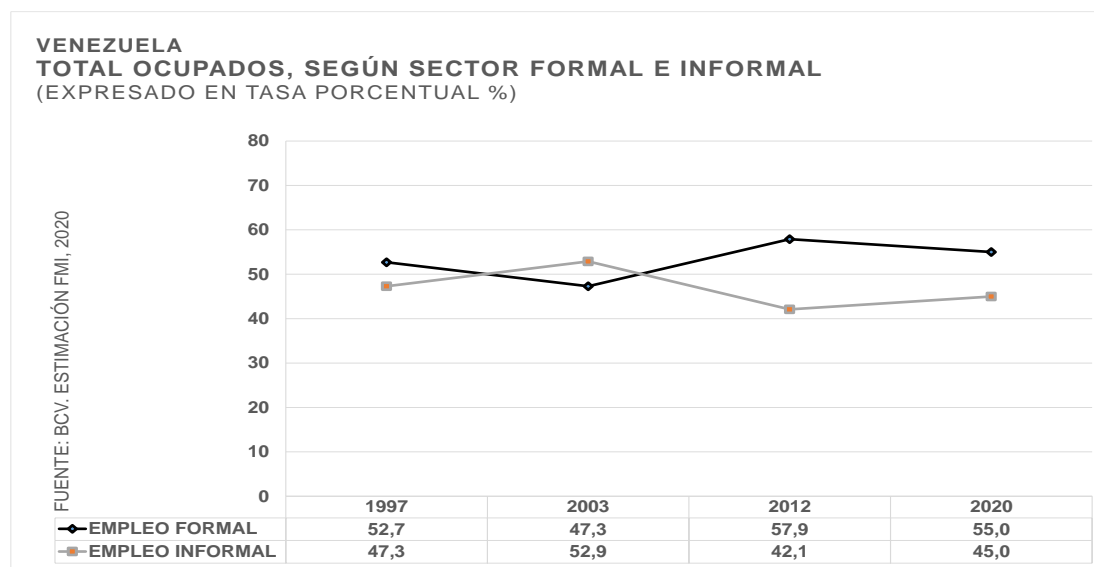
justifique la existencia de una tasa de desocupación como la señalada. En contraste, vale reseñar que, de acuerdo con estimaciones realizadas por Fondo Monetario Internacional, el nivel de desempleo en Venezuela al cierre de 2020, estaría ubicado en un 47,9%, suma que lamentable y seguramente se corresponde con la realidad.

La desocupación comporta efectos que pueden ser de diversa naturaleza y profundidad, aunque invariablemente impactarán de manera negativa. Así es posible citar aquellos que trascienden desde la incapacidad de producir bienes y servicios, hasta ubicarlos en una dimensión esencialmente humana; queda claro que no solamente se trata de lograr el sustento personal y/o familiar, visto como un hecho eminentemente material, sino que avanza inclusive al plano emocional, puesto que el hecho de contar con un empleo estable, además, proporciona seguridad a los grupos poblacionales de que podrán cubrir sus demandas cotidianas.

Unido a la anterior, es importante mostrar la evolución del total de ocupados, distinguiendo entre quienes están ubicados en el sector formal de la economía y quienes lo hacen el sector informal, no sin antes plantear la reflexión en torno a la incidencia de las metodologías utilizadas en su medición, pues la utilizada por el Instituto Nacional de Estadísticas arroja usualmente, resultados sustancialmente divergentes respecto de los obtenidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la CEPAL.

En contraste con el INE, las organizaciones internacionales señaladas asocian la cualidad del empleo dependiendo de si el trabajador está amparado por la legislación laboral, por razones de hecho, o de derecho. Así, con base en esta definición, será posible calificar de informales a aquellos trabajadores que presten servicios en organizaciones que tengan características de formales. El INE, por su parte, aún sigue empleando el criterio de la racionalidad productiva, vigente hasta la década de los 90, según la Convención Internacional, que calificaba de informal los empleos generados por pequeñas estructuras, entre las que pueden incluirse a las microempresas, con escasos niveles de capital, un número de trabajadores no mayor a cinco, guiadas más por la racionalidad de la subsistencia que de la acumulación. El tiempo de permanencia del trabajador en el puesto, es otro condicionante que valora el INE al momento de calificar el tipo de empleo, pudiendo inclusive considerar formal, a aquel que haya ocupado un puesto durante dos semanas continuas, aunque inmediatamente después haya pasado a engrosar las filas de los desocupados. A continuación, se muestra el Gráfico N° 4, que revela el total de ocupados, según su ubicación en el sector formal e informal de la economía.

Gráfico N° 4



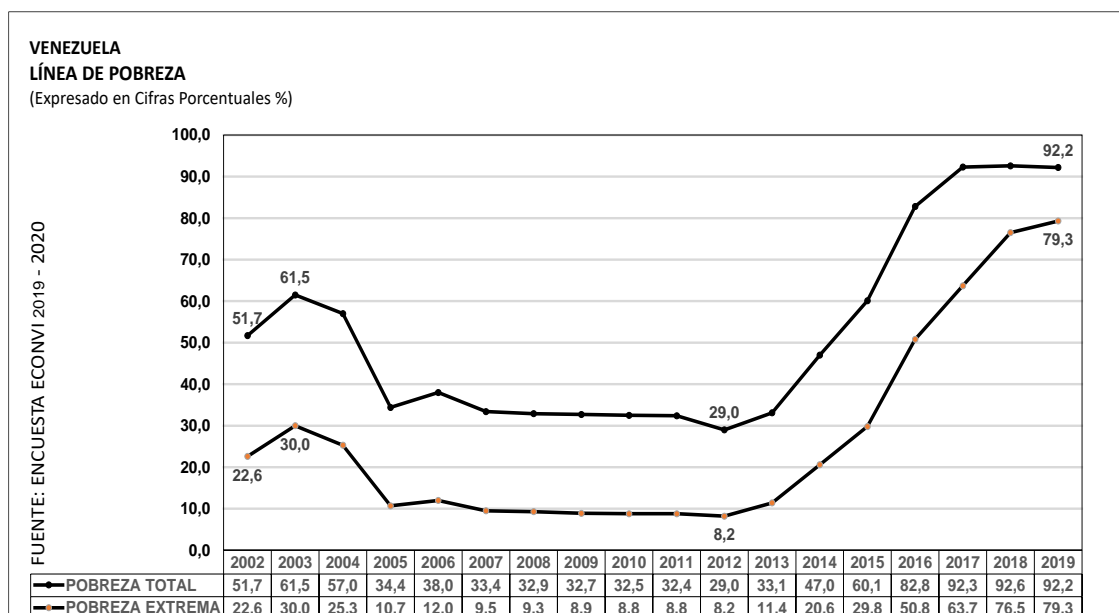
Se aclara que, en virtud de la opacidad y la falta de regularidad en la presentación de las mediciones, las cifras correspondientes hasta el 2012 provienen del INE y, las referidas al 2020, derivan de estimaciones realizadas por el Fondo Monetario Internacional. Podrá

observarse que a partir del 2012 comienzan a acelerarse los niveles de informalidad, en sincronía con la pérdida progresiva de las actividades económicas, hasta alcanzar el 45% de la fuerza laboral. Estos resultados deben llamar a la reflexión, por cuanto se trata de trabajadores que carecen de fuentes de ingresos suficientes, estables y seguras, que faciliten la sostenibilidad personal y/o familiar. Obsérvese, que, si a este 45% de trabajadores que tienen empleos bajo condiciones de precariedad, se le adiciona el 47,9% de desocupados, se estaría arribando a un porcentaje equivalente al 92,9% de connacionales que viven en situaciones de extrema dificultad, en tanto carecen de los medios necesarios para satisfacer sus requerimientos de bienes y servicios esenciales.

Y, desde ya, es posible significar la coincidencia de las cifras recién calculadas arriba, con las estimaciones de pobreza que publica la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida, ENCOVI, pues considera un ascenso del 14% en el 2020 respecto del 2014, para alcanzar también el 45%, estimado por el FMI. Estos hallazgos revisten singular importancia, por cuanto otorgan un marcado nivel de confiabilidad y credibilidad, al tratarse de fuentes y metodologías distintas.

El Gráfico N° 5, que se presenta de seguidas, contiene las curvas de Pobreza Total estimada en 92,2% y en 79,3% la pobreza extrema, ambas para el 2020.

Gráfico N° 5



Es de resaltar igualmente, el crecimiento del empleo público hasta ubicarse en 36%, mientras que el 26% de los empleados se localizan en la empresa privada. Un dato que identifica a todas las categorías ocupacionales es el hecho que todas tienen una base de salario mínimo mensual inferior a un dólar (0,72 dólares aproximadamente), lo que viene a corroborar la imposibilidad que tiene, casi el 80% de la población, de cubrir sus necesidades de alimentos que aseguren su subsistencia; pudiéndose calcular que el 74%, sólo hace una comida al día. Así las cosas, no hay duda alguna de que el modelo político y económico impuesto a lo largo de las dos últimas décadas, ha conducido a una dramática situación de vulnerabilidad de las familias venezolanas, por lo que urge la puesta en vigencia de un proceso reconstrucción nacional que permita crear bases estructurantes que faciliten el avance a nuevos estadios de progreso y desarrollo.

Para finalizar, vale hacerlo con esta reflexión del Maestro Carlos Matus, cuando decía que *"la ideología que se desliga de las ciencias se convierte en doctrina, se fosiliza, cierra su intercambio con otras visiones y se transforma en una referencia para descalificar todo lo que la contradice y desechar la crítica como algo que no merece examen. La doctrina es oficial, no rebatible y definitiva. La doctrina es la versión senil de la ideología"*.

El país, viene convocando con urgencia a todos los venezolanos en cualquier lugar y posición donde se encuentren, para que se le reconstruya a la luz del mundo, sin reservas, sin protagonismos, ni mezquindades, sin egocentrismos ni aspiraciones personales. Tenemos que hacerlo.

EL EMPREDEDURISMO EN LA GERENCIA PÚBLICA VENEZOLANA

Entrepreneurship in the venezuelan public management

Veltri Rosal, Rosmary²⁶
Universidad de Oriente
Rosmary2807@gmail.com

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre el emprendedurismo en la gerencia pública venezolana, siguiendo el método cualitativo y el enfoque dialéctico para la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de la información. Encontramos que el emprendedurismo se ha convertido en una realidad socio-económica, al situarse como tema en las discusiones actuales, sobre todo en aquellas referidas al reimpulso de organizaciones, promoviendo debates que propenden a construir, sustentar y defender una vía propia de acceso a la supervivencia de las mismas. En el caso de Venezuela, se aprecia la necesidad de redimensionar las instituciones públicas, a través de la conexión entre diversos entes del país, sean estos públicos o privados, mediante una alineación sociocultural de profundización en las reflexiones sobre los desafíos que implica llevar a cabo una transformación, liderada por gerentes emprendedores; que sean flexibles, competentes y destacados al trabajar con eficiencia; tolerantes a la incertidumbre y a los riesgos; con visión holística, integral, creativa, fundamentada en valores; capaces de asumir el sentido de la oportunidad; aptos para lograr éxito con los proyectos que inicien. De allí la importancia del emprendedurismo como enfoque innovador que proporciona herramientas para esta transformación requerida.

Palabras clave: emprendedurismo, emprendedores, transformación, gerencia pública, organizaciones públicas y privadas.

Abstract

This article reflects on entrepreneurship in Venezuelan public management, following the qualitative method and the dialectical approach for the search, recovery, analysis, criticism and interpretation of information. We find that entrepreneurship has become a socio-economic reality, as it is placed as a topic in current discussions, especially in those related to the re-impetus of organizations, promoting debates that tend to build, sustain and defend their own path of access to their survival. In the case of Venezuela, the need to resize public institutions is appreciated, through the connection between various entities of the country, whether public or private, through a sociocultural alignment of deepening reflections on the challenges involved in carrying out a transformation, led by entrepreneurial managers; who are flexible, competent and outstanding in working efficiently; tolerant of uncertainty and risks; with a holistic, comprehensive, creative vision, based on values; capable of assuming the sense of opportunity; suitable to achieve success with the projects they start. Hence the importance of entrepreneurship as an innovative approach that provides tools for this required transformation.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurs, transformation, public management, public and private organizations.

1. INTRODUCCIÓN

La gerencia ha evolucionado de lo tradicional hacia formas más compatibles con los ambientes dinámicos y turbulentos de hoy día, algo propio de la era de la información, la comunicación y las competencias globales. Por

²⁶ Licenciada en administración, Abogado, Especialista en Ciencias Administrativas, mención Gerencia General. Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesora, con categoría de Asociado, en la Universidad de Oriente (UDO) Núcleo de Sucre, email: rosmary2807@gmail.com.

ello, los procesos en las organizaciones se han transformado, desarrollándose nuevas capacidades para obtener el éxito competitivo, razón por la cual es necesario una nueva concepción de los mercados, desde la cual esas organizaciones se orienten a perfeccionar sus procesos internos y mejorar los servicios, constituyendo así una verdadera ventaja competitiva para la sobrevivencia de las organizaciones no productivas cada vez más amenazadas.

Por ello, urge redimensionar las condiciones en las cuales se desenvuelven las organizaciones, siendo inevitable fortalecer la gerencia, mediante enfoques que favorezcan el logro eficiente de los objetivos, las metas organizacionales y sociales, asumiendo conceptos revolucionarios e innovadores, basados en el conocimiento, como el emprendedurismo.

Kundel (1991) establece que la actividad emprendedora implica gestionar el cambio o renovación, sin importar si esto ocurre dentro o fuera de organizaciones existentes y, si da lugar, o no, a la creación de una nueva institución. Ello sugiere que, los investigadores del área organizacional, orienten sus esfuerzos en esta dirección, para desarrollar conocimientos que intenten explicar los procesos dados en el seno de la organización, y así promover un pensamiento creativo y nuevas formas de evaluar e incentivar la expresión social en el entorno.

El emprendedurismo posee la característica de ser innovador, ya que puede introducir cambios que pueden ocurrir en la estructura social, en la elaboración de un producto, en la organización de una empresa y en la gerencia, ya sea en organizaciones privadas o públicas. A nivel público, las organizaciones ejecutan una gran cantidad de operaciones de ingresos y gastos para desarrollar sus actividades, de modo que para estudiarlas y apreciar su significado es preciso analizar la multitud de información que reflejan su sentido y alcance.

En Venezuela, el sector público incluye las actividades que están dentro de la esfera gubernamental, como son: la administración, las empresas nacionalizadas, el sistema impositivo, la banca oficial, la seguridad social, entre otras organizaciones públicas (Acosta, s.f.). Córdova (2006), plantea que el desafío para dicho sector radica en introducir mejoras en su funcionamiento (normativas, organizaciones, disposiciones, procedimientos), fortaleciendo la capacidad de aceptar que los cambios económicos puedan transitar y hallar vías de acción para un avance adecuado. Ello demanda una gerencia pública óptima, el desarrollo de la capacidad de aceptar e impulsar transformaciones a nivel general, para encontrar vías de acción orientadas a mejorar el funcionamiento (Córdova, 2006), para lo cual se acudirá a enfoques gerenciales innovadores, como el emprendedurismo, sobre el cual existen evidencias de su implementación en organizaciones del ámbito empresarial, lo que ha repercutido en el éxito de las mismas. En ese sentido, el objetivo de esta investigación está orientado a reflexionar sobre el emprendedurismo en la gerencia pública venezolana.

La investigación se desarrolló bajo el método cualitativo, el enfoque dialéctico (Barros, 1996) y sistémico, que es un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual que contiene todas las cosas que no son cuantitativas (Valles, 1997). Por tanto, esta investigación tiene un carácter interpretativo, lo que permitió reflexionar sobre el emprendedurismo en la gerencia pública venezolana, basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de información documental (Valles, 1997; Hernández., Fernández y Baptista, 2010).

Se emplearon un conjunto de técnicas (Sierra, 2002), que tienen sintonía epistemológica con el método abordado. Se analizó e interpretó, información proveniente de la observación documental: libros, revistas, documentos, páginas web, a fin de generar un aporte a nuevos conocimientos, combinando criterios de clasificación para ordenar, agrupar y sistematizar información, con lo cual se generó la búsqueda de significados, de sentidos, que dieron paso a conclusiones comprensivas.

2. EMPRENDEDURISMO

El emprendedurismo es un término que ha sido difícil de relacionar con un término en español para su traducción, en inglés se presenta como *Entrepreneurship*, conceptualizado como la capacidad manifiesta y deseo de los individuos, ya sea por ellos mismos o mediante equipos, dentro o fuera de organizaciones existentes de crear nuevas oportunidades económicas, esto es, nuevos productos, nuevas formas de organización, nuevos métodos de producción, entre otros, e introducir sus ideas en los mercados, haciendo frente a la incertidumbre y a otros obstáculos, al adoptar decisiones en cuanto a la localización, la forma y uso de los recursos y de las instituciones (Galindo, 2006). Esta filosofía, como objeto de estudio y de investigación, se considera como un paradigma joven sin fundamentos teóricos sustanciales (Comeche, 2004), otros lo consideran preparadigmático (Rusque, 2004).

Para Drucker (1997), el emprendedurismo se visualiza dentro de la práctica de la innovación como herramienta básica de los emprendedores, el medio por el cual ellos explotan el cambio como una oportunidad para un negocio o servicio diferente. Visto así, los estudiosos lo relacionan con una diversidad de actividades, incluyendo crear empresas, manejo de incertidumbres y armonización de los factores de producción.

Déry y Toulouse (1994), afirman que hay una epistemología naciente de investigaciones en emprendedurismo. Esto señala que se trata de un paradigma funcionalista que ve al mundo en general y al emprendedurismo en particular como un fenómeno concreto, identificable y que existe independientemente de la percepción de los individuos que lo viven y que lo estudian. Comeche (2004), argumenta que el emprendedurismo es un fenómeno fundamentado sobre relaciones causales lineales, en evolución lenta, continua y previsible. Pero, desde un punto de vista práctico, puede difícilmente limitarse a una perspectiva funcionalista, porque este no es un fenómeno objetivo y lineal, sino que tiene cambios continuos y progresivos que pueden detectarse, desmenuzarse y planificarse.

Se aconseja que el emprendedurismo se debe estudiar de manera conjunta con el emprendedor y el desarrollo del emprendimiento (Comeche, 2004), considerado éste último como la búsqueda de oportunidades sin importar si se tiene control sobre los recursos actuales (Toca, 2010). De esta manera, el asunto no se limita a oportunidades, sino que se extiende al plano de las acciones, es decir, conductas que buscan cambiar la forma como vive o trabaja la gente, movilizar recursos y desplegar iniciativas. Se visualiza como una red de relaciones, interacciones, equifinalidades e influencias de multicausalidad entre gente, oportunidades y acciones.

El emprendedurismo representa muchas cosas a la vez: es proceso, actividad, conducta y habilidad. Permite descubrir una manifestación o revelación de ineficacias temporales y espaciales de una economía. Es una actividad que contempla el descubrimiento, la valoración y la exploración de oportunidades para introducir nuevos bienes y servicios, además de modos de organizar mercados, procesos y materias primas mediante esfuerzos que

no existían antes (Toca, 2010). Es una conducta más que un rasgo de personalidad, por lo que los emprendedores ven el cambio como la norma necesaria, siempre buscan el cambio, responden a él y lo explotan como una oportunidad (Drucker, 2002).

Para Ribero (2003), el enfoque del emprendedurismo se ha convertido en una realidad socio-económica de una magnitud relevante en la cultura occidental, sin marginar el notable impacto que posee sobre las cifras de generación de empleo en sociedades maduras como las europeas. Se trata, entonces, de situarlo en las discusiones actuales, sobre todo en aquellas centradas en el reimpulso de organizaciones. Con ello se pueden promover debates que propendan a construir, sustentar y defender una vía propia de acceso a la supervivencia de nuestra sociedad.

3. EL GERENTE NUEVO ANTE LA COMPLEJIDAD

Se está en presencia de una nueva realidad de las organizaciones, lo que implica la necesidad de reflexionar en relación con la adopción de posturas actualizadas en torno a la gerencia. De hecho, el contexto de incertidumbre ha generado fuertes ruidos al interior de las instituciones, sumidas a tasas de cambio acelerado y afectadas por un gran número de variables, agotando con ello la capacidad de predicción (Guerra y Guerra, 2006).

Los nuevos gerentes deben desarrollar un cuerpo teórico y práctico que reconozca las especificidades del nuevo paradigma de organización, así como las novedosas formas organizativas de sectores no lucrativos, suponiendo que las organizaciones son diferentes entre sí en función de los recursos y capacidades que poseen en un momento determinado; los recursos y capacidades cada vez tienen un papel más relevante para definir su identidad.

Todo gerente debe ser preparado como legitimador de la realidad, es decir, debe interpretar lo que sucede en su entorno y transmitirlo a la organización. Es el primero en la línea de aprendizaje, y debe saber cuáles son los hechos importantes que deben ser transmitidos a la organización; al mismo tiempo, saber evaluar las tendencias (Quintín, 2004).

Otro aspecto que merece gran comprensión a nivel organizacional en la actualidad es la complejidad, como lo plantea Morín (2003, p. 107): «No puedo concebir al todo sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes del todo sin concebir al todo», lo cual indica que es imposible imaginar al individuo; la sociedad; las organizaciones con sus organigramas, programas de producción, estudios de mercado, los problemas de recursos humanos y el ambiente que la rodea, cada uno por su lado. Ambos procesos son inseparables e interdependientes uno del otro; en este caso, el desafío de un gerente es encontrar el correcto balance entre la creatividad de la emergencia de la situación presente y la estabilidad de la estructura diseñada, lo que amerita un cambio profundo en las formas de pensar, transformando los esquemas mentales para no caer en riesgo de entrar en confusión o el rechazo de los problemas (Guerrero, 2007).

Este último autor citado, asevera que el gerente se considera un ser privilegiado de la complejidad, ya que el ambiente donde se desempeña es uno de los más paradójicos y las organizaciones son un conglomerado de divisiones paralelas que responden a actuaciones con explicaciones distintas, donde predomina la existencia de

incertidumbres, complejidad y ambigüedad. Para entender esta explicación es imprescindible cambiar las formas de pensar acerca de la vida y del mundo, cambiar los paradigmas tradicionales por otros más complementarios.

Las organizaciones actualmente enfrentan la necesidad de actuar ordenadamente y de innovar, dos actividades que desde el punto de vista complejo se consideran contradictorias. El orden y la consistencia en la gerencia exigen el diseño de planes detallados, bien estructurados y un sistema de control que permita identificar las desviaciones y puedan asignar responsabilidades precisas. Caldart y Ricart (2003), exponen que innovar implica aplicar el principio de la flexibilidad, ser tolerante con los errores presentados y la permanencia de actividades creativas, que superen los rígidos controles financieros.

De allí, la importancia de la auto-organización como el proceso idóneo para resolver esta contradicción, por cuanto propone actividades estructuradas de forma flexible; una cultura de cambios frecuentes en un contexto de reglas generales, estrictas y la existencia de canales de comunicación online basados en hechos dentro de y entre las distintas divisiones de las organizaciones.

4. GERENCIA PÚBLICA

La gerencia pública constituye un campo temático en las ciencias sociales, así como una nueva forma de estudio y de ejecución de las políticas públicas. La perspectiva de ésta se arraiga en corrientes de pensamiento que destacan la importancia de la organización como respuesta a problemas y demandas sociales. La gerencia pública se define como el conjunto de conocimientos y prácticas que permiten mejorar la racionalidad de la dirección administrativa del Estado en términos sociales (Cepeda, 2006).

Bozeman (1993) plantea que la gerencia pública supone un *focus* sobre una estrategia (más que sobre un proceso gerencial), aplicada a las relaciones interorganizacionales, y sobre la intersección de la gerencia y las políticas públicas. La primera definición apunta al compromiso que tienen los funcionarios públicos para mejorar la racionalidad, lo cual hace referencia al buen aprovechamiento de los recursos materiales, financieros y humanos. La racionalidad técnica adquiere su valor cuando los empleados públicos son capaces y eficientes para la realización de sus tareas, ésta se define por la eficiencia con que se organizan, programan, distribuyen y evalúan los recursos que el Estado tiene para cumplir su misión.

Burlaud y Laufer (1989), sostienen que la gerencia pública nace como una respuesta a la crisis de legitimidad de la administración en su funcionamiento tradicional, para hacerla eficaz. Bajo esta perspectiva, la dirección tiene connotaciones de racionalidad, la participación de los usuarios destaca la importancia de humanidad, y el *marketing* público alude al sentido de racionalidad de la dirección y a la importancia de la humanidad, pues se ocupa de las necesidades públicas. La propuesta para un nuevo perfil del Estado emerge de las condiciones de crisis paradigmáticas y de presión económica, e integra dos vertientes de crítica: la ineficiencia del gobierno evidenciada en el exceso de trámites burocráticos, con el derroche de recursos públicos, y la falta de transparencia en el manejo de los recursos.

La gerencia pública va de la mano con el Estado, pues, al ser éste ineficiente, no responde a la sociedad. Por ende, urge transformarse y adaptarse a las nuevas realidades sociales (Cepeda, 2006). El mismo autor sustenta

que el campo de la gerencia pública está evolucionando, puesto que, actualmente el contexto gubernamental se encuentra inmerso en la complejidad, producto de los constantes cambios en los procesos sociales, económicos, tecnológicos y la demanda constante de la ciudadanía por satisfacer sus necesidades políticamente definidas. Los procesos administrativos utilizados en las organizaciones públicas tradicionales ya no dan respuesta a los problemas que vive el país. Por ello surge la necesidad de un cambio radical en las prácticas gerenciales gubernamentales.

Para Zambrano (2008), la gerencia pública se ha cultivado y desarrollado en Europa y Norteamérica apoyándose en los postulados del *Management*. Las teorías sobre *Management* están referidas a la capacidad de gestión de una organización de negocios o empresas en procura de lograr eficacia, eficiencia, economía, calidad y rentabilidad en sus procesos (Hellriegel y Slocum, 1978). En América Latina, los enfoques teóricos del *Management* se han implantado en las organizaciones públicas con el objeto de desarrollar la capacidad de diseñar y ejecutar eficazmente las políticas públicas (Zambrano, 2008). Ante esto, se hacen los planteamientos siguientes:

- El concepto de *Management* en relación con la gerencia pública. Echeverría y Mendoza (1999) identifican el concepto de *Management* con el término gerencia y lo definen como la obtención de resultados a través de las personas y su relación con el mundo de los negocios. Adicionalmente, se relaciona con el mundo empresarial, donde las presiones de la competencia ayudan a la innovación y el perfeccionamiento constante de los sistemas de gestión. La gerencia pública es sustantivamente gestión, entendida como el conjunto de decisiones dirigidas a motivar y coordinar a las personas para alcanzar metas individuales y colectivas, en el marco de las restricciones jurídico-políticas de la actividad estatal (Albi y López, 1977).
- La escasa profesionalización de la gerencia pública. La gerencia pública supone prestar atención a los circuitos de adopción de decisiones, busca gestionar talentos humanos y no administrar nóminas. Las estructuras formales han de ser flexibles al cambio; también las propias configuraciones jurídicas que adoptan las organizaciones deben ajustarse a la valoración que recibe en cada momento la provisión de las distintas necesidades preferentes. Además, se debe incorporar la revisión de las carreras profesionales en el empleo público, adaptándose a las necesidades cambiantes de la producción de servicios. Se requiere un esfuerzo en definir centros de responsabilidad, centros con capacidad de gestión presupuestaria, a la vista de los objetivos establecidos (Albi y López, 1977).
- El tamaño del Estado y la gerencia pública. Zambrano (2008), propone la necesidad de reducir el tamaño y la participación del gobierno y del Estado en los asuntos donde demuestre ineficiencia e ineffectividad; y que la empresa privada asuma estas funciones, es decir la privatización de la actividad pública: gobierno del mercado, reducción del gasto público, regulación y privatización. Pero la solución no está en desplazar al Estado o al gobierno de actividades o funciones que les son muy propias (garantizar el equilibrio y la justicia; regular y controlar temas claves como ambiente, participación e igualdad de oportunidades para las minorías; atención a la pobreza; seguridad, entre otros), sino en enaltecer la capacidad del gobierno para que las instituciones públicas cumplan con su misión. Elevar la capacidad del gobierno y, por ende, de la gerencia pública requiere,

entre otros elementos, modelos teóricos ajustados al contexto, que sirvan de base a los procesos de educación, formación y adiestramiento de los gerentes públicos.

5. LA GERENCIA PÚBLICA Y EL EMPRENDEDURISMO EN LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS DE VENEZUELA

Se plantea una oportunidad al considerar que escenarios diferentes al productivo han encontrado en el emprendedurismo grandes posibilidades, a pesar de que éste enfoque ha sido limitado al contexto empresarial, posiblemente porque el concepto se inspiró en la teoría económica (Toca, 2010). En dicho contexto, el desempeño de una función empresarial genera cambios económicos y cualquier acción que aumente el potencial de cambio será, por definición, un acto emprendedor. Ésta puede ser la razón, por la que se ha desconocido la presencia del emprendedurismo en organizaciones no lucrativas, en movimientos políticos e incluso en agencias del gobierno (Morris, 1998).

Christopoulos (2006), descubre que el término es usado cuando se intenta explicar la presencia de la novedad en la vida pública, en las políticas públicas o en la actividad política. Es normal identificar agentes públicos, políticos y sociales como emprendedores. Aunque cada esfera de aplicación tiene su propia concepción del emprendedurismo, es en el sector público donde mayores estudios y aportes se han realizado sobre el tema. La reinención en el sector público ha sido objeto de intensas discusiones, entre politólogos y administradores públicos han acogido el emprendedurismo como forma adecuada para introducir reformas en las burocracias públicas y mejorar la operación del gobierno. Los economistas que se desempeñan en el campo de la elección pública han explorado la conducta emprendedora en el sector público con algún grado de profundidad (Toca, 2010).

Mackenzie (2004), describe al emprendedor político como arquitecto del consenso y como generador e intermediario en asuntos colectivos; algunos lo enmarcan como alguien atento a ventanas abiertas de la política. Son catalizadores y agentes de cambio, personas innovadoras y de ideas que persiguen sus objetivos a través del diseño emprendedor. Están habilitados en el arte de la argumentación, la persuasión y la negociación; por lo regular, tienen un amplio espectro de contactos personales y redes de colegas.

El emprendedurismo público se define como un proceso de creación de organizaciones, guiado por la ética social, la integración de servicio social y habilidades en relaciones públicas (Toca, 2010). Se trata de una categoría que orienta el reconocimiento y aprovechamiento de oportunidades para crear nuevas intervenciones que respondan a las necesidades sociales de un grupo de individuos. Alvord., Brown y Letts, (2002), encuentran que algunos ven el emprendedurismo público como renovación para generar impacto social en los sectores públicos, una perspectiva centrada en ideas y arreglos sociales sobre problemáticas presentadas, busca transformación social más allá de las soluciones a los problemas sociales. Adicionalmente, Stryjan (2006), argumenta que gira en torno a la prestación de servicios sociales y supone la obtención y manejo de recursos socialmente etiquetados, para lo cual concibe formas para derivar servicios de ellos, garantizando una consecución sostenible en el tiempo. La actividad esencial de los emprendedores públicos se centra en movilizar contribuciones y en alinear a los contribuyentes con sociedades viables.

El sector público ejecuta una gran cantidad de operaciones de ingresos y gastos para desarrollar sus actividades, de modo que para estudiarlas y apreciar su significado es preciso darle forma a la multitud de información que reflejan su sentido y alcance. Esos gastos se destinan al consumo público y a bienes de capital e inversión pública. En Venezuela, el sector público incluye las actividades que están dentro de la esfera gubernamental, como son: la administración, las empresas nacionalizadas, el sistema impositivo, la banca oficial, la seguridad social, entre otras organizaciones públicas (Acosta, s.f.).

Córdova (2006) afirma que, en Venezuela, el desafío para la administración pública ha radicado en introducir mejoras en su funcionamiento (normativas, organizaciones, disposiciones, procedimientos), al aumentar la capacidad de aceptación de que los cambios económicos puedan transitar y así hallar canales para un desarrollo adecuado. Esto se denomina capacidad de implementabilidad, desarrollada como un paradigma en la administración pública, lo que significa que, a mayor capacidad para implementar cambios, mayor será la capacidad de mantener la gobernabilidad. Además, identifica a la gerencia pública como el paradigma para acometer la modernización administrativa del Estado, es decir, hay una visión de establecer la modernización administrativa para absorber los cambios.

Producto de los cambios y la complejidad, las organizaciones del presente ameritan un proceso de transformación profunda, de lo cual no escapan las organizaciones públicas en Venezuela y, esto se afianza más, en el enunciado de Guerrero (2007), desde el cual se promueve sustituir la administración pública por la aplicación de la gerencia pública como paradigma que puede solucionar los problemas de organización y funcionamiento del Estado. Entre los aspectos que distinguen esta gerencia pública están: la participación ciudadana, flexibilización laboral, aseguramiento del desempeño, el control y la responsabilidad, desarrollo de gerencia de los recursos humanos, entre otros. Para Córdova (2006), esta transformación requiere ser liderada por gerentes flexibles, tolerantes a la incertidumbre y a los riesgos, con visión holística, integral, creativa, fundamentada en valores, capaces de asumir el sentido de la oportunidad, aptos para hacer que los proyectos despeguen de cero y logren el éxito; que sean emprendedores.

Venezuela tiene conocimiento sobre el concepto del emprendedurismo y hay evidencias de que se están desarrollando iniciativas al respecto; pero surge, entonces, la necesidad de reflexionar sobre el hecho cierto de si este enfoque se puede aplicar en ámbitos distintos al empresarial. Al respecto, Morris (1998), reconoce el emprendedurismo no como disciplina formal, sino como una actividad transdisciplinaria, carente de una teoría universal, sustentada mayoritariamente en teorías prestadas de la economía, la ingeniería, la historia económica y empresarial, la sociología, la administración y, recientemente, de la psicología. Constituye un tema en boga, por lo que los gobiernos intentan promoverlo, los individuos aspiran a practicarlo, las organizaciones buscan desesperadamente recapturarlo y la academia tiene interés en estudiarlo.

Las organizaciones públicas en Venezuela han tenido siempre un papel protagónico a la hora del estudio del tejido organizacional. Resulta evidente esta afirmación si se toma en cuenta la tendencia, que tiene y siempre ha tenido el Estado venezolano, de participar en la economía y en los diversos procesos que ello involucra. De allí que, no es extraño reconocer que el Estado tiene una importante presencia en el mapa organizativo.

Por ello, se abre la oportunidad de canalizar vías de acción necesarias para ayudar en la optimización de la gerencia pública en Venezuela, considerando los aspectos teóricos-prácticos del emprendedurismo, vislumbrada como una opción para dicho sector, por cuanto la misma urge de un enfoque gerencial proactivo, que favorezca el diseño y ejecución de proyectos de cambios planificados. Para ello se deben incorporar adecuadamente los avances tecnológicos, con lo cual es posible hacer frente a los retos que impone la creación de condiciones para la formación y desarrollo de la sociedad en general, y se logre así el cambio hacia una eficiente gerencia pública.

6. CONCLUSIONES

Las nuevas exigencias de la gerencia pública en Venezuela están orientadas hacia la búsqueda y formación de líderes emprendedores competentes, con atributos que los distingan del ser común, con capacidad para gerenciar. Que se destaquen por trabajar con eficiencia, desarrollen la racionalidad, se comprometan para dar respuestas oportunas, redimensionado hacia un liderazgo transformacional que impulse el emprendedurismo, para optimizar las actuaciones. Resulta ineludible promover el emprendedurismo como conocimiento; estudiarlo; insertarlo en todos los niveles de las organizaciones públicas mediante cursos, talleres, charlas, simposios y asistencias a congresos. Esto impulsa la creación de ideas, el desarrollo de nuevas técnicas de trabajo, la eficiente toma de decisiones.

Urge redimensionar las instituciones públicas a través de la reorganización, reestructuración, ajustes normativos, redefinición de actividades, entre otras acciones, apoyados en la disposición del personal directivo para trabajar en equipo. Ello implica ser participativo, constante, comprometido e integrado; es decir, se requiere de una orientación hacia la búsqueda de la eficiencia, tanto interna como externa, promoviendo la formación de pequeños emprendimientos e iniciativas emprendedoras públicas. Todo esto se puede lograr mediante la participación activa de distintos actores, a través de la conexión entre diversos entes del país, los cuales deben procurar una alineación sociocultural de profundización en la reflexión sobre los desafíos que implica llevar a cabo dicha participación en el contexto de la gerencia pública en Venezuela.

REFERENCIAS

- Acosta, E. (s.f.). Sector Público Venezolano. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com>.
- Albi, E., y López J. (1977). *Gestión Pública, Fundamentos, Técnicas y casos*. España Ariel. Economía.
- Alvord S., Brown, D. y Letts, C. (2002). *Social entrepreneurship and social transformation: An exploratory study (working paper)*. Recuperado de: <http://www.papers.ssrn.com>.
- Barros, N. (1996). *Hermenéutica filosófica, herencia cultural y crítica de la ideología*. Compilador: Ninoska Díaz de Mariña.
- Bozeman, B (1993). *Public Management*. California: The State of Art, Jossey-Bass.
- Burlaud, A. y Laufer R. (1989). *Dirección Pública y Legitimidad*. Madrid: INAP.
- Caldart A., y Ricart J. (2003). *Teoría de la Complejidad: Un modelo para la Estrategia Corporativa*. Recuperado de: <http://www.casiseguro.com>.
- Cepeda, S. (2006). *¿Qué es la gerencia pública?* Recuperado de: <http://www.uvmnet.edu>.
- Comeche, J. (2004). *Una visión dinámica sobre el emprendedurismo colectivo*. España: Universidad de Valencia.

- Córdova, E. (2006). Administración Pública en Venezuela: Aproximaciones a los cambios y transformaciones. *Revista de Ciencias Sociales*, vol.12, no.3, pp.496-518.
- Christopoulos, D. (2006). Relational attributes of political entrepreneurs: a network perspective. *Journal of European Public Policy* 757-778.
- Déry, R. y Toulouse, J. (1994): The structuration sociale du champ de l' entrepreneurship le cas du Journal of Business Venturing. Montreal, Chaire d' entrepreneurship Maclean Hunter, École des Hautes Études Commerciales-HEC. pp. 4.
- Drucker, P. (2002). Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI. Colombia:Grupo Editorial Norma.
- Drucker, P. (1997). La Sociedad Postcapitalista. Colombia: Grupo Editorial Norma. Echeverría, K. y Mendoza, J. (1999). La especificidad de la gestión pública. USA: Banco Mundial.
- Echeverría, K. y Mendoza, J. (1999). La Especificidad de la Gestión Pública. Banco Mundial. Washington D.C., USA.
- Galindo, M. (2006). "Entrepreneurship", crecimiento económico y ética. *Estudios de economía aplicada*. Vol. 24, núm. 2. pp. 389-406. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Guerra, A. y Guerra, A. (2006). El nuevo paradigma organizativo en el escenario global y posmoderno. Recuperado de: <http://www.ucla.edu.ve>.
- Guerrero F. (2007). Una Nueva Visión de las Organizaciones. Un aporte desde la teoría de la complejidad. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com>.
- Hellriegel, D. y Slocum, J. (1978). Management: contingency approaches Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Kundel, H. (1991). *Search for lung nodules: the guidance of visual scanning*. USA:Investigative Radiology.
- Mackenzie, C. (2004). Policy Entrepreneurship in Australia: A conceptual review and application. *Australian Journal of Political Science*.
- Morín E. (2003). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Morris, M. (1998). Entrepreneurial Intensity: Sustainable Advantages for Individuals, Organizations and Societies. Westport, CT: Quorum. Books.
- Quintín. A. (2004). La Gerencia Publica Del "Sistema Del Botín" A la Gestión Profesional. Recuperado de:<http://www.gobernabilidad.cl>.
- Ribero, D. (2003). Modeling the enterprising character of European firms, Volume 15, Núm. 1, Pags. 29 -37. *European Business. Review*.
- Rusque, A. (2004). Reflexiones en torno a un programa emprendedor para las universidades latinoamericanas, Volumen 4, N° 1 (Nueva Serie), Caracas, *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, pág. 243.Sierra, R. 2002. Tesis doctoral. España: Thompsom.
- Stryjan, Y. (2006). The Practice of Social Entrepreneurship: Theory and the Swedish Experience. 34(2), 197-229. *Journal of Rural Cooperation*.
- Toca, C. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. vol.26, no.11, p.41-60. Recuperado de: <http://www.scielo.unal.edu.co>.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Zambrano, A. (2008). Teoría para mejorar la gestión pública. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 9 N° 22. pp. 134-151.

CRUSTÁCEOS ANOMURA LITORALES DE PLAYA EL MANGLILLO, ISLA DE MARGARITA, VENEZUELA.

(Anomura crustaceans of El Manglillo beach, Margarita Island, Venezuela)²⁷

Lira, Carlos
Hernández, Jesús

López, Régulo²⁸

Grupo de Investigación en Carcinología de la Universidad de Oriente (GICUDONE). Departamento de Acuicultura. Escuela de Ciencias Aplicadas del Mar, Universidad de Oriente, Núcleo Nueva Esparta. Boca del Río, Isla de Margarita, Venezuela.

carloslirag@gmail.com

Resumen

Los anomuros son un grupo de crustáceos decápodos con una forma corporal muy heterogénea. En Venezuela, están representados por al menos 125 especies, contenidas en 10 familias, la mayoría de las cuales habitan en el supra y mesolitoral, mientras otras son de aguas profundas. Como parte de un estudio para determinar la composición de la carcino fauna decápoda litoral de la playa El Manglillo, Isla de Margarita, fueron realizadas salidas de campo mensuales durante 2011, en las cuales fueron muestreados distintos hábitats. Los organismos recolectados fueron mantenidos a bajas temperaturas antes de su preservación en alcohol etílico 70% para prevenir la autotomía de los apéndices, y posteriormente fueron trasladados al laboratorio para determinarles el sexo, estimarles el largo y ancho del caparazón (LC, AC) o del escudo (LE, AE) con ayuda de un vernier electrónico e identificarlas taxonómicamente. Fue recolectado un total de 175 crustáceos anomuros pertenecientes a las familias Porcellanidae (4 géneros, 13 especies), Hippidae (1 género, 1 especie), Diogenidae (3 géneros, 4 especies) y Paguridae (1 género, 1 especie). De estos *Pachycheles pilosus* (1 ejemplar), representó el primer hallazgo para la isla de

²⁷ Este estudio es parte del proyecto titulado "Inventario de los Crustáceos Decápodos Bentónicos Litorales de la Ensenada de El Manglillo, Isla de Margarita" financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente: Proy CI 0173.

²⁸ Lira, Carlos: M.Sc. en Ciencias Marinas, mención Biología Marina del IOV-UDO. Profesor Instructor de Carcinología y Zoología General. Universidad de Oriente. E-mail: carloslirag@gmail.com (autor principal para correspondencias).

Hernández, Jesús: MSc. en Ciencias Marinas, mención Biología Marina del IOV-UDO. Asistente de Investigación en Ciencias Básicas Naturales y Aplicadas. Universidad de Oriente. E-mail: Hernandez89.89@gmail.com.

López, Régulo: Técnico Medio en Administración. Asistente de Campo. Universidad de Oriente. E-mail: regulopez@gmail.com.

Margarita.

Palabras clave: Crustáceo, Decápodo, biodiversidad, porcelánidos, ermitaños.

Abstract

Anomuran are a group of decapod crustaceans with a very heterogeneous body shape. They are represented in Venezuela by at least 125 species in 10 families, most of them living at supra and meso-littoral, while few others live at deep waters. As a part of a study to determinate the composition of the carcinofauna of decapod crustaceans from El Manglillo beach, Margarita Island, they were made monthly field trips during 2011. The search and collect of crustaceans were made in different habitats. The specimens collected were kept at low temperatures to prevent autotomy before to be preserved in 70% etilic alcohol. Then they were carried to laboratory to determinate their sex length and to estimate their carapace or anterior shell length and wide with the help of an electronic vernier and to determinate their taxonomic identity. They were collected 175 crustaceans belonging to the families Porcellanidae (4 genera, 13 species), Hippidae (1 genera, 1 specie), Diogenidae (3 genera, 4 species) and Paguridae (1 genera, 1 specie), among them *Pachycheles pilosus* (1 specimen) represented the first record of the specie to Margarita island.

Key words: Crustacea, decapoda, biodiversity, porcellanid crabs, hermit crabs.

1.- INTRODUCCIÓN

Los cangrejos anomuros conforman un infraorden de crustáceos decápodos muy heterogéneo en cuanto a formas y tamaños; mientras unos poseen un abdomen blando y asimétrico, arrollado en espiral, sin pleuras desarrolladas y carentes de la mayoría de los pleópodos (e.g. cangrejos ermitaños), otros presentan el abdomen simétrico y replegado debajo del cefalotórax, con los urópodos y el telson bien desarrollados, como por ejemplo los cangrejos porcelánidos (McLaughlin, 1980; Rodríguez, 1980). Una de las características que permiten separarlos de otros crustáceos decápodos es que el caparazón nunca está fusionado al epistoma y, además, las paredes laterales están separadas del resto del caparazón por una delgada membrana denominada línea anomúrica (McLaughlin, 1980).

En Venezuela, el primer registro de crustáceos anomuros probablemente sea el realizado por Von Martens (1872), quien señala la presencia, en el Museo de Berlín, de un ejemplar de *Albunea paretii* Guérin-Méneville, 1853, identificado como *Albunea scutellata* proveniente de las costas de Caracas. Probablemente la muestra provenga realmente de las costas del estado La Guaira, aunque también es posible que el lugar de recolección sea realmente Caracas Bay, Curazao. Posteriormente, Benedict (1902) reporta a *Munida pusilla* Benedict, 1902 de Venezuela, sin dar mayores detalles del lugar de procedencia de la muestra.

Producto de diversas investigaciones se ha determinado la presencia en Venezuela de cerca de 125 especies de anomuros, de las cuales aproximadamente el 75% pertenecen a las familias Porcellanidae, Diogenidae o Paguridae (Chace, 1956; Haig, 1956; Rodríguez, 1980; Piñango, 1988; Lira, 1997, entre otros).

Como una contribución al conocimiento de la biodiversidad de crustáceos de Venezuela, durante el año 2011 fueron realizados muestreos para realizar un inventario de decápodos litorales de playa El Manglillo, Isla de Margarita. Producto de dichos muestreos se presenta la lista de los anomuros de dicha localidad.

2.- MATERIALES Y MÉTODOS

Fueron realizadas salidas de campo mensuales entre el 20/ENE/2011 y el 29/NOV/2011 a la playa de El Manglillo, península de Macanao, isla de Margarita, Venezuela (Coordenadas UTM 355705 E – 1211566 N). La recolección de los ejemplares fue

realizada empleando los siguientes equipos y/o técnicas: (a) un chinchorro playero de 10 m de largo, 1,5 m de alto y 1 cm de abertura de malla; (b) buceo en apnea; (c) extracción de trozos de coral, esponjas, rocas, ascidias, estrellas, colonias de poliquetos y agregados del molusco *Arca zebra* Swainson, 1833, a los cuales se les extrajo los decápodos presentes. En cada uno de estos casos, los organismos recolectados eran aletargados a bajas temperaturas para prevenir la autotomía de los apéndices, posteriormente eran fijados en formalina al 10%, tamponada con agua de mar y preservados en alcohol etílico al 70%, en envases debidamente etiquetados para su posterior análisis.

En el Laboratorio de Carcinología de la Escuela de Ciencias Aplicadas del Mar de la Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, se estudió la morfología de las especies recolectadas, con la ayuda de un microscopio estereoscópico. A cada organismo se le determinó el sexo, y, en el caso de las hembras, se discriminó entre hembras ovígeras (♀♀) y no ovígeras (♀). Para la determinación del sexo fue observada la posición del gonoporo, el cual abre en el esternito del sexto u octavo somitotorácico (o en la coxa de sus apéndices), en hembras y machos, respectivamente.

Para las mediciones de los ejemplares fue utilizado un vernier de 0,01 mm de apreciación. A los ermitaños se les estimó la medida del largo y ancho del escudo anterior (LE y AE) y a los cangrejos porcelánidos e hípidos, largo y ancho del caparazón (LC y AC).

3.- RESULTADOS

Fue recolectado un total de 175 crustáceos anomuros pertenecientes a las familias Porcellanidae Haworth, 1825 (4 géneros, 13 especies), Hippidae Latreille, 1825 (1 género, 1 especie), Diogenidae Ortmann, 1892 (3 géneros, 4 especies) y Paguridae Latreille, 1802 (1 género, 1 especie).

Familia Porcellanidae Haworth, 1825

Megalobrachium poeyi (Guérin-Méneville, 1855)

Material examinado: 3♂ (LC x AC: 3,64x 3,64 mm; 9,51 x 9,47 mm), 7♀ (LC x AC: 2,91 x 2,90 mm; 9,42 x 9,62 mm): 31/mar/11: 1♀.- 26/may/11: 2♂, 4♀.- 28/sep/11: 1♂, 2♀.

Distribución general: Este de Florida, EE.UU.; Quintana Roo, México; Bocas del Toro y Caledonia Bay, Panamá; isla Old Providence y costas continentales de Colombia; islas Coche, Margarita, y Cubagua, Venezuela; Antillas; Paraiba y Sao Paulo, Brasil (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: bajo piedras y conchas de *Arca zebra*, en los alrededores de *Thalassiatestudinum* K. D. Koenig, 1805, en las zonas coralinas y arrecifes de poliquetos del género *Phragmatopoma* Mörch, 1863 (Velásquez et al, 2017) Las muestras fueron recolectadas entre 0,5 y 2,5 m de profundidad, principalmente bajo rocas, excepto un macho y dos hembras que fueron hallados en arrecifes de poliquetos Sabellaridae Johnston, 1865.

Megalobrachium roseum (Rathbun, 1900)

Material examinado: 8♂ (LC x AC: 3,84x 3,80 mm; 5,86x5,86 mm); 4♀ (LC x AC: 4,58x4,56 mm; 6,50x6,50 mm): 5♀♀ (LC x AC: 4,62x 4,80 mm; 6,08x6,08 mm): 29/ene/11: 1♂, 1♀♀.- 31/mar/11: 1♂, 4♀(2♀♀).- 26/may/11: 1♂, 1♀♀.- 28/jul/11: 1♀.- 28/sep/11:

4♂, 1♀.- 29/oct/11: 1♂, 1♀.

Distribución general: Bocas del Toro, Panamá; Santa Marta, Colombia; islas Margarita y Cubagua, Venezuela; Martinica; desde Maranhao hasta Sao Paulo, Brasil (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: en bancos de *Arca zebra*, coral de fuego *Milleporasp.* Linnaeus, 1758, en galerías de gusanos poliquetos y debajo de rocas de la zona intermareal (Velásquez et al, 2017). Los ejemplares fueron recolectados asociados a arrecifes de poliquetos Sabellaridae, esponjas no determinadas y a sustratos rocosos, entre 0,5 y 2,5 m de profundidad.

Megalobrachiumsoriatum (Say, 1818)

Material examinado: 2♂ (LC x AC: 4,28x 4,40 mm; 4,40x4,40 mm): 31/mar/11: 2♂.

Distribución: Carolina del Norte y Florida (EE.UU.), Golfo de México, Barbados, Colombia, Brasil y Península de Macanao, Venezuela (Lira et al, 2001).

Hábitat: en restos de corales muertos, debajo de rocas y en galerías de gusanos poliquetos (Velásquez et al, 2017). Material recolectado asociado a esponja no identificada. El ejemplar con menor LC presentaba una ostra de especie no determinada adherida a su abdomen.

Neopisosomaangustifrons (Benedict, 1901).

Material examinado: 9♂ (LC x AC: 2,30x2,30 mm; 4,70x4,94 mm), 17♀ (LC x AC: 2,32x2,34 mm; 4,94x5,48 mm), 11♀♀ (LC x AC: 4,02x4,60 mm; 5,12x5,50 mm): 29/ene/11: 1♂, 3♀, 2♀♀.- 31/mar/11: 3♂, 3♀.- 27/abr/11: 1♂, 6♀.- 26/may/11: 1♂, 2♀.- 28/sep/11: 2♂, 1♀, 5♀♀.- 29/oct/11: 1♂, 2♀♀.- 29/nov/11: 1♂, 2♀.

Distribución general: México; Panamá; Colombia; Curaçao y Bonaire; Venezuela; Trinidad; Bahamas; Puerto Rico; Saba; Guadalupe (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: especie de aguas someras que habita bajo rocas, en corales vivos o muertos, asociado a arrecifes de gusanos Sabellaridae, bancos de moluscos y agregados de balanomorfos (Lira, 1997). Tres ejemplares fueron hallados en el interior de arrecifes de poliquetos Sabellaridae, mientras que el resto fue recolectado bajo rocas, entre 0,5 y 0,75 m de profundidad.

Pachychelesmonilifer (Dana, 1852)

Material examinado: 1♂: 28/sep/11: 1♂ (LC x AC: 4,16x4,16 mm).

Distribución general: Atlántico Occidental: Florida (EE.UU.), México, Colombia, Venezuela, Trinidad, St. Thomas y St. John; desde Pará hasta Santa Catarina (Brasil). Pacífico Oriental: La Libertad (Ecuador), Cancas (Perú) (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: bajo rocas, en la base de *Zoanthussociatus* (Ellis, 1768), entre esponjas y arrecifes de gusanos sabeláridos (Velásquez et al, 2017). El ejemplar recolectado fue hallado bajo rocas a 0,5 m de profundidad.

Pachychelespilosus (H. Milne Edwards, 1837) (Fig. 1).

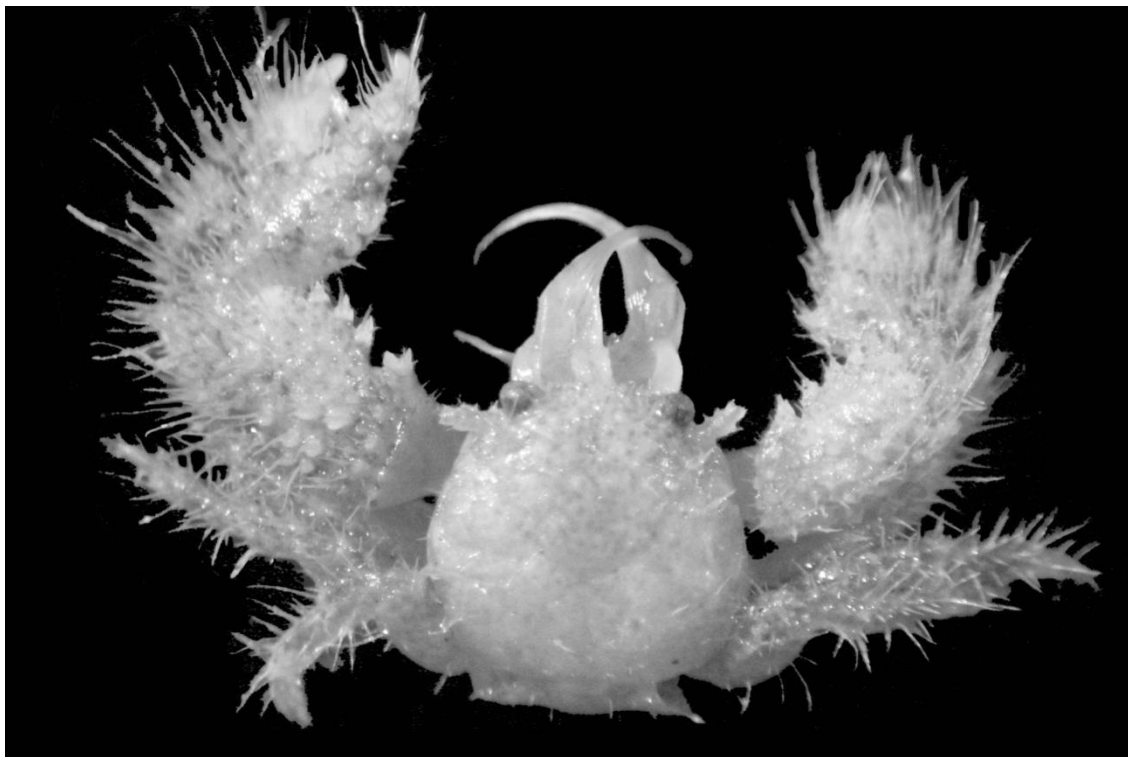


Fig. 1.- *Pachycheles pilosus*, 1♂ (LC x AC: 2,38 x 2,34 mm), ejemplar recolectado en playa El Manglillo, Isla de Margarita, Venezuela.

Material examinado: 1♂: 20/ene/11: 1♂ (LC x AC: 2,38x2,34 mm).

Distribución general: Desde Charleston hasta la Bahía de Sarasota (Florida, EE.UU), México, Puerto Rico, Cuba, St. Thomas, Guadalupe, Tobago, Colombia, Aruba, Bonaire, Curazao, Bahamas, Venezuela (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: habita en corales y debajo de rocas próximas a conglomerados de animales sésiles (Werding, 1984). El ejemplar fue recolectado del interior de un arrecife de poliquetos Sabellaridae.

Pachycheles serratus (Benedict, 1901)

Material examinado: 21♂ (LC x AC: 2,90 x 6,60 mm LC; 2,90 - 7,20 mm AC); 8♀ (LC x AC: 3,30x3,58; 5,20x5,50 mm); 20 ♀♀ (LC x AC: 2,98x3,02 mm; 7,60x8,90 mm): 29/ene/11: 1♀♀.- 24/feb/11: 5♂, 3♀♀.- 31/mar/11: 1♂.- 27/abr/11: 1♂, 2♀ (1♀♀).- 28/jul/11: 8♂, 6♀.- 28/sep/11: 6♂, 5♀(4♀♀).- 29/oct/11: 1♀♀.

Distribución general: Atlántico Occidental: Panamá, Colombia, isla de Margarita (Venezuela), Alagoas (Brasil). Pacífico Oriental: Guatemala, Panamá, Colombia, Ecuador (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: comúnmente encontrados en esponjas, en galerías de Sabellaridae y en coral de fuego (*Milleporasp.*) (Lira et al 2007). Las muestras fueron recolectadas entre 0,5 y 2,5 mm de profundidad, asociadas a sustrato rocoso, arrecifes de Sabellaridae y esponjas no determinadas.

Petrolisthes armatus (Gibbes, 1850)

Material examinado: 8♂ (LC x AC: 3,30 x3,00 mm; 9,40x8,98 mm) 4♀ (LC x AC: 3,92x3,74 mm; 4,60 x4,30 mm); 5♀♀ (LC x AC: 5,00x4,80; 9,10x8,82 mm). 24/feb/11: 1♂, 1♀.- 31/mar/11: 1♂.- 27/abr/11: 1♂.- 26/may/11: 1♀; 1♂.- 31/jun/11: 3♂, 5♀(3♀♀).- 28/jul/11: 1♂. 28/sep/11: 2♀♀.

Medidas: Distribución general: Atlántico Occidental: Desde Connecticut hasta Florida (EE.UU.); México; Belice; Costa Rica; Panamá; Colombia; Curaçao; Venezuela; Bermuda; Bahamas; Cuba; Jamaica; Puerto Rico; islas Vírgenes; desde Bahia hasta Santa Catarina (Brasil). Pacífico Oriental: México; El Salvador; Honduras; Nicaragua; Panamá; Colombia; costas continentales de Ecuador e islas Galápagos; Perú. Atlántico Oriental: Gibraltar; Senegal hasta Angola; isla Ascensión (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: entre rocas, raíces de mangle, corales, conglomerados de esponjas, arrecifes de gusanos sabeláridos, bancos de mejillones y ostras y en praderas de *Thalassia testudinum* (Melo, 1999; Velásquez et al, 2017). Todos los ejemplares fueron recolectados bajo rocas o arrecifes de Sabellaridae, a 0,5 m de profundidad. Uno de los ejemplares (macho) presentaba el caparazón deforme por la presencia de un isópodo Bopyridae Rafinesque, 1815 no determinado.

Petrolisthes galathinus (Bosc, 1802)

Material examinado: 1♂ (LC x AC: 14,20 x15,20 mm): 28/nov/11: 1♂, 0,80 m, sustrato rocoso, colecta manual.

Distribución general: Atlántico occidental: Desde Cabo Hatteras hasta Florida (EE.UU.), México, Belice, Panamá, Colombia, Aruba, Curaçao, Bonaire, Venezuela, Trinidad, Cuba, Jamaica, Puerto Rico, islas Vírgenes, Barbados, desde Pernambuco hasta Trinidad (Brasil). Pacífico oriental: Costa Rica, Panamá, Ecuador (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: sobre sustrato rocoso o de arena y conchas, así como asociado a esponjas, corales y anémonas. Desde el intermareal hasta 55 m de profundidad (Melo, 1998). Ejemplar recolectado bajo rocas a 0,8 m de profundidad.

Petrolisthes magdalenensis Werding, 1978

Material examinado: 1♂ (LC x AC: 3,60 x3,40 mm), 1♀ (LC x AC: 5,38x5,30 mm), 2♀♀ (LC x AC: 4,60x4,60; 4,90x4,98 mm): 29/ene/11: 1♀♀.- 26/may/11: 1♂.- 28/sep/11: 1♀.- 29/oct/11: 1♀♀.

Distribución general: México; Honduras; Panamá; Colombia; Venezuela; Trinidad y Tobago (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: bajo rocas en la zona intermareal (Werding, 1978). Los organismos fueron recolectados bajo rocas, a una profundidad que osciló entre 0,5 y 0,75 m.

Petrolisthes politus (Gray, 1831)

Material examinado: 1♂ (LC x AC: 10,40 x11,00), 1♀♀ (LC x AC: 8,70 x9,90 mm): 24/feb/11: 1♂, 1♀♀.

Distribución general: Florida (EE.UU.); México; Belice; Panamá; Colombia; Aruba, Curaçao y Bonaire; Venezuela; Tobago; Bahamas; Puerto Rico; islas Vírgenes; Antigua; Guadalupe; Barbados (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: bajo rocas de aristas redondeadas, en ocasiones asociado a *Echinometra lucunter* (Linnaeus, 1758) (Haig, 1956). Ejemplares recolectados a 0,5 m de profundidad en sustrato rocoso.

Petrolisthes tridentatus Stimpson, 1858

Material examinado: 1♂ (LC x AC: 5,94x5,92 mm): 31/jun/11: 1♂.-

Distribución general: Atlántico Occidental: México; Panamá; Colombia; Venezuela; Trinidad; Bahamas; Cuba; Jamaica; St. Thomas; Antigua; Barbados. Pacífico Oriental: Costa Rica; Nicaragua; Panamá; Colombia; Ecuador (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: especie de aguas someras, habita bajo rocas. Ejemplar recolectado a 0,5 m de profundidad en sustrato rocoso.

Porcellanasayana (Leach, 1820).

Material examinado: 1♀ (LC x AC: 4,80 x4,20 mm): 26/may/11: 1♀.

Distribución general: Desde Carolina del Norte hasta Florida (EE.UU.), México; Belice; Panamá; Colombia; Venezuela; Bahamas; Cuba; Jamaica; Puerto Rico; islas Vírgenes; Antigua; Barbados; Guayanas; Rio Grande do Sul (Brasil) (Rodríguez et al, 2005).

Hábitat: sobre fondos de limo, conchas y arena, también como comensal de ermitaños y del gastrópodo *Aliger gigas* (Linnaeus, 1758) (Melo, 1999). Ejemplar recolectado en sustrato rocoso a 0,5 m de profundidad, asociado al ermitaño *Petrochirusdiogenes* (Linnaeus, 1758).

Familia Hippidae Latreille, 1825

Emeritabrasiliensis Schmitt, 1935

Material examinado: 1♀ (LC x AC: 19,30 x10,00mm), 6♀♀ (LC x AC: 16,14x11,26 mm; 17,67x12,60 mm), 1 juvenil (LC x AC: 8,00 x5,30 mm): 20/ene/11: 6♀♀.- 24/feb/11: 1 juvenil.- 27/may/11: 1♀.-

Distribución general: México, Venezuela, Trinidad, Brasil (desde Espírito Santo hasta Río Grande do Sul), Uruguay y Argentina (Melo, 1999).

Hábitat: en sustratos de arena y de algas calcáreas en la zona intermareal (Melo, 1999). Los organismos fueron recolectados con chinchorro playero a una profundidad promedio de 0,75 cm, en sustrato areno fangoso.

Familia Diogenidae Ortmann, 1892

Calcinustibicen (Herbst, 1791).

Material examinado: 5♂ (LExAE: 5,40 x4,40 mm; 7,00 x5,70 mm), 1♀ (LExAE: 3,40 x2,80 mm), 3♀♀ (3,10x2,50 mm – 3,90x3,10 mm): 29/ene/11: 2♂.- 24/feb/11: 1♂, 1♀♀.- 26/may/11: 2♂, 2♀♀.- 29/nov/11: 1♀.

Distribución general: Bermudas, Florida (EE.UU.), golfo de México, Antillas, Panamá, Colombia, Venezuela y Brasil (Fernando de Noronha y Caerá hasta Sao Paulo) (Melo, 1999).

Hábitat: en praderas de *Thalassiatestudinum*, fondos areno fangosos, rocas de la zona intermareal y en galerías de poliquetos sabeláridos (Velásquez et al, 2017). Los ejemplares fueron recolectados sobre rocas a una profundidad de entre 0,30 y 0,75 m

Clibanariusantillensis Stimpson, 1862

Material examinado: 16♂ (LExAE: 2,00x1,30 mm; 4,60x3,50 mm), 8♀ (LExAE: 2,60x2,10; 3,50x2,90 mm) 2♀♀ (LExAE: 2,50x2,20; 3,10x2,50 mm): 27/ene/11: 4♂, 2♀.- 31/mar/11: 7♂, 3♀(1♀♀).- 27/abr/11: 2♀.- 31/jun/11: 4♂, 1♀.- 28/jul/11: 1♂, 2♀(1♀♀).

Distribución general: Bermudas, Florida (EE.UU.), golfo de México, Antillas, Panamá, Norte de América del Sur y Brasil (Rocas y desde Caerá hasta Santa Catarina) (Melo, 1999).

Hábitat: zona intermareal, en cavidades de rocas, arrecifes coralinos y praderas de *Halodule* Endlicher, 1841 (Melo, 1999). Organismos recolectados sobre sustratos rocosos, a profundidades inferiores a 0,5 m. Dos machos y una hembra estaban parasitados por crustáceos *Rhizocephala* Müller, 1862.

Clibanarius tricolor (Gibbes, 1850)

Material examinado: 6♂ (LExAE: 2,20 x 1,50 – 2,90 x 2,30 mm), 1♀ (LExAE: 2,10 x 1,70 mm), 1♀♀ (LExAE: 2,80 x 2,00 mm): 27/ene/11: 4♂.- 31/mar/11: 1♂, 1♀.- 27/may/11: 1♂.- 28/jul/11: 1♀♀.

Distribución general: Bermudas, Florida (EE.UU.), Golfo de México, Antillas y Brasil (Rocas y Fernando de Noronha) (Melo, 1999), Venezuela.

Hábitat: sobre rocas del intermareal y hasta 6 m de profundidad (Melo, 1999). En el presente estudio los organismos fueron recolectados en sustrato rocoso a 0,5 m de profundidad.

Petrochirus diogenes (Linnaeus, 1758)

Material examinado: 1♀ (LExAE: 11,70 x 11,20 mm): 26/may/11: 1♀.

Distribución general: Carolina del Norte hasta golfo de México, Antillas, Venezuela, Surinam, Brasil (desde Amapá hasta Rio Grande do Sul) y Uruguay (Melo, 1999).

Hábitat: desde aguas someras hasta 130 m. En fondos limosos, arenosos, de conchas, de arena y en praderas de *Thalassia* (Melo 1999). La muestra fue recolectada sobre sustrato rocoso a 0,5 m de profundidad.

Familia Paguridae Latreille, 1802

Pagurus brevidactylus (Stimpson, 1858)

Material examinado: 1♂ (LExAE: 2,60 x 2,40 mm). 26/may/11: 1♂.

Distribución general: Bermuda, Florida (EE.UU.), Golfo de México, Antillas, América Central, costa norte de Sur América y Brasil (Fernando de Noronha y desde Pernambuco hasta Santa Catarina) (Melo, 1999).

Hábitat: sobre rocas, algas y en fondos arenosos. Desde el intermareal hasta 50 m de profundidad (Melo, 1999). El organismo fue hallado sobre sustrato rocoso a 0,5 m de profundidad.

4.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La fauna anomúrica de Venezuela está bien representada, con cerca de 125 especies registradas hasta la fecha, de las cuales 36 pertenecen a la familia Porcellanidae (28,8%), 27 a la familia Diogenidae (21,6%) y 29 a la familia Paguridae (23,2%) (Lira, 1997).

El 43% de las especies de anomuros reportadas para Venezuela (54 especies) han sido halladas en la isla de Margarita,

incluyendo 34 especies en la península de Macanao (Lira, 1997). Todas las especies registradas en el presente estudio habían sido objeto de hallazgos previos en la isla de Margarita, excepto *Pachychelespilosus*.

Pachychelespilosus es una especie de aguas someras que, generalmente vive en arrecifes de coral, pero también ha sido encontrado habitando bajo rocas cercanas a bancos de moluscos y otros animales sésiles, pero hasta la fecha no había sido hallada en el interior de arrecifes de poliquetos Sabellaridae. Las formaciones arrecifales de este poliqueto proveen un sustrato idóneo para el establecimiento de una gran diversidad de organismos sésiles o de escaso movimiento, contribuyendo a incrementar la biodiversidad de las localidades donde se encuentra (Velázquez et al, 2017), principalmente de crustáceos decápodos.

Diferentes especies de *Pachycheles* constituyen las especies dominantes de crustáceos asociados a poliquetos Sabellaridae en diversas localidades, entre ellas *Pachychelesmonilifer* en Florida, EE.UU. (Gore et al, 1978), *Pachycheleslaevidactylus* en Ubatuba, Brasil (Pinheiro et al, 1997) y *Pachychelesserratus* en playa El Horcón, isla de Margarita, Venezuela (Velázquez et al, 2017).

En Venezuela, *Pachychelespilosus* había sido hallada previamente en las islas de La Tortuga, Aves, La Blanquilla y en el archipiélago de Los Roques (Lira et al, 2012). Esta era la única de las especies de Porcellanidae del género *Pachycheles* presentes en Venezuela que no había sido reportada para la isla de Margarita. El hallazgo de un ejemplar en un arrecife de sabeláridos, en playa El Manglillo, eleva a 55 el número de especies de anomuros conocidos para la isla de Margarita, y constituye el primer registro de la asociación entre el porcelánido y el poliqueto.

Este estudio es parte del proyecto titulado "Inventario de los Crustáceos Decápodos Bentónicos Litorales de la Ensenada de El Manglillo, Isla de Margarita" financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente: Proy CI 0173.

REFERENCIAS

- Benedict, J. (1902). Description of a new genus and forty-six new species of crustaceans of the family Galatheidae, with a list of the known marine species. Proceedings of the United States National Museum, 26(1311), 243-334.
- Chace, F., Jr. (1956). Crustáceos decápodos y stomatópodos del Archipiélago de Los Roques e Isla de La Orchila. En "El Archipiélago de Los Roques y La Orchila". Sociedad de Ciencias Naturales La Salle.
- Gore, R., Scotto L. y Becker L. (1978). Community composition, stability, and trophic partitioning in decapod crustaceans inhabiting some subtropical sabellariid worm reefs. Studies on decapod crustacean from the Indian River Region of Florida. IV. Bulletin of Marine Science, 28(2), 221-248.
- Haig, J. (1956). The Galatheidea (Crustacea Anomura) of the Allan Hancock Atlantic Expedition with a review of Porcellanidae of the western north Atlantic. Allan Hancock Atlantic Expedition, 8, 1-45.
- Lira, C. (1997). Crustáceos Anomuros Costeros de la Península de Macanao, Isla de Margarita, Venezuela [Tesis de Maestría, Instituto Oceanográfico de Venezuela, Universidad de Oriente].
- Lira, C., Hernández, G. y Bolaños, J. (2001). Cangrejos porcelánidos (Decapoda: Anomura) de las islas Orientales de Venezuela I.- El género *Megalobrachium* Stimpson, 1858, con dos adiciones a la carcinofauna de Venezuela. Boletín del Instituto

Oceanográfico de Venezuela, Universidad de Oriente, 40(1&2), 1-12.

- Lira, C., Hernández, G., Bolaños, J., Graterol, K. y Piñate, M. (2007). Cangrejos porcelánidos (Decapoda: Anomura) de las islas nororientales de Venezuela. II.- El género *Pachycheles* Stimpson, 1858. Boletín del Instituto Oceanográfico de Venezuela, Universidad de Oriente, 46(1), 37-47.
- Lira, C., Hernández, G., Bolaños, J., Hernández, J., López, R. y Piñate, M. (2012). Crustáceos decápodos bentónicos litorales de la isla de La Tortuga. I.- Familia Porcellanidae Haworth, 1825. Boletín del Instituto Oceanográfico de Venezuela, Universidad de Oriente, 51(1), 19-33.
- McLaughlin, P. (1980). Comparative morphology of recent Crustacea. W.H. Freeman and Company, San Francisco.
- Melo, G. (1999). Manual de identificação dos Crustacea Decapoda do litoral brasileiro: Anomura, Thalassinidea, Palinuridea, Astacidea. Editora Pleiade.
- Pinheiro, M., Bertini, G., Fernandes-Góes, L. y Fransozo, A. (1997). Decapod crustaceans associated to sand reefs of *Phragmatopoma lapidosa* Kimberg, 187 (Polycheta, Sabellariidae) at Praia Grande, Ubatuba, SP, Brazil. Nauplius, 5(2), 77-83.
- Piñango, H. (1988). Contribución al conocimiento de los pagúridos (Crustacea: Decapoda: Anomura) litorales de Venezuela [Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Venezuela].
- Rodríguez, G. (1980). Crustáceos decápodos de Venezuela. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas.
- Rodríguez, I., Hernández, G. y Felder, D. (2005). Review of the Western Atlantic Porcellanidae (Crustacea: Decapoda: Anomura) with new records, systematic observations, and comments on biogeography. Caribbean Journal of Science, 41(3), 544-582.
- Velásquez, M., Vera-Caripe, J. y Lira, C. (2017). Crustáceos decápodos asociados a arrecifes de *Phragmatopoma* sp. (Polychaeta: Sabellariidae) en Playa El Horcón, Isla de Margarita, Venezuela. Saber, Universidad de Oriente, Venezuela, 29, 249-266.
- von Martens, E. (1872). Über cubanische Crustaceen nach den Sammlungen Dr. J. Gundlach's. Archiv für Naturgeschichte, 38(1), 77-147.
- Werdinger, B. (1984). Porcelánidos (Crustacea: Anomura: Porcellanidae) de la isla de Providencia, Colombia. Anales del Instituto de Investigaciones Marinas Punta de Betín, 14(14), 3-16.

HIPERREALIDAD TRANSCOMPLEJA

Transcomplex hyperreality

Perdomo Cáceres, Waleska²⁹

Universidad Tecnológica del Centro

waleskaperdomo@hotmail.com

RESUMEN

El 2020 fue un año que marcó a la humanidad. Ha sido el espacio atemporal donde algún futuro lejano colisionó y se hizo presente. Ese año ha mostrado diversos fenómenos que solo podrían discurrir en medio del transitar de una distopía global. Desde esta realidad singular, se construye un ensayo donde se pretende comprender lo que ha sucedido entre la realidad material y el impacto de la tecnología. La hiperrealidad transcompleja convierte la tecnología en la protagonista que resignifica todo, desdibujando el mundo físico, tal como se conocía, para convertirse en una ontología hiperreal. Desde esta nube de ideas, se enhebra una reflexión sobre el caos, y la pausa de sociedad hedonista que vive en un mundo artificial.

Palabras clave: Filosofía, Tecnología, Distopía, Transcomplejidad

Abstract

2020 was a year that marked humanity. It has been the timeless space where, some distant future collided and became present. That year has shown various phenomena that could only occur in the midst of a global dystopia. From this singular reality, he builds an essay where he tries to understand what has happened between material reality and the impact of technology. The transcomplexhyperreality turns technology into the protagonist that resignifies everything, blurring the physical world as it was known to become a hyperreal ontology. From this cloud of ideas, a reflection on chaos is threaded, and the pause of hedonistic society that lives in an artificial world.

keywords: Philosophy, Technology, Dystopia, Transcomplexity

1. Pinceladas de inicio

²⁹ Ingeniero de Sistemas. Magister en Gerencia, Mención Administración. Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Investigación Emergente. Universidad Tecnológica del Centro. <https://orcid.org/0000-0002-5506-527X>. Contacto: perdomowuit@gmail.com

Lo que le ha sucedido en el mundo, desde 2020, no es inédito. Muchas generaciones han tenido que librar intensas batallas contra los virus y han logrado sobrevivir transformando prácticamente todo. De hecho, Goral (2020) comenta que Ortega y Gasset, en 1925, dibujaba a una élite selecta que impone las restricciones en los acercamientos de las masas. Limitaciones al contacto humano que, lograron, de alguna manera, cambiar el concepto de “cuerpo”, haciéndolo menos presente y más distante.

Ayer como hoy, se transforma la percepción de la realidad material, tanto individual como colectivamente. Desde ahí se ajustan nuevos significados, con otras maneras de hacer las cosas; lo que permite desarrollar nuevas posturas. Estos eventos son, por un lado, catastróficos; y, a la vez, una forma de arte caleidoscópico que logra recrear una realidad paralela con ideas, imágenes, sonidos o emociones que preludian la nueva ontología tecnicolor.

En verdad, estos espacios virulentos sirven para el relato. El encierro físico da pie a un ejercicio permanente de reflexión interna, que permite salir de la zona de confort para crecer, para desarrollar nuevas herramientas que hagan posible sentirse a salvo, con cordura y coherente, en medio de la vorágine.

Desde esta emergencia, este ensayo pretende proponer algunas ideas que logren encajar en los sueños quijotescos vívidos, que han permitido el escape necesario para la adaptación a la nueva normalidad. Una suerte de fuga disociativa necesaria, sobre algún Rocinante lomo que busca luchar contra los molinos de viento tecnológicos. Una pausa, un espacio para la cordura indispensable, para reaprender a coexistir dentro del caos de asuntos invisibles que cobran nuevos significados; como la verdad, el tiempo, el espacio o la misma comprensión de la tecnología.

Es innegable, pues, que la humanidad se detiene en medio de esta convulsión histórica para re-aprender desde nuevas posturas que soporten la emergencia del pensamiento, logrando así dar asidero a la gran cantidad de transformaciones que están ocurriendo. Se atiende a la ascensión de la conciencia, a nuevos estadios tomados de la mano de la alquimia tecnológica, vida aumentada e hiperrealidad.

Por consiguiente, el presente ensayo esboza algunos trazos ideáticos para esta pausa y el reinicio holográfico e improbable de la humanidad. Es una catarsis de pensamiento que persigue enhebrar algunas ideas sobre una hiperrealidad transcompleja que se hace presente desde el devenir de distintas posturas sobre la sociedad actual y algunas reflexiones acerca de un futuro singular, en los albores de la nueva era social mediada por el hilo tecnológico y la hiperconexión total.

2. La Matrix

La sensación de estar dentro de una realidad aparente puede ser más que un simple sentimiento. Es la impresión de vivir dentro de la matrix; de ser parte de un juego global dentro de un gran estado cerrado. Al respecto,

González (2020), citando Baudrillard, comenta que, actualmente, la cultura vive bajo el régimen de la desaparición material de los objetos; la muerte de lo real. Por lo que la sociedad gira en torno a la hiperconexión. Las líneas de códigos definen y regulan, tanto el comportamiento humano como la forma de interrelación de los individuos. Esto se vive desde las redes sociales, los algoritmos que estructuran la economía, la política, el trabajo y la cultura dentro de una cotidianidad llena de bytes.

Es una tecnología estructuralmente humana y omnipresente, diseñada para la simulación de lo real. Al respecto, Baudrillard (1978) comenta que, en el mundo posmoderno, no hay realidad. Es probable que no se esté inmerso dentro de la melancólica posmodernidad, pero sí es cierto que la realidad se parece cada vez más a un simulacro. De hecho, para González (2020), el arte es una forma de simulación de la realidad, por ser una vía de influencia para el pensamiento de las sociedades. Es una representación de lo posible, que, utilizada para determinados fines, puede ser una forma alienada muy útil para reescribir la historia.

La simulación es un círculo que Baudrillard (1978) argumenta muy bien, tomándolo como un paralelismo entre las masas y la información que estas pueden manejar. Un juego donde ni las masas tienen opinión, ni la información informa. Esta interpretación es un factor interesante, al punto de establecer la relación entre la posibilidad de manipular o de informar. Simulación de realidades, Panóptico de Foucault (1980) como sistema de poder político, lo que puede servir para la dominación o para la creación de escenarios que van más allá de la exageración de la realidad.

No es más que la simulación de la vida humana. Tomando las palabras de Eco (2012), es una holografía. No es un simple juego, es una puerta hacia el museo de la brujería. El simulacro de la vida se convierte entonces en la nueva paradoja, una suerte de juego, de magia, una forma de ver el mundo siendo una copia verosímil de la realidad. Es la estrategia para retozar con la ilusión.

De hecho, la humanidad es el espectador de una función bizarra acerca de su propia existencia. Atiende a una gala cada vez más sutil y continua, transmitida por la televisión, Netflix o Youtube. Al respecto, Haikal (2020) citando a Debord, comenta que la sociedad es un espectáculo, tratando de comprender la forma en que las personas han dejado de relacionarse desde lo que son, para pasar a hacerlo desde una actuación de ellas mismas. El ser por el parecer. El corazón del irrealismo de la sociedad real.

En otras palabras, no son más que el cuidadoso planteamiento de la imagen que se proyecta a otros. Una puesta en escena donde el protagonismo individual se erige desde las mismas historias posteadas en los perfiles sociales, la sobreexposición mediática de la vida, los gobiernos con sus propagandas opulentas y sus fines políticos e ideológicos. La creación de fakes news para instaurar un ambiente propicio, una facción, y la manipulación de la masa crítica. En fin, una sociedad que vive del protagonismo, la sobreexposición y la creación de una imagen que no necesariamente se corresponde con la realidad.

Son avatares, marcas con satisfacción instantánea y garantizada de su propio show. Modelos en serie que se hunden en su propia decepción para lograr operar dentro de una suerte de bipolaridad tecnológica que amerita grandes esfuerzos, para brindar el mejor espectáculo a los espectadores de su propia vida. Entonces las personas se adaptan modelando su aspecto físico, diseñando su vestuario, organizando el encuadre de la foto, transmitiendo un pedazo de su vida. Un avatar que se permite circular en medio de la incertidumbre, la impermanencia, el caos y el desgaste de una modernidad que se niega a morir, que se deshilacha entre sus prefijos post, hiper o trans.

Detrás de estas mascaradas cibernéticas se deconstruye la identidad verdadera del ser para generar una nueva personalidad, donde el concepto de realidad se desdibuja, los principios son borrosos y se dispersan en unos individuos que conviven con la tecnología como medio natural; lo que para Eco (2012) es la normalización de la coexistencia de la dualidad natural – artificial como métodos necesarios para sobrevivir.

Convivir, sobrevivir a la exuberancia tecnológica desde el concepto artificial, es habitar a ritmo acelerado; es adaptarse a la condición impermanente que empuja lo tecnológico, asumiendo una dimensión de conciencia diferente., La replicación de la realidad física en simulaciones aumentadas. La vida imita al arte, cita Macías (2018) a Wilde.

Sí, es cierto. Desde la naturaleza borrasca del arte se hace una mimesis dulce; a la vez inexplicable, inexpugnable e indefinible de lo vivencial, que se llena con los símbolos y signos de una existencia vivida virtualmente. Es decir, la decadencia del alma inmortal que viste el traje humano, no solo se enfrenta consigo mismo: con sus miedos, sus angustias propias, sino que también debe evolucionar sobre una construcción más allá de lo real.

La misma Macías (2018) hace una inferencia entre las metáforas y las paradojas con las que es posible encontrarse en el sendero llamado vida, donde el ser humano crea, tanto consciente como inconscientemente, a partir del pensamiento y la acción, para modelarse a sí misma conforme a la estética del arte. En tiempos de pandemia se va rasgando el límite entre lo artificial y lo natural. Bajo el cariz de un mundo desolado, destruido y abandonado, donde la tecnología se ha hecho omnipresente, gestando una nueva forma de hacer, conocer y ser.

Es la tecnología o, como diría Ortega y Gasset, la técnica. Tal como lo comenta Santandreu (1992), el mundo artificial no es más que la adaptación del sujeto al medio, en un lugar donde la cercanía humana es potencialmente mortal. El mismo Ortega, desde Santandreu (1992), lo llama la sobrenaturaleza: el intento humano para superar la dependencia del mundo exterior, para adaptar el medio a su voluntad.

3. El borroso mundo Artificial

La borrosidad que existe entre lo tangible y lo no tangible, con respecto a la mediación tecnológica, es realmente la construcción de un mundo artificial. Esto no significa que estos pequeños mundos no sean reales. Solamente

cobra un significado post-humano. Con respecto a ello, el concepto de sobrenaturaleza, de Ortega y Gasset, de 1925, tal como lo cita Rodríguez (2020), hace una llamada interesante con respecto a la inteligencia artificial, la robótica y la forma como las simulaciones de eventos diarios ha tomado todas áreas de la vida humana. De hecho, a partir de ello, se ha revelado el surgimiento de una nueva forma de vida no orgánica poshumana con la que se responde preguntas frecuentes, simulan rostros humanos y se logra hasta conversar de manera natural.

Es sorprendente. El hombre construye el mundo artificial desde el descubrimiento del fuego. Desde ese momento, la naturaleza ha sido intervenida para ser transformada y aprovechar sus dones en beneficio de la construcción de un ambiente físico que brinde una existencia confortable. No es nuevo, desde que se necesitó calor, el hombre buscó la forma para construir el mundo objetivo y satisfacer sus necesidades. Se avanza y se transforma la condición humana en un progresivo evolucionar desde tres aspectos fundamentales: el ingenio (creatividad), diseño (la forma de construir) y la posibilidad de dominar la naturaleza.

Y no es solamente el dominio de la naturaleza, Rodríguez (2020) opina que la sobrenaturaleza de la inteligencia artificial puede llegar a emular a la propia inteligencia humana. De esta forma se presenta un panorama bastante distópico, donde todo puede ser posible. El hombre transforma su entorno y se transforma a sí mismo buscando su mejor versión, venciendo la existencia biológica al hacer uso de la técnica a través de la tecnología, con lo cual derrumba enmarañadas estructuras tradicionales, tanto desde el pensamiento como desde las instituciones, la política, la sociedad, la economía y la vida material en general.

Todo se desvanece para ser replantado con su replicación virtual. Esto se ha construido distinto con la comprensión de diferentes niveles de percepción, la aparición de multiversos con una gran cantidad de realidades que coexisten en ellos. La omnipresencia tecnológica también contribuye a la expansión de la vida artificial y la hiperconectividad.

La sociedad se encuentra en una reconversión de lo conocido. Un entramado colaborativo, que integra canales económicos donde los ciudadanos desarrollan nuevas formas de actividad comercial, de comunicación, de salud posibilitando una autoorganización recursiva-social, con procesos a los que antes era imposible acceder. No es difícil imaginar que, en un escenario improbable, el actual se desdoble. Fundar un mundo artificial para buscar el bienestar humano, separa al hombre de los animales.

Esta dominación de la naturaleza para la transformación del medio abraza el avance científico, e impulsa la innovación desde la investigación. Los adelantos tecnológicos no sólo son para estar-bien o para satisfacer las necesidades biológicas. Son para crear nuevas posibilidades para el Yo. Para usar la imaginación y la creatividad. Regresando al pensamiento de Ortega y Gasset, desde las reflexiones de Santandreu (1992), denota la forma como se refuerza la naturaleza, según la circunstancia.

A propósito de la concepción de la innovación, la técnica provee los medios para que la tecnología sea una herramienta para la creación hecha a mano y, tal como se honran los conocimientos derivados de la tradición que heredan los artesanos, los avances científicos logran vivir materialmente en el espacio creado por la técnica. Al fin y al cabo, la vida humana es, tanto una lucha contra la materia, como una lucha del hombre con su alma.

Desde esta colisión se desintegra el mundo físico, bajo un alud de bytes que desnudan las estructuras organizativas más tradicionales, haciendo desprenderlas de sus cimientos, para hiperconectarse en un universo de datos. Se observa cómo los negocios, gobiernos o universidades migran sus procesos físicos a modelos digitales. Todo dentro de un holograma vital que, hace al hombre capaz de ensimismarse en una cosmogonía cibernética, lo que dificulta el salirse de este segmento de mundo para pensar, recordar y reflexionar.

La innovación y la posibilidad de transformar la naturaleza son una forma de arte. Implica la creatividad, la estética y los sueños, facetas inmanentes al hombre, que lo acercan a la divinidad. Un don proveniente del éter metafísico que, además de misterioso, eleva el alma a planos superiores de existencia. El arte se comprende, en el caso de la tecnología, como una forma de comprensión del mundo, una forma de percibirlo por los sentidos. Ello permite articular espacios reflexivos para la recreación de nuevas posturas y conocimientos. Por muchos siglos se ha contrapuesto el arte a la ciencia. Pero en todo acto de la ciencia, hay arte. La ciencia son sueños materializados.

Por medio de la creatividad se conducen las ideas materiales, constituyéndose en un salto de fe. El arte y la ciencia, se entrelazan. La certeza y la razón, la fe y la duda. Todo ello cobra vida dentro los procesos investigativos. Un cuestionamiento invita al uso de la razón positiva, para lograr su materialización definitiva. La posibilidad de concretar la entelequia es uno de los objetivos de la investigación. Desde ahí cobra importancia la conformación del estado del arte, como revisión de un conjunto de teorías que van a conformar el nuevo conocimiento.

Entonces, lo real es también virtual. La humanidad atiende a su exuberante show, dentro de una simulación artificial, y donde el nuevo ser es un avatar hiperconectado a la red. Las calles se vaciaron, pero se inundaron los océanos de datos. Esto es parte de la evolución humana. Obviamente, se está gestando una nueva raza; el mundo no es un reloj, previsible y determinado, es un cúmulo de aspectos caóticos que lo entraman. Esta mezcla de desorden y orden tendrá, tanto amantes como escépticos. Lo cierto es que pequeños cambios operan grandes transformaciones y la técnica ha cambiado la realidad humana, desde la imprenta hasta la inteligencia artificial.

4. Hiperrealidad transcompleja

El mundo artificial es construido individualmente. Cada humano experimentó el año cero desde diferentes ángulos. Distintas vivencias, la economía de muchos países se vio afectada al detenerse la vida. 2020 fue el año cero, el momento donde las personas se obligaron a parar para salvar su vida. Y desde ahí, se desarrollaron una gran cantidad de relatos y respuestas a las cosas más sencillas, como lo es ir al mercado, trabajar o ir a clases.

Todo cambió. La realidad se media con el uso de la tecnología, tanto que el borroso mundo artificial es lo que ha mantenido la existencia material permitiendo ir al mercado, por páginas web; trabajar, por teletrabajo; o ir a clases con educación a distancia.

Con estos tres simples ejemplos, se muestra la sobrenaturaleza o la hiperrealidad. Una mezcla sutil de muchos aspectos, por eso es transcompleja. Más allá de lo complejo, lo comprensible o lo posible para mantener una postura del todo ontológica. No se puede vivenciar desde una sola perspectiva.

La transcomplejidad es un espacio de pensamiento, que permite observar los fenómenos desde una postura abierta. Para Nederr (2015), es necesario pensar la perplejidad y la incertidumbre para enhebrar nuevas formas de comprensión flexible, que permitan vislumbrar las transformaciones que se suceden y sólo pueden ser procesadas con una postura que admita la ambigüedad, el orden y desorden; la diversidad y la heterogeneidad; la teórica y la praxis transdisciplinar.

Vivir dentro de la hiperrealidad transcompleja es una paradoja, como comenta Zaa (2015), es un ejercicio de pensamiento que se ocupa de la realidad substancial, relacional y circunstancial, que va y viene. Para Villegas (2015), es necesaria una nueva postura para la concepción de una realidad que es, tanto multireferencial como multidimensional. Reticular y particular, diversa, homogénea, global.

La hiperrealidad transcompleja se configura desde la tecnología como medio principal de cohabitación humana, es híbrida y postpandémica; distópica y caótica. Aumenta la realidad y la hiperconecta a distintos niveles de conciencia, por ello requiere de puntos de inflexión que logren la comprensión de esta experiencia alimática.

Desde esta postura flexible, complementaria y recursiva, se establecen inferencias, reflexiones, aproximaciones y prospectivas de la hiperrealidad transcompleja. Un estado de conciencia que desnuda una sociedad – vitrina que se exhibe, emergiendo desde la desaparición de lo material. Su transformación requiere de toda la precisión necesaria para abordar la nueva fenomenología.

Los nuevos fenómenos a los que se enfrenta la humanidad son altamente retorcidos, difíciles de deshilar. Son cambiantes, están inmersos en la incertidumbre y tienen ramificaciones cada vez más complejas. Por eso, la hiperrealidad transcompleja requiere de un enfoque transdisciplinar, de otras habilidades más allá de la lógica para que se pueda diseccionar el problema y buscar rápidamente las soluciones. Ver figura 1.

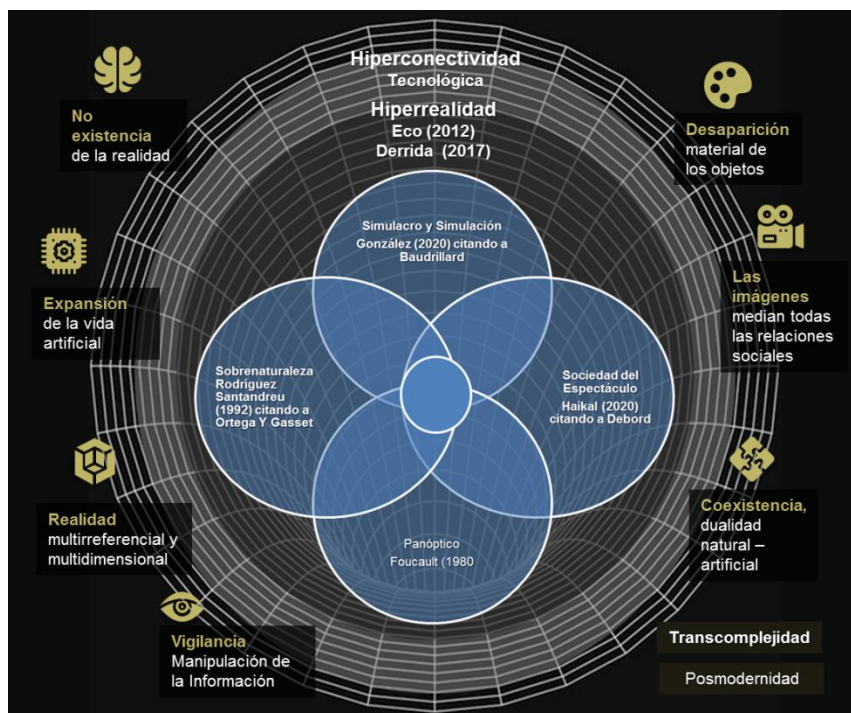


Figura 1. Hiperrealidad Transcompleja. Fuente: Perdomo (2021)

La hiperrealidad transcompleja es un constructo teórico que se sostiene sobre una cosmovisión posmoderna donde se comparte la postura incrédula de un futuro-presente. Esta propuesta teórica argumenta lo caótico de las sociedades, las cuales son altamente manipulables por la acción de los intereses políticos, por lo que emerge el panóptico de Foucault (1980), la simulación de Baudrillard ,según González (2020). Desde ahí se toma que la realidad puede ser construida con el uso de identidades falsas dentro de un proceso semiótico manipulable, usando las imágenes, los códigos y modelos para determinar a los individuos y su forma de relación.

Por otro lado, la hiperrealidad transcompleja sostiene que la realidad es transformable, tomando el concepto de sobrenaturaleza y la relación tecnología – técnica que señala Rodríguez (2020) desde Ortega y Gasset, el cual soporta la idea de la transformación del medio y del hombre usando la técnica como base de la tecnología. Es innegable que la humanidad asiste al preludio del desarrollo posthumano para el establecimiento de formas de vida artificial que desafían los límites impuestos por la naturaleza.

Es, a la vez, decadente y exhuberante. Para ello se toma a Haikal (2020) quien, citando a Deboard, afirma que la sociedad está inmersa en su propio show, siendo las imágenes las que sirven de mediación para todas las relaciones sociales. Y es el espectáculo la manifestación de un avatar con una vivencia artificial donde se guardan recuerdos, momentos, se expresan sentimientos, se construyen negocios, entre otras actividades que permiten el desarrollo de la vida material.

La hiperrealidad transcompleja asume todas estas situaciones dentro de una estética propia de la teoría de cuerdas, que proviene de la física cuántica, lo cual permite establecer una estructura ideática que fusione los elementos teóricos asumidos dentro de la cosmovisión. Es un ejercicio de pensamiento desarrollado desde la filosofía de la tecnología, como aporte a las diversas corrientes del pensamiento de la filosofía contemporánea. Son tiempos para responder a la emergencia del pensamiento e insurgir.

¿Qué podría pasar si el hombre continúa desarrollando ciencia sin ética?, ¿que pasaría si continúan los ataques terroristas en el mundo?, ¿qué sucedería si el hambre y el uso indiscriminado de los bienes naturales hace que se continúe destruyendo la naturaleza? Todos los pensamientos o escenarios históricos actuales pueden recaer en que la sociedad tenga una evolución distinta para cada paso. Lo que sucede en la línea del tiempo es un patrón de pensamiento filosófico que, desde la teoría, o desde el análisis de ciclos, puede tener distintos enfoques. Y es que el hombre se presenta como una resultado biotecnológico subjetivo que vive hoy un momento decisivo. Hay que contemplar las posibilidades tecnológico-genéticas de mejora del ADN del ser humano. Este debate no ha sido sino la secularización posmetafísica del viejo problema del Humanismo, a saber, el de la domesticación del ser humano.

Los sistemas caóticos se caracterizan, tanto por su adaptación al cambio como por su forma de auto-organización. Por esa pulsación de movimiento eterno que va desde el primer hasta el último soplo, la separación donde se encuentra un punto de bifurcación. Ese espacio donde el sistema viejo se encuentra con el nuevo orden. El año cero es eso, el punto de bifurcación humano donde todo lo pensado debe pensarse de nuevo.

Un compás de reflexión que debe retomar el pensamiento de los clásicos para preguntar sobre los aspectos más relevantes de la existencia. Un viaje que debe volver a las raíces del ser, del amor, de la felicidad. Debe volverse a plantear qué es el bien y qué es el mal. El futuro insurgente es más parecido a Mad Max, que a los supersónicos. Es más una militancia utópica de sistemas que han fracasado, pero que insisten en instaurar.

Todas estas estructuras de pensamientos ideológicos deben ser reseteadas por filosofías sensibles y éticas, reemplazándose por filosofías que sean capaces de sorprender, con puntos de vista que comprendan el futuro multiversado y transcomplejo. La filosofía de lo improbable es el espacio del pensamiento donde todo se puede hacer realidad.

5. Reflexiones al cierre

La humanidad podría progresar a una era utópica de bienestar o a una distopía global. Podría continuar hacia el rumbo hegemónico global de sociedades cerradas Por lo que se debe despertar la necesidad de pensar. La hiperrealidad transcompleja, como constructo teórico, pretende aportar un conjunto de reflexiones que despierte la ubicuidad del pensamiento desde la mismidad de lo filosófico ante el desconcierto de pensar lo fantástico. Un nuevo mundo poshumano, tecnológico y artificial amerita de herramientas que puedan aportar andamiajes sólidos

que, en este caso, admite la filosofía de la tecnología apoyado sobre el pensamiento transcomplejo que se posiciona en la posmodernidad, momento histórico por el que transita la humanidad. Tal vez no pueda tener sentido, tal vez sea irreal; sin embargo, perturba el orden del pensamiento.

La vida artificial, la hiperconexión, la borrosidad de la modernidad, la sociedad del espectáculo es una cosmovisión que da pie para pensar en una filosofía más allá de la técnica, de la tecnología. Son retos inimaginables, son otras paradojas a las que se debe enfrentar la humanidad.

Entonces hay que aprender a vivir dentro de la vorágine, con un ritmo vertiginoso, con un futuro inminente. Nada es fijo, todo es variable, sujeto al cambio e impermanencia de todo. Lo impermanente es la incapacidad de la realidad de mantenerse en un mismo lugar, estado o calidad. Nuestro mundo es cambiante, como nuestros pensamientos y nuestros cuerpos. La impermanencia es, así, una gran cuestión en el budismo y su comprensión es de una importancia capital para la vida cotidiana de todas las personas.

El orden y el caos son gemelos modernos, fueron concebidos luego de la bifurcación de este último. La realidad es la que es y hay que aceptarla, por lo que los procesos deben contemplar la construcción individual para la transformación, reconstrucción de la realidad. Existen niveles de verdad y diversidad en todo, la ambivalencia. El orden es un asunto de diseño, todo se puede solucionar por medio del diseño. Tal como lo sustenta Bauman (2012), la existencia moderna está manipulada y administrada por la ingeniería, por la creatividad, por las capacidades tecnológicas, por el diseño estructural.

Para que la sociedad funcione se necesita de todos los puntos de vista, libres de manipulación; las disciplinas y habilidades para aprender, trabajar y ser ciudadanos del siglo 21 deben ser parte de un proceso crítico, hacerse buenas preguntas, esto es más importante que dar largas respuestas. La capacidad de colaborar, habilidades de comunicación, resolución de problemas deben asumirse de forma creativa.

Innovaciones que crean nuevas posibilidades, innovaciones que son soluciones creativas a problemas: esta es la habilidad más demandada. Hábitos de la mente y del corazón, capacidad de generar empatía. Fuerte visión moral de la vida, lo que está más allá del bien y del mal. Juego, pasión y propósito.

Según Bauman (2005), la ambivalencia constituye el destino de todas las prácticas modernas porque la búsqueda del orden conduce fundamentalmente a la generación de desorden. El orden y desorden son procesos necesarios que obedecen a un proceso de reorden continuo. De ahí que Bauman (2005) sea categórico: "la negatividad del caos es un producto de la misma constitución del orden: es su efecto colateral, su desecho y la condición sine qua non de su posibilidad (reflexiva). Sin la negatividad del caos, no hay posibilidad de orden; sin caos no hay orden."

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2005). Modernidad y ambivalencia (Vol. 44). Anthropos Editorial.
- Baudrillard, J., Vicens, A., & Rovira, P. (1978). Cultura y simulacro. Barcelona: Kairós.
- Eco, U. (2012). La estrategia de la ilusión. <https://megustaleer.com/libros/la-estrategia-de-la-ilusin/MES-003633/fragmento/>
- Foucault, M. (1980). El ojo del poder. *Jeremías Bentham. El Panóptico*. Barcelona: Ed. La Piqueta.
- González, J. (2020). Jean Baudrillard: Bienvenidos al desierto de la hiperrealidad. <https://dialektika.org/2020/03/06/jean-baudrillard-bienvenidos-desierto-hiperrealidad/>
- Goral, M (2020). La pandemia de formas humanas: una lectura cognitiva de Ortega y Gasset en tiempos de covid-19. <https://prodavinci.com/la-pandemia-de-formas-humanas-una-lectura-cognitiva-de-ortega-y-gasset-en-tiempos-de-covid-19/>
- Haikal, I. (2020). La sociedad del espectáculo. <https://psicologiymente.com/social/sociedad-del-espectaculo>
- Macias, R.. (2018). Oscar Wilde: la vida como imitación del arte <https://elvuelodelalechuza.com/2018/05/15/oscar-wilde-la-vida-como-imitacion-del-arte/>
- Nederr, I. Zaa, J et al (2015). Enfoque integrador transcomplejo. Génesis. Avances y perspectivas. Fondo Editorial UBA
- Santandreu, M (1992). El concepto de técnica en Ortega y Gasset. PDF. <https://www.infotechnology.com/online/Tecnofilos-y-tecnofobos-la-grieta-tecnologica-20170105-0006.html>
- Rivera, C. (2019) La sociedad del espectáculo de GuyDebord. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-sociedad-del-espectaculo-de-guy-debord/>
- Rodríguez, A. L. T. (2020). La actualidad del concepto de sobrenaturaleza de José Ortega y Gasset: una mirada desde la inteligencia artificial. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (96), 165-181.
- Valls, J. (2017). Posibilidad (imposible) de lo imposible, la filosofía fantástica de Derrida. https://ddd.uab.cat/pub/brumal/brumal_a2017v5n2/brumal_a2017v5n2p221.pdf
- Villegas, C. (2015). Enfoque Integrador Transcomplejo. Desde su origen a la actualidad. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay, Venezuela.

LA RACIONALIDAD EPISTEMOLÓGICA Y LOS ELEMENTOS DISTINTIVOS DE LOS PARADIGMAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. REFLEXIONES PARA SU VALORACIÓN PARADIGMÁTICA

(The epistemological rationality and the distinctive elements of the paradigms of knowledge production. Reflections for its paradigmatic assessment)

Torrealba Álvarez, Rafael³⁰
Universidad Rómulo Gallegos
Universidad Latinoamericana y del Caribe
raftor535@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo partimos de la noción de racionalidad epistémica, con la finalidad de hacer, luego, énfasis en la producción de conocimiento, para lo cual es necesario fundamentarse en criterios, verdades, compromisos, valores como puntos de apoyo, que permiten al investigador emitir los juicios reflexivos y autónomos desde alguna u otra racionalidad epistemológica. En torno a esta última, se presentan en este ensayo los tipos, las tendencias, los niveles, las expresiones y las clasificaciones para, inmediatamente después, configurar un recorrido teórico por los paradigmas de producción de conocimiento. Finalmente, se dan a conocer unas reflexiones centradas en las valoraciones epistemológicas de la producción científica, para lo cual resulta ineludible considerar al ser humano como sujeto en valoración y para la valoración, que se debe insertar en un diálogo reflexivo con los otros en procura de revisiones constantes y análisis críticos de sus avances o resultados investigativos, a los fines de que estos últimos estén en sintonía con la cultura investigativa institucional y con la racionalidad epistemológica de adscripción.

Palabras claves: paradigma, epistemología, producción de conocimiento, valoración

ABSTRACT

³⁰ Profesor en Artes Industriales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Especialista en Gerencia de Proyectos de Investigación y desarrollo (Universidad Central de Venezuela), Magister Scientiarum en Docencia en Educación Superior (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Santa María). Estudios postdoctorales en Ciencias de la Educación (Universidad Bicentennial de Aragua) y en Educación (Universidad Nacional Experimental de Guayana en convenio con La AELAC).

In this work we start from the notion of epistemic rationality, in order to subsequently place emphasis on the production of knowledge, for which it is necessary to base oneself on criteria, truths, commitments, values as support points, which allow the researcher expressing reflective and autonomous judgments from one or another epistemological rationality. Around the latter, the types, trends, levels, expressions and classifications are presented in this essay in order, so as to immediately afterwards, configure a theoretical journey through the paradigms of knowledge production. Finally, some reflections focused on epistemological evaluations of scientific production are presented, for which it is unavoidable to consider human being as a subject under evaluation and for evaluation, which must be inserted into a reflective dialogue with others in search for permanent reviews and critical analysis of their research progress or results, so that the latter are in tune with the institutional research culture and with the epistemological rationale of ascription.

Keywords: paradigm, epistemology, knowledge production, valuation

1. PREÁMBULO

Una teoría de la racionalidad epistemológica tiene que ver, según Olivé (2006:13) “con las formas mediante las cuales se aceptan creencias o se deciden cursos de acción. En particular tiene que ver con el papel que juegan las razones que justifican la aceptación de las creencias”

Por su parte, Habermas (2002:26) indica que

una manifestación cumple los presupuestos de una racionalidad si y sólo si encarna un saber falible guardando así una relación con el mundo objetivo, esto es con los hechos y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo. Y un enjuiciamiento sólo puede ser objetivo si se hace por la vía de una pretensión transubjetiva de validez que para cualquier observador o destinatario tenga el mismo significado que para el sujeto agente.

En ese mismo sentido, Gómez (1976:19), señala que “la racionalidad epistemológica ha sido aplicada principalmente a creencias, acciones, decisiones, elecciones, conductas, leyes, teorías, reglas, métodos, valores, objetivos o fines y la ciencia misma como un todo”.

Se puede entender que, la razón epistemológica, generalmente, se refiere a la competencia, a la capacidad de los seres humanos de expresar conocimientos relacionados con su contexto de vida. Incluye las creencias que acepta, su manera de aprender, de comunicarse y de sostener una idea. Como vemos, la racionalidad epistémica le da al ser humano el privilegio de estudiar la realidad, basado en un sólido y genuino conocimiento de las diversas formas de percibirlas. Es importante que estudiemos a qué tipo de racionalidad nos referimos. Mc Mullin (1984:127), plantea

la existencia de la racionalidad implícita: la propiamente operativa en un determinado contexto histórico y sustentado por los agentes actuantes en dicho contexto y la racionalidad imputada, o impuesta, por el historiador o filósofo que investiga

las actividades científicas que tuvieron lugar en un determinado contexto utilizando la propia versión de racionalidad sustentada por dicho historiador o filósofo.

El planteamiento de Mc Mullin, tiene que ver con dos perspectivas de la racionalidad epistemológica. Una, que llamaría interna, practicada por una comunidad científica específica, que interactúa en un contexto determinado que podría ser un centro de investigación o Universidad. La otra perspectiva está integrada por investigadores externos a esa comunidad científica, pero que de alguna manera están vinculados o integrados a las áreas o actividades de investigación que ese grupo desarrolla.

Según Gómez (1976:24), las tendencias actuales sobre la racionalidad epistemológica, se sobredimensionan en las siguientes:

- Se ha ido enfatizando más y más el carácter histórico de la racionalidad científica, con reconocimiento de principio y estándares locales
- Los fines epistémicos cambian contextualmente, lo cual no impide reconocer ciertas constantes, en algunos con capacidad de resolver enigmas, en otros, con acercamiento a la verdad, más usualmente a progresos cognitivos.

Los seres humanos, necesitamos elegir de nuestro contexto interno o externo valores y fines, nos referimos a rechazar o aceptar ideas, conceptualizaciones de la realidad, teorías acerca del mundo de vida, evidencias de problemas, reglas o normas, principios y dogmas.

En ese sentido, Bunge (1985:85), plantea diferentes niveles de racionalidad, a saber:

- a) Racionalidad evaluativa: que trata acerca de los fines realizables y que merecen ser perseguidos porque les asignamos valores.
- b) Racionalidad Ontológica: requiere la adopción de un mundo de vida que sea consistente y compatible con la ciencia y la tecnología.
- c) Racionalidad epistemológica: exige que las teorías que se aceptan tengan apoyo empírico, evitando así que sean incompatibles con el cuerpo de conocimientos aceptados.
- d) Racionalidad metodológica: exige que la aceptación de creencias esté basada en normas y reglas que tengan alguna garantía y que, a su vez, ellas puedan ser revisables.

Entenderíamos que el concepto que englobe todos estos niveles, se podría llamar racionalidad completa y a sus integrantes racionalidad parcial. Pero, respetando las ideas de Bunge, creemos que la racionalidad epistemológica integra todos esos niveles para asumir una postura científica que conlleve a una producción en una comunidad científica.

También, esas racionalidades tienen su expresión en tres etapas o momentos. El primero se refiere al encuentro del investigador con la realidad o mundo externo, dando lugar a las primeras percepciones; este encuentro se da con base en el conocimiento previo que el investigador asume de las teorías y metodologías previas. La segunda etapa explica la necesidad de ordenar, sistematizar y orientar a ese mundo de vida que se ofrece a simple vista, esta etapa es fundamental para darle el basamento ontoepistemológico y sus posibles conexiones con ese mundo de vida. La tercera etapa trata de la necesaria reflexión y abstracción que debe sobreponer el investigador, al confrontar el pensamiento abstracto con las vivencias o experiencias de la práctica social.

Lo anterior se justifica con intención de ajustar, enriquecer y aplicar los cambios necesarios de acuerdo con la forma como se vaya perfilando o configurando esa nueva realidad. Como vemos, en esas tres etapas, se enfatiza que la producción de conocimiento es una producción mental de la realidad objetiva, que no es estática, pues se encuentra en continuos cambios y movimientos fruto del desarrollo de nuevas experiencias de vida.

2. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: EN TORNO A LOS PARADIGMAS

Al hablar de producción de conocimiento nos encontramos con Pozo, (2006:197), quien señala que

es un proceso de explicación progresiva de las representaciones implícitas mediado por el uso de sistemas culturales de representación, que hacen posible generar nuevas funciones cognitivas, de naturaleza epistémica o de búsqueda de conocimientos, más allá de las funciones pragmáticas que definen el funcionamiento del sistema cognitivo implícito.

De lo anterior se deduce que, el conocimiento es un proceso recurrente, donde interviene un sistema de representaciones mediadas por un proceso mental dialéctico con implicaciones epistemológicas suscritas a una realidad determinada, en la cual queda integralmente establecido que quien genera ese conocimiento, total o parcialmente, se fundamenta en criterios, verdades, compromisos, valores como puntos de apoyo, que le permiten emitir los juicios reflexivos y autónomos desde alguna u otra racionalidad epistemológica.

En consecuencia, la racionalidad epistemológica, puede clasificarse, según Pozo y Pérez (2009:77), de acuerdo con tres posiciones principales, a saber:

Posición objetivista, la cual se caracteriza por el predominio de una creencia del conocimiento como copia o espejo de la realidad, en el que el objeto se considera como cosa, totalmente independiente del sujeto, que debe limitarse a adecuarse o apropiarse de este objeto tal como realmente es. En segundo lugar, la posición relativista asume que la verdad o falsedad de una afirmación con respecto a una realidad externa no se puede establecer total o parcialmente, sino que queda íntegramente retenida en quien genera ese conocimiento, sea un sujeto individual o un grupo cultural, sin que se pueda compartir criterios trans subjetivos o transculturales de verificabilidad. Finalmente, la posición constructivista, concibe el conocimiento como un juego dialéctico o una construcción en que no sólo se cuenta con un polo objetivo sino también con un polo subjetivo y ambos se definen y construyen recíprocamente. El conocimiento presenta un carácter problemático dialéctico y constructivo, siempre abierto a replanteamiento; significa la revisión de la idea de correspondencia total (directa o parcial) entre conocimiento y realidad.

Visto así, las tres posiciones tienen diversas percepciones de la realidad y por ello tienen diferentes configuraciones o criterios que las distinguen. Por tanto, cada sujeto en cada posición valora y genera conocimientos partiendo de sus creencias, vivencias, visión de mundo y de sus referentes teóricos donde se sustenta. A estas tres posiciones, es conveniente hoy día, agregar otra posición, que llamaríamos Posición

consensuada de Investigación Acción o posición crítico dialéctica. Esta posición epistemológica está basada en el discurso-acción-discurso, nos referimos al discurso, estamos hablando de la imprescindible comunicación fluida y democrática, sin imposición de lineamientos, ni veredictos, sino en una argumentación dialógica hacia intereses comunes. Al hablar de acción nos sustentamos en la necesaria cooperación entre iguales, que está orientada a lograr consensos para el cambio social hacia mejoras.

A partir de aclarar los tipos, las tendencias, los niveles, las expresiones y las clasificaciones de racionalidad epistemológica, mencionamos los paradigmas de producción de conocimientos:

-Empírico Analítico o Cuantitativo Positivista

-Racionalista

-Cualitativo o Naturalista

-Crítico Dialéctico o Crítico Social

Cuando hablamos de paradigma de producción de conocimiento, nos referimos a las actividades intelectuales con mucho basamento cognoscitivo para la elaboración de las operaciones lógico-estructurales, y de mucha reflexión, enmarcada en una manera de ver, valorar e interactuar con una realidad de mundo, a través del riguroso uso de un conjunto sistemático de acciones, técnicas y procedimientos de una manera responsable, honesta, pública e interactiva y comprometida con las exigencias de una comunidad sociocultural de intereses.

Antes de adentrarnos en la descripción de cada paradigma, es conveniente que hablemos de la matriz epistemológica que sustenta, en forma general, el paradigma de producción de conocimiento. La matriz epistemológica, es decir, el trasfondo cultural y existencial de toda observación, percepción o medición va acompañada de una descripción e interpretación, esto es, producto de inserción o demarcación en un sistema o marco teórico referencial que justifique y le dé sentido a la realidad que se investiga, lo cual constituye un soporte para el entendimiento y una mediación necesaria entre el que escribe y la comunidad científica de destino, partiendo de que toda captación de la realidad (observación, percepción o medición) de “algo” es “de algo” porque preexisten esos factores estructurantes del pensamiento.

Por consiguiente, esa realidad mental fundante o constituyente, ese basamento u horizonte previo, en los cuales el investigador sustenta e inserta su realidad que investiga y que le imprime significado y le da sentido y orientación, viene a ser producto de su postura ontoepistemológica. Como vemos, la producción de conocimiento, en cualquier paradigma, exige el cumplimiento estricto de los protocolos de investigación. La ciencia, en general, requiere de la exhaustividad en el cumplimiento de los protocolos de investigación, eso la hace creíble ante la comunidad de adscripción, la ciencia que no sea estricta en el cumplimiento de sus postulados y de sus protocolos de investigación pierde validez.

El cumplimiento de los protocolos de investigación, nos llevan a lo que Kant, (1985), comenta como criterios de cientificidad o también llamado “logos científico”, es decir el proceso lógico y de los soportes de racionalidad, que marcan los límites inclusivos y exclusivos del saber científico. Entre los criterios de cientificidad, destacan el rigor, la sistematicidad y la criticidad, importantes de asumir y de enfatizar en toda producción científica.

En ese sentido, tenemos el rigor científico, que se refiere ontológicamente a valorar los detalles que están presentes en el abordaje de las realidades que se investiga. Por su parte, la sistematicidad trata de ponderar el elemento teórico por la función u orientación que representa en el campo referencial en el cual está insertada la problemática o realidad que se estudia. La criticidad, por su parte, es la obligada revisión exhaustiva y la autocrítica de cada paso, cada basamento, cada procedimiento que se aplique, a los fines de que, lo que se investigó, quede suficientemente comprensible y aceptado por la comunidad científica a la cual va dirigida.

Ahora bien, los protocolos de investigación en cada uno de los paradigmas de producción de conocimiento (Cuantitativo, Racionalista, cualitativo y el crítico Dialéctico), distinguen varios elementos distintivos que tienen que ver con su rigurosidad y su necesaria sistematicidad. Nos referimos, a las concepciones distintivas: Objetivo de su creación, estilo de pensamiento de los investigadores, concepción ontológica, concepción epistemológica, concepción teleológica, concepción de hombre, concepción de historia, concepción axiológica, concepción metodológica y concepción de la ciencia que se produce.

El Paradigma Cuantitativo (ver cuadro 1), fue creado para investigar los micro y macro organismos en su aspecto biomolecular. Además de los fenómenos naturales y socioculturales en un tiempo determinado. El estilo de pensamiento que prevalece en los investigadores de este paradigma es ser analítico, empírico, materialista, determinado y objetivo. Significa que su fuente de la problematización y del trabajo de campo deberá estar basada en la cuantificación y medición, a través de números, dimensiones, porcentajes y cantidades etc.

Por consiguiente, la realidad se concibe de forma nomotética, tangible y aprehensible. Por lo tanto, su proceder es concreto, secuencial, deductivo y sensorial en busca de un conocimiento total de la realidad que se investiga, está sustentado en las teorías: de las probabilidades, de muestreo y de la estadística. Además, se sustenta en las corrientes filosóficas relacionadas con el positivismo, objetivismo, materialismo, realismo, empirismo y el experimentalismo. Igualmente, este paradigma pretende lograr la objetividad a través de la explicación, predicción, control, determinación y generalización de los resultados en la población de donde depende la muestra o unidades. La condición, control y generalización debe darse a lo largo de todo el desarrollo de la investigación.

Por la racionalidad epistemológica de este paradigma, la concepción de hombre que se asume tiene su origen en la corriente filosófica “realismo”, que establece que los objetos poseen existencia fuera de los seres humanos (investigadores) y son independientes de la naturaleza sensible y perceptible de éstos. Es decir, corresponden a una realidad cumpliendo una función en un proceso social determinado (cumplimiento de una

variable). En este caso, el investigador, a través del método científico y el conocimiento sistemático de la realidad, observa (mide), describe, explica y, por último, predice el comportamiento.

Con respecto a la concepción de historia, es importante que se tenga en cuenta el estudio sistemático del conjunto de los hechos en la historia. Sánchez (2001:103), señala que “el estudio del conocimiento ya elaborado debe seguir las mismas normas de orientación de ese conocimiento. Es decir que, para mantener el criterio de objetividad, en el estudio los procesos del conocimiento, son vedadas las inferencias y deducciones no contenidas en el propio objeto”. De allí que, la concepción de historia tomada como categoría gnoseológica, correspondiente a la concepción ontológica de la realidad estudiada, tiene una preocupación sincrónica (del griego *sygkronos* y del latín *sychronu*: sin tiempo). De acuerdo con la concepción anterior, la axiológica debe ser libre de juicio de valor. Es decir, sin inferencias ni deducciones.

La concepción metodológica viene dada por su basamento ontoepistemológico que le da origen; nos referimos a la objetividad, empirismo, materialismo, sistematicidad, experimentalismo etc. La literatura científica plantea, para el desarrollo de este paradigma, una variedad de tipologías (descriptiva, documental, de campo, correlacional, evaluativa, experimental, cuasiexperimental, tecnológica etc.), que obedecen a la caracterización ontológica de ellas y de los objetivos investigativos que se pretendan. Las tipologías que se asuman, condicionan la selección técnicas e instrumentos de recolección de datos y de sus respectivas técnicas estadísticas de análisis de los resultados. Por consiguiente, los resultados científicos de este paradigma buscan que sean generalizables al contexto o población de donde surgieron.

Cuadro N° 1. Elementos distintivos. Paradigma Cuantitativo

Paradigma cuantitativo	Estilo de pensamiento Concepción Ontológica Concepción Epistemológica Concepción teleológica	Concepción de Hombre Concepción de Historia Concepción Axiológica	Concepción Metodológica Concepción de ciencia
Estudia los Micro y macro Organismos en su aspecto biomolecular. Además, de los Fenómenos Naturales y socioculturales	Analítico, empírico, Determinado, materialista, Objetivo ↓ Nomotética ↓ Totalmente cognoscible ↓ Teorías de las Probabilidades Teorías de muestreo Teoría estadística ↓ Positivismo, objetivismo Materialismo, realismo Empirismo, experimentalismo	-Sistemático, objetivo -Independiente de la Naturaleza sensible -Función en un sistema ↓ Sincrónica ↓ Libre de juicio	Metodología cuantitativa Método científico -Tipología: descriptiva, Documental, de campo, Correlacional, tecnológica, evaluativa, experimental, cuasiexperimental -Técnicas de recolección de Datos: encuesta, observación Revisión documental, entrevista -Técnicas de análisis: Estadísticas ↓ -Resultados generalizables hacia La población

--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **Paradigma Racionalista Crítico** (ver cuadro 2), fue pensado para estudiar las teorías, leyes e hipótesis, su forma representacional del conocimiento, sus objetivos, sus categorías, su esencia, sus interacciones inter e intrateorías y su correspondencia con la realidad para lo cual fue creada. En consideración a ello, el estilo de pensamiento que predomina en los investigadores es el racional analítico, intuitivo-intelectual. La relación del investigador con lo investigado (teorías), viene dada, según el contexto teórico relacional. Es decir, el imaginario de destino y aplicabilidad de la teoría, ley o hipótesis sujeta a revisión. Una relación impersonal objetiva y subjetiva en el pensar y razonar. Este paradigma pretende la falsación, explicación, predicción y la crítica a través de la contrastación con la finalidad de aceptar la teoría, completarla o crear una nueva teoría.

Se sustenta en el racionalismo crítico que, según Popper (1972), sus esencias, principio y objetivos se someten al escrutinio de otros investigadores y pueden ser refutadas, reemplazadas o complementadas. Esa refutación o complementación se realiza mediante el proceso de falsacionismo o contraejemplos. Si no es posible refutarla, dicha teoría queda corroborada y se acepta provisionalmente hasta que exista otro interés investigativo que la cuestione. Las teorías y corrientes filosóficas, principales, que sustentan este proceder epistemológico son el falsacionismo crítico, el racionalismo crítico, el abstraccionismo, el intuicionismo y la teoría de la relatividad.

En cuanto a la concepción de hombre, se asume este como hombre investigador y hombre productor de teorías, leyes e hipótesis; es considerado un ser dotado de logos (razón), intuitivo e intelectual y libre de pensar y razonar de acuerdo con las circunstancias históricas y contextuales donde desarrolla su existencia. Por ello, su proceder es diacrónico, con progresividad y adaptabilidad en busca de la completud teórica, impregnado de las valoraciones temporales que le son propias.








El proceder metodológico parte del método Abstracto deductivo, que permite el entendimiento, comportamiento y predicción de la teoría estudiada. El procedimiento que generalmente se sigue, corresponde a un sistema hipotético deductivo de falsación, explicación, razonamiento crítico. Existen dos tendencias, una totalmente teórica, donde están presentes matrices de contrastación, buscando irreverencias en las teorías, sujetas a revisión, generando nuevas posturas teóricas a partir de los vacíos o incongruencias que se determinen. La otra tendencia, se basa en operaciones lógico-matemáticas, donde prevalecen la teoría de conjuntos, operaciones con productos notables, derivadas e integrales. Aquí, también se usan cuadros y matrices, apoyados por códigos para realizar el sistema hipotético deductivo.

El diseño que se sigue, según Padrón (1997), consta de cinco fases. Fase I. Exploratoria. En esta fase se revisa la teoría, en busca de vacíos e incongruencias. Fase II. Analítica. Consiste en revisar todos los elementos constitutivos de la teoría en relación con su esencia, su objetivo y su correspondencia con su contexto disciplinar. Fase III. Derivativa. De esta fase se derivan los elementos que, lógicamente, podrían completar o sustituir las incongruencias o fallas encontradas en la teoría estudiada. Fase IV. Formularia. De aquí surge el sustrato teórico

que representa el nuevo constructo que se aproximará a la realidad estudiada. Por último, la Fase V. Contrastiva. Esta fase corresponde a examinar el nuevo sustrato o modelo teórico construido, con el fin de llegar a la validación lógica, siguiendo los criterios de: adecuación. Consistencia, completitud, independencia, pertinencia, sistematización y rigurosidad.

El universo o población de estudio de este paradigma, corresponde a las teorías o las teorías sujetas al análisis, así como su campo disciplinar de desarrollo y aplicación. Las técnicas de recolección de información más usuales son la observación en el contexto de aplicación de la teoría analizada y la revisión documental. La técnica de análisis más recurrente es la de análisis de contenido. Los resultados de las dos tendencias generan que la producción teórica sea delimitada al campo de aplicación de la teoría en cuestión, de acuerdo con su correspondencia con el objetivo y esencia de la misma.

Cuadro N° 2. Elementos distintivos. Paradigma Racionalista

Paradigma Racionalista	Estilo de pensamiento Concepción Ontológica Concepción Epistemológica Concepción teleológica	Concepción de Hombre Concepción de Historia Concepción Axiológica	Concepción Metodológica Concepción de ciencia
Estudia las Teorías, leyes e hipótesis sus conceptos, categorías esencias estilos e interacciones inter e intrateorías	Racional, Analítico, Intuitivo-intelectual  Teoría-Contexto  Relación intrasubjetiva cognitiva  Creación, sustitución complementación  Racionalismo Falsacionismo Abstraccionismo intuicionismo	-Sujeto intuitivo Intelectual (pensar y razonar)  Diacrónica y continua En el tiempo y con progresividad  Impregnado de las valoraciones temporales	-Hipotético-deductivo Falsación, explicación Crítica, contrastación -Sistema de hipótesis -Técnicas de recolección de la información: Observación y Revisión Documental Matrices de contrastación y de irreverencias -Técnicas de análisis: Análisis de contenido  -Resultados particularista Hacia el contexto de la teoría, su objetivo y la Correspondencia con la realidad

Fuente: Elaboración propia

Paradigma Epistemológico Cualitativo. (ver cuadro 3) Este paradigma está pensado para interpretar el comportamiento del hombre, el significado y sentido que le imprime a sus acciones en un contexto determinado. Por consiguiente, el estilo de pensamiento es perceptivo, intuitivo, idealista, introspectivo vivencial, pragmático y existencialista. Pretende la subjetividad, a través de la comprensión e interpretación de los significados, sentidos,

sentimientos, estilos de vida y las representaciones simbólicas que los seres humanos les damos a todas nuestras manifestaciones. Como vemos, la realidad está expresada en las ideas, las palabras, los signos, los símbolos, gestos y obras. Es decir, es ideográfica y, por lo tanto, es considerada parcialmente cognoscible. Las teorías y fundamentos epistemológicos principales que la sustentan son: La subjetividad, la fenomenología, el idealismo, existencialismo, la dialéctica y la dialógica.

El hombre se concibe, en este paradigma, como un ser cambiante, dinámico, pragmático y existencialista. Así, las investigaciones cualitativas buscan la conexión con la realidad y su historia. Es decir, hay una preocupación diacrónica enfocada en la existencia viva y dinámica de la esencia de la realidad definida y realizada. Coloca también, el hilo conductor de la interpretación en la estructura encarnada en el diario vivir, en la existencialidad del fenómeno en estudio, según Goldmann (1979:17), "el trabajo científico, permite entender la producción humana como un todo coherente en sí misma y, al mismo tiempo, como una obra ubicada en la realidad viva e histórica que determina la formación de ese conjunto coherente; por otro lado elucida los nexos con las condiciones sociales e históricas de esa producción, mostrando los intereses, las preocupaciones, las diversas influencias culturales, teóricas y políticas los hombres vivos (investigadores) tuvieron en las situaciones concretas de su trabajo"

De donde se desprende que, la concepción histórica en esta racionalidad epistemológica, como categoría de análisis establece y esclarece la conexión entre todo el proceder de abordaje de la realidad, con la viva historia del investigador, sus intereses, sus creencias, su episteme. En definitiva, su interpretación es considerada impregnada de sus valoraciones.

Con respecto al usos de los métodos, en este paradigma se usan una variedad de ellos, de acuerdo a las realidades que se quieren abordar. En ese sentido, tenemos al método Etnográfico, que busca comprender el comportamiento, los intereses y creencias etc.; de un grupo de personas habituadas a vivir juntas. El método fenomenológico, por su parte, fue creado para estudiar la esencia de los fenómenos, hechos, y situaciones difíciles de observar y de comunicar tal como sucedieron, fueron vividos o percibidos por el hombre en esa circunstancia o realidad. Referente al método hermenéutico, trata de interpretar el significado, sentido y función del lenguaje escrito, gráfico, oral, gestual y representacional que los seres humanos le asignan a sus obras y actos. Este método, se apoya en las teorías de la lingüística, la semántica y la teoría de la significación.








El método biográfico o de historia de vida, pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona sobre los acontecimientos y las valoraciones que dicha persona hace de su propia vida, lo cual se materializa en una historia de vida, éste relato se llama autobiográfico y cuando el relato o testimonio lo hacen otros, sobre un personaje se le llama biografía.

Con respecto al método Etnometodológico, tenemos que él estudia como los sujetos construyen y reconstruyen su realidad social a través de procesos interactivos, asignándole sentido a sus prácticas cotidianas, generalmente, este método complementa algunos estudios etnográficos. Con relación al Método Interaccionismo Simbólico, su objetivo principal es descubrir los procesos de conceptualización y reinterpretación de las interacciones sociales

que orientan y explican las distintas formas de la acción humana. Todos éstos métodos cualitativos, según la literatura científica, tienen sus propias estrategias para su desarrollo más, sin embargo, el investigador, generalmente, debe hacer ajustes de acuerdo a las características ontológicas de la realidad que se estudia y de los actores que están inmersos en ella.

Con relación a las técnicas de recolección de información, en este paradigma, tenemos a la entrevista, la observación, la revisión documental, los testimonios y los grupos focales. La elección de ellos para aplicar en una investigación, requiere que exista cierta correspondencia entre las características de la realidad que se investiga, el método seleccionado y los objetivos que se persigan. Referente a las técnicas de análisis de la información, también es habitual, el uso de varias técnicas a saber: análisis de contenido, análisis del discurso, análisis de información de diferentes fuentes (triangulación), método continuo constante (MCC) y la escalera inferencial. Todas estas técnicas tienen un procedimiento muy particular, el investigador de acuerdo al método elegido. Las características de la realidad que se investiga y los objetivos que se persiga, deberá hacer las adecuaciones pertinentes. Es conveniente aclarar, que por las características de las realidades cualitativas que se investigan, los métodos, técnicas, los procedimientos que se siguen y sus análisis; los resultados son particularistas. Es decir, pertenecen a una realidad concreta si, por casualidad, tienen algún parecido con otra realidad es por pura coincidencia.

Cuadro N° 3. Elementos distintivos. Paradigma Cualitativo

Paradigma Racionalista	Estilo de pensamiento Concepción Ontológica Concepción Epistemológica Concepción teleológica	Concepción de Hombre Concepción de Historia Concepción Axiológica	Concepción Metodológica Concepción de ciencia
Estudia el comportamiento del hombre y el significado y sentido de sus obras	Perceptivo, Idealista, Intuitivo, Pragmático Introspectivo vivencial  Ideográfico  Parcialmente cognoscible e interactivo  Subjetividad, comprensión e Interpretación de los significados, sentimientos, estilos, acciones y representaciones  Subjetividad, el idealismo, La fenomenología, el	-Existencialista, cambiante dinámico  Diacrónico  Impregnado de las valoraciones temporales y Contextuales	-Métodos: Etnográfico. Fenomenológico, Hermenéutico, Historia de vida Etnometodológico Interaccionismo simbólico -Técnicas de recolección de la información: Entrevista, Observación y Revisión Documental, Testimonios y grupos focales -Técnicas de análisis: Análisis de contenido, Análisis del discurso, Triangulación, MCC y Escalera inferencial  -Resultados particularista, Corresponde a realidad de origen

	Existencialismo, la dialéctica, La dialógica.		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Paradigma Crítico Dialéctico (ver cuadro N° 4)

El paradigma crítico dialéctico se sustenta en la metodología cualitativa, es considerado un modelo de acción social, orientado al discurso-acción-discurso, nos referimos a la acción basada en los principios de cooperación que tiene como punto de encuentro la interpretación común o convenida en las situaciones sociales estudiadas. Por ello, este paradigma fue creado para estudiar el comportamiento humano en todas sus facetas, así como las diferentes situaciones de vida humana que amerite el concurso o la participación de sus actores inmersos, a los fines de que ellos asuman la acción de transformar, minimizar o cambiar la realidad. Por ello, esas realidades que se estudian son parcialmente cognoscibles.

Con respecto a la acción de transformar, Lanz, C. (1994:40), señala que “en la acción transformadora se tiene que ir más allá de los objetivos cognoscitivos y se hace obligante establecer puentes, bisagras, nexos entre: comunicar y educar; conocer, educar y comunicar; conocer, educar, comunicar y organizar” Como ven, la episteme que prevalece son las relacionadas con la esencia de las teorías: Sociales, Pedagógicas, Psicológicas y Organizacionales. En conjunción con sus epistemes fundacionales, que son las teorías: Dialógica, Dialéctica, Intersubjetiva Vivencial y la teoría Democrática.

Para fortalecer el accionar transformacional, que es uno de los ejes centrales de este paradigma, de las poblaciones inmersas en estas realidades, se debe asumir la matriz de la investigación acción, que Lanz, C. (op.cit: 57-58), esboza como las esenciales proposiciones:

- Superación del dualismo sujeto-objeto; bailando pegao con el sujeto
- Ataque a la división social del trabajo; construcción de la identidad entre la teoría y la práctica
- Diálogo de saberes: articulación del pensamiento crítico y saber popular
- Conocer transformando, desarrollo de la filosofía de la praxis, como criterio de verdad u de validación



Por consiguiente, ese hombre (investigador-investigado), es considerado como un ser en constante transformación, existencialista, dialógico, dialéctico e introspectivo vivencial. Así, la preocupación por la realidad diacrónica, en este paradigma, se presenta más intensa y activa, debido a lo dialógico y dialéctico al considerar la historia de la problemática y la historia de los actores inmersos como ejes de mucha explicación, comprensión y búsqueda de solución científica. Entendida esa “intensa actividad” como una de sus principales categorías epistemológicas, por ello, los acuerdos, convenios y conclusiones asumidas estarán impregnados de las valoraciones de todos los actores de la comunidad o grupo de estudio.






Los métodos de investigación que se usan en este paradigma de investigación, corresponde a la metodología cualitativa, con predominio del método etnográfico, el método historia de vida y el método hermenéutico. Los otros métodos cualitativos, se usan de forma complementaria. El escenario donde se lleva a cabo la investigación, está circunscrito a la comunidad donde hacen vida los actores o sujetos involucrados en la realidad problemática o conflictiva que se quiere transformar.

Para lograr los objetivos de transformación, debe seguirse un plan de acción de forma democrática y participativa, en una relación de iguales. Dicho plan deberá contener las siguientes fases o etapas: **a) Fase de Diagnóstico.** Esta fase es básica para sensibilizar y concienciar a los integrantes de la comunidad de la realidad investigada, hacia la necesidad de la realización de la investigación, **b) Fase de Planificación.** Con los resultados del diagnóstico se acuerda un plan de acción a llevarse a cabo, deberá contener: objetivos a lograr, las actividades a ejecutar, fechas, los responsables y la evidencia que dará fe del logro de la actividad, **c) Fase de Ejecución.** En esta fase se ponen en marcha todas las actividades planificadas y se lleva estricto control de ellas, **d) Fase de Evaluación.** Aquí se ponen en práctica los tres tipos de evaluación que se recomienda en la evaluación de proyectos, nos referimos a las evaluaciones ex ante, ex durante y ex post. La primera evaluación se realiza antes y en la realización del diagnóstico, la segunda evaluación, se da durante todo el desarrollo del plan y, la tercera, después de realizada la investigación. Finalmente, la, **e) Fase de Sistematización.** Esta fase va seguida de la evaluación ex durante, en primer lugar, con la finalidad de ir resaltando los logros, acuerdos y aprendizajes. Para luego de la evaluación post, reunirlos e integrarlos para conformar estrategias que fortalezcan e integren los logros alcanzados, a los fines de que se afiance en el tiempo la transformación conductual que se perseguía.

En referencia a las técnicas de recolección de información y de su análisis, se asumen las técnicas usadas en el paradigma cualitativo. Es decir, entrevista, la observación, la revisión documental, los testimonios y los grupos focales o de discusión en sus diferentes formas e integrantes. De la misma manera, se utilizan las técnicas de análisis de la información: análisis de contenido, análisis del discurso, la triangulación, método continuo constante y la escalera inferencial. Todas estas técnicas, fortalecen el desarrollo del plan de acción, como herramienta fundamental para lograr la transformación deseada y contextualizada, exclusiva para realidad particular investigada.

Cuadro N° 4. Elementos distintivos. Paradigma Crítico Dialéctico

Paradigma Racionalista	Estilo de pensamiento Concepción Ontológica Concepción Epistemológica Concepción teleológica	Concepción de Hombre Concepción de Historia Concepción Axiológica	Concepción Metodológica Concepción de ciencia
Estudia el comportamiento	Perceptivo, idealista, intuitivo, pragmático introspectivo vivencial 	-Existencialista, cambiante dinámico con ideas transformadoras  Sincrónica-Diacrónica	-Métodos: Etnográfico. Fenomenológico, Hermenéutico, Historia de vida

humano y sus posibilidades de transformación,	Conducta humana En un contexto particular  Parcialmente cognoscible e interactiva  Transformar la realidad con Participación integral  Subjetividad, el idealismo, La fenomenología, el existencialismo, la dialéctica, La dialógica	 Impregnado de las valoraciones temporales y Contextuales	Etnometodológico Interaccionismo simbólico -Técnicas de recolección de la información: Entrevista, Observación y Revisión Documental, Testimonios y grupos focales -Técnicas de análisis: Análisis de contenido, Análisis del discurso, Triangulación, MCC y Escalera inferencial  -Particularista, Contextual
---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

3. REFLEXIONES SOBRE LAS VALORACIONES EPISTEMOLÓGICAS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Valorar es darle sentido y significado a la vida, en primer lugar, y luego apreciar todo lo que nos rodea; tiene que ver con el sentido de pertenencia, de reciprocidad, de solidaridad y de moralidad propios de la familia, de los grupos comunitarios y de las asociaciones. Estos valores, están basados en finalidades convenidas y sostenidas por grandes ideales normativos que conllevan a su cumplimiento y sostenimiento en el tiempo.

El ser humano, como sujeto en valoración y para la valoración, se debe insertar en un diálogo reflexivo con los otros en procura de revisiones constantes y análisis críticos de sus avances o resultados investigativos, a los fines de que ellos, los resultados, estén en sintonía con la cultura investigativa institucional y con la racionalidad epistemológica de adscripción.

La cultura investigativa la podemos definir como una abstracción que delimita el comportamiento y la normatividad de las producciones científicas. Esto en conjunción con los investigadores y gerentes que pertenecen y actúan en un contexto determinado. Ese comportamiento interpreta su experiencia y genera y otras actuaciones, transmite sentimientos. En fin, impregna y define una manera de ser en correspondencia con su historia.

Visto así, la cultura investigativa tiene una trama de significados, con los cuales los seres humanos (investigadores) interpretan su existencia y les dan valor a sus acciones, a través de un conjunto complejo de pensamientos, saberes, creencias y haceres que entrañan subjetividades para la realidad de ese contexto particular de investigación. Esa subjetividad se refiere a vivenciar lo que acontece, dando a entender que vives en una cultura y debes a ella su existencia.

La construcción de la cultura investigativa para la construcción científica se da en la dialogicidad, en una relación horizontal que puede generar criticidad a través de una comunicación integradora que forje una conciencia transitiva y crítica para poder captar y entender, al propio tiempo histórico, la razón y el sentido de la investigación en las comunidades integradoras. Para que se logre esto, es menester que las instituciones de investigación (La Universidad, los Centros de Investigación y los Núcleos o Líneas de Investigación) se comprometan con estrategias de valoración, tales como:

- Instaurar una comunidad de estudio y aprendizaje sobre los postulados epistemológicos vigentes de la producción científica.
- Considerar el proceso dialógico como medio fundamental de integración.
- Activar, a través de estrategias, la creatividad y el pensamiento crítico.
- Estimular la acción-reflexión-acción sobre las realidades de estudio y sus resultados investigativos.
- Insistir en que los productos de investigación deben ser compartidos, revisados y, si es posible, buscar su utilidad.

Lo anterior fortalece la valoración epistemológica en la producción científica, por cuanto en ello está inmersa la triada fundamental del hacer investigativo: concepción ontológica, concepción epistemológica y concepción teleológica cohesionados con el discurso científico en todas sus dimensiones cognoscitivas.

REFERENCIAS

- Bunge, M. (1988). Racionalidad y Racionalismo. Alianza. Madrid
- Gómez, R. (1976). Filósofos modernos de la ciencia. Crítica. Barcelona-España
- Goldmann, L. (1979). Dialéctica e Cultura. Paz e Terra. Rio de Janeiro
- Habermas, J. (2002). Teoría de la Acción comunicativa. Tomo I. Taurus. México
- Kant, I. (2006). Crítica de la Razón Pura. Taurus. México
- Lanz, C. (1994). El Poder de la escuela. Método Invedecor como fundamento del curriculum alternativo. Invedecor. Caracas
- Mcmullin, E. (1984). The Rational and the social in the history of science. J. Brown (ed). London
- Popper, K. (1972). Objective Knowledge. An evolutionary approach. Oxford University. London.
- Olivé, L. (2006). Racionalidad Epistemológica. Trotta. Madrid

Padrón, J. (1997). Tesis Doctorales y Producción de Conocimiento. Manuscrito. Caracas.

Pozo, J. (2006). Adquisición de Conocimiento. Morata. Madrid

Pozo, J. y Pérez, M. (2009). Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias. Morata. Madrid

Sánchez, S.(2001). Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Magisterio. Santa fe de Bogotá.

NORMAS PARA LOS AUTORES DE LA REVISTA UNIMAR CIENTÍFICA

1. Los trabajos deben ser enviados al correo de la revista unimar.cientifica@unimar.edu.ve, en formato word. Adicionalmente, debe enviarse una comunicación firmada por el autor. En caso de ser mas de un autor, la comunicación debe ser enviada por el autor principal.

2. La Revista sólo considerará trabajos originales, que no estén siendo sometidos a proceso de arbitraje en otras revistas científicas o en otras instancias académicas o de investigación. Si una versión preliminar del trabajo fue presentada en algún evento científico, se deberán suministrar los datos correspondientes al evento (Nombre del evento, lugar de realización, fecha de inicio y cierre e institución coordinadora).

3. Los artículos serán arbitrados, mediante el sistema doble ciego, sobre la base de estas normas y de lo contemplado en las instrucciones para los árbitros. En caso de no haber consenso entre los árbitros, el trabajo se someterá a la revisión de una tercera persona, y su decisión, considerando también lo establecido en la política editorial, será de finitiva para la publicación, o no, del artículo.

4. Se consideran para su publicación los siguientes géneros textuales científicos: Artículos de investigación y Ensayos. Las reseñas críticas también pueden publicarse, pero el Comité Editorial las solicita expresamente, de acuerdo con criterios.

5. La extensión de los trabajos tendrá un mínimo de 15 páginas y un máximo de 25, utilizando letra arial 12, a 1,5 espacios en papel tamaño carta, con numeración consecutiva de todas las páginas y márgenes de 3cm. El Comité Editor podrá autorizar trabajos de más de 25 páginas cuando lo considere pertinente, de acuerdo con la naturaleza de la investigación y bajo la aprobación del Comité Editorial.

6. La primera página de los trabajos debe contener lo siguiente: 1) Título en español (en mayúsculas) e inglés (en minúsculas tipo oración); 2) Apellidos y nombres separados por coma (máximo 3 autores), ordenados de acuerdo con el aporte (el primer nombre se considera autor principal); 3) Resumen (máximo de 250 palabras a espacio simple) en español e inglés, el cual debe tener la siguiente estructura en el caso del artículo: breve introducción para presentar el tema, objetivos, metodología, resultados o hallazgos, conclusiones y/o reflexiones; en el caso del Ensayo, el resumen debe contener la misma estructura que la señalada para el artículo, pero sin considerar necesariamente la categoría resultados o hallazgos 4) Un máximo de cinco y un mínimo de tres palabras clave o descriptores en español e inglés; 5) Institución a la que pertenecen los autores; 6) Minicurrículo a pie de página, que contenga (en tres líneas por autor), ocupación, institución y dirección electrónica, indicando el autor que recibiría la correspondencia pertinente de parte del Comité editorial de la Revista. Este currículum debe ser enviado junto con el artículo, en formato Word y en un archivo separado. El curriculum vitae de todas las personas colaboradoras de cada número aparecerá citado en el artículo.

7. El cuerpo del trabajo, en el caso del artículo, debe dividirse atendiendo a la estructura siguiente: a) Introducción, que incluya al menos: la contextualización de la realidad y del conocimiento sobre el objeto de estudio que justifican la investigación, los objetivos del trabajo y metodología, b) Desarrollo: constituido por secciones, identificadas con números arábigos, de acuerdo con el sistema decimal, comenzando con el número 1 para la introducción y el último número para las conclusiones. Los títulos de las secciones deben dar cuenta del contenido del trabajo, manteniendo la proporción entre las secciones. Cuando éstas tengan subsecciones, deben tener una breve introducción al punto tratado. Las notas de referencia deben usarse solo si es muy necesario y hacerlas al pie de la página. En el desarrollo se registran y describen los referentes teóricos, métodos y procedimientos con los que

se ha trabajado en toda la investigación o en determinados procesos. Las características lingüísticas son la brevedad en su extensión, la organización variable y la condensación de la información. Se expresa el carácter argumentativo ya que la descripción de los enfoques teóricos, métodos y procedimientos empleados se completa con la justificación de su selección y aplicación. Deberá quedar claro el aporte del autor o de los autores; y c) Conclusiones: en esta sección se analizan, evalúan, discuten, valoran los resultados o hallazgos de la investigación desde la perspectiva de las posibles implicaciones, repercusiones, aplicaciones, apertura de nuevas teorías o líneas temáticas, consecuencias. En relación con el ensayo, el cuerpo del texto debe contener una introducción (en esta parte se destaca el tema principal y justificación); desarrollo (aquí se debe evidenciar el desarrollo del tema con sus respectivos argumentos) y un cierre (aquí se debe visualizar la perspectiva integral del autor y posibles implicaciones derivadas del tratamiento del tema). Finalmente, se incluyen las referencias. Para el ensayo, el autor debe dividir el texto en epígrafes, utilizando la numeración arábiga desde su inicio.

8. Es importante considerar la importancia fundamental del pensamiento sistemático que debe prevalecer en el discurso científico, razón por la cual los autores deben ser cuidadosos con el uso del lenguaje propio de las ciencias. Del mismo modo se deben respetar los criterios de textualidad.

9. Las citas deben realizarse tomando en cuenta lo siguiente: Primer apellido, año: página. Ejemplos: a) De acuerdo con Martínez (2004:572) o (Martínez, 2004: 572) según el caso, b) Si son más de dos autores (Martínez et al, 2004:642). Cuando se usa la cita parafrástica, no requiere número de página. Las citas de Internet deben mencionar autor (en caso de tenerlo), año, página, en su defecto el espacio Web de donde ha sido tomada y la fecha de consulta. En todos los casos de citación deben seguirse la normas APA.

10. Las referencias bibliográficas deben limitarse a los textos u obras citadas en el trabajo. Deben presentarse de acuerdo con lo especificado en las normas.

11. Las tablas (números), cuadros (palabras) y gráficos (diagramas, ilustraciones, figuras, flujogramas, fotografías) deben elaborarse en escala de grises e insertarse inmediatamente después de referirse, estar numerados por orden de aparición, con título que dé cuenta de su contenido, evitarse los innecesarios. No deben llevar líneas para separar las columnas, deben incluirse las ecuaciones aplicadas y mencionar la fuente de información al pie de página, con todos los datos necesarios.

12. El Comité Editor se reserva el derecho de hacer las modificaciones de forma que considere necesarias. No se aceptará la incorporación de anexos a los artículos.

13. Si usa acrónimos u otras siglas deberán ser en mayúscula, y la primera vez que se menciona alguna deberá escribirse el nombre completo seguido del acrónimo o las siglas entre paréntesis. Luego anunciar que en adelante se usarán las siglas

14. Bajo ninguna circunstancia el Comité editorial devolverá al autor los originales, una vez que ingresen a la revista.

15. Si un artículo es aprobado con sugerencias de corrección, la(s) persona(s) autora(s) deben reenviarlo con los ajustes recomendados por los miembros del jurado evaluador en los siguientes quince días hábiles después de recibir el veredicto. Éstos se comprobarán mediante una nueva revisión, por parte de los árbitros. En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el Comité Editorial considerará que el autor se desistió de la publicación.