

Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES)

ISSN: 1316-7790

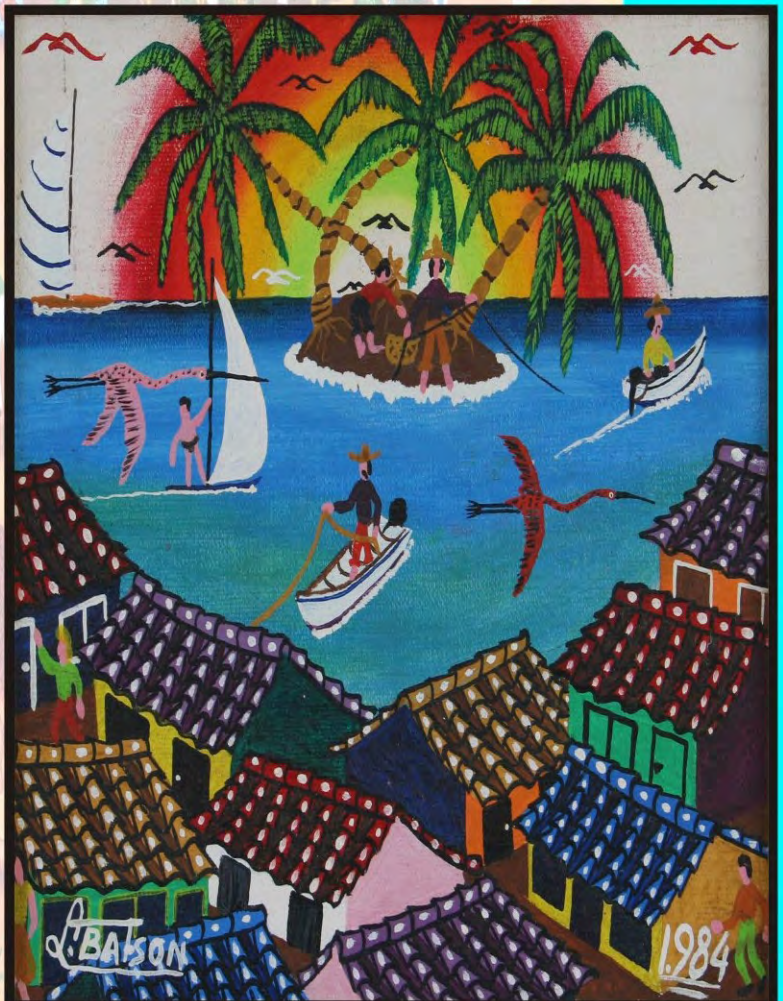
ISSN Electrónico. 2244-8454

AGORA

TRUJILLO

Año 21 N° 41

Enero- Diciembre 2018



Universidad de Los Andes * Núcleo Universitario Rafael Rangel
Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes CDCHTA



**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Rafael Rangel”**

ÁGORA TRUJILLO

ISSN:1316-7790

ISSN Elect.2244-8454

Dep. legal: pp199802ME291

Dep. Legal Elect. ppi 201202ME4022

**Revista del Instituto Experimental
de Investigaciones Humanísticas,
Económicas y Sociales (IEXIHES)**

**CDCHTA-CVI-ADG-IEXIHES
FONACIT-REVENCYT-LATINDEX-DOAJ-IRESIE-ESCI
Trujillo - Venezuela
2018**

Instituto Experimental de Investigaciones Humanísticas, Económicas y Sociales

IEXIHES

Nancy Santana Cova
Directora

Unidades de Investigación:
Económico – Administrativa - Contable
Educativa
Filosófica
Psicológica
Socio - Histórica

Revista AGORA - Trujillo

Dirección
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Rafael Rangel”
Av. Isaías Medina Angarita, sede Carmona, Piso II
Trujillo 3501, estado Trujillo, Venezuela
Telefax: (0272) 2365484
email: agoracrihes@gmail.com
santanancy241@gmail.com
dianarengifo@yahoo.com
www.saber.ula.ve/agora

ÁGORA TRUJILLO

Revista del Instituto Experimental de Investigaciones
Humanísticas, Económicas y Sociales (IEXIHES)

Año 21 N° 41. Enero-Diciembre 2018

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario "Rafael Rangel"

Trujillo -Venezuela

Directora

Nancy Santana Cova. Candidata a Doctora en Estudios del Desarrollo. Profesora Titular e investigadora de la Universidad de Los Andes, adscrita al CRIHES - NURR- ULA.

Comité Editor

Diana Rengifo (ULA), Nancy Santana (ULA),

Dimitri Briceño (ULA), Álvaro Márquez (LUZ) Tarcila Briceño (UPEL), Fortunato González (ULA)

Freddy Aranguren (ULA) Aura Graterol (UNESR), Daniel Anido (ULA)

Comité Asesor

Rafael Cartay (ULA), Carmen Teresa García(ULA), Carlos Garzón (ULA), Alejandro Gutiérrez (ULA), Alí López (ULA), Plinio Negrete (ULA), Nacarid Rodríguez (UCV), Homero Calderón(ULA), Ana Hilda Duque(ULA), Amado Moreno(ULA), Tarcila Briceño(UPEL), Ana Vale (UPEL), María Carmona (ULA).

Corresponsales Internacionales

Josefa Carmona Rodríguez (I.E.S. Gaona Vicente Espines. España), Magda Riquer Fernández (México),

José Manuel Gutiérrez (Centro de Filosofía para Niños (Asturias.España), H.C.F. Mansilla (Universidad de La Paz, Bolivia) María José G. M. Boled Tanw Tame (Universidad Abierta de Lisboa. Portugal)

Asistente de Apoyo Editorial y Diagramación

Lic. Zuheidy M. Valera M.

Asesores de Idiomas

Dr. Enrique Avila

Portada

Iglesia Colonial de Petare

Autor. Pedro González

Museo de Arte Popular Salvador Valero

Fundada en Noviembre de 1997.

Es una publicación periódica científica, especializada y semestral.

Indizada y ACREDITADA en Revencyt bajo el número RVA 021. Latindex - México bajo el número 14376 , Registro de Publicaciones Científicas del FONACIT bajo el número 2005000006, DOAJ, IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Emerging Source Citation Index (ESCI) de web of Science.

Los artículos son sometidos a la consideración de árbitros calificados y expresan la opinión de sus autores, no necesariamente del comité editor.

Publicación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes CDCHTA - FONACIT

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL

pp199802ME291

Dep. Legal Elect. ppi 201202ME4022

ISSN 1316-7790

ISSN Elect.2244-8454

Derechos reservados (ULA)

Queda rigurosamente prohibida, la reproducción parcial o total bajo cualquier medio audiovisual o informático sin la previa autorización del Comité Editor.

Se realizan donaciones institucionales y canje con publicaciones similares

Impreso en Venezuela/Printed in Venezuela

2018

AUTORIDADES DE LA ULA

Rector
Mario Bonucci

Vicerrectora Académica
Patricia Rosenzweig

Vicerrector Administrativo
Manuel Aranguren

Secretario
José María Andréz

AUTORIDADES DEL NURR

Vicerrector - Decano
Hebert Lobo

Coordinador Académico
Silvana Cardozo

Coordinador Administrativo
Rolando Adriani

Coordinadora de Secretaría
Efrén Pérez

Coordinadora de Investigación y Postgrado
Elsy Urdaneta

Coordinadora de Extensión y Cultura
Francisco Crespo

AGORA TRUJILLO

Revista del Instituto Experimental de Investigaciones
Humanísticas, Económicas y Sociales (IEXIHES)
Trujillo -Venezuela - Año 21-N°41. Enero-Diciembre 2018
ISSN 1316-7790 / ISSN Elect.2244-8454

Contenido

Presentación

ECONOMÍA

María Isolina López Pérez, José Daniel Anido, Ligía García Lobo
Desarrollo rural, territorio y formación profesional asociada.
El caso de la producción bufalina en el Municipio Colón
(Zulia-Venezuela)17-53

EDUCACIÓN

Rafael Andrade, Pierina D`Elia
La comunicación asertiva en la red intersubjetiva
estudiantil57-71

Juan Carlos Delgado Barrios
Talento territorial en la relación educación–territorio: por
una escuela alternativa73-111

FILOSOFÍA

Arturo José Bastidas Delgado, Luís Javier Hernández Carmona
Hermenéutica, Semiótica, Naturalismo Trascendental y su
vinculación con la pedagogía de la sensibilidad115-128

SOCIOHISTORIA

Gustavo Adolfo Paredes Villegas

La Etnografía en la Investigación Cualitativa.....131-157

Claret Giordana Castellanos Altuve

Conformación histórica del patrón alimentario en Venezuela.....159-176

ENSAYOS

Antonio Pérez Esclarín

Educar para Incluir159 -196

RESEÑA DE LIBROS.....195-202

INDICE ACUMULADO.....187-195

AGORA TRUJILLO

Revista del Instituto Experimental de Investigaciones
Humanísticas, Económicas y Sociales (IEXIHES)

Trujillo -Venezuela - Año 21-N°41. Enero-Diciembre 2018

ISSN 1316-7790 / ISSN Elect.2244-8454

Content

Presentation

ECONOMY

María Isolina López Pérez, José Daniel Anido, Ligía García Lobo
Rural development, territory and associated professional training:
The case of buffalo agrofood chain in Colon Municipality
(Zulia State, Venezuela).....17-53

EDUCATION

Rafael Andrade, Pierina D`Elia
assertive communication in the intersubjective
student network.....57-71

Juan Carlos Delgado Barrios
Territorial talent in the relationship education territory fur
an alternative school73-111

PHILOSOPHY

Arturo José Bastidas Delgado, Luís Javier Hernández Carmona
Hermeneutics, Semiotics, Transcendental Naturalism and its
relation with pedagogy of the sensibility115-128

SOCIOHISTORY

Gustavo Adolfo Paredes Villegas
Ethnography in qualitative Researche.....131-157

Claret Giordana Castellanos Altuve
Historical conformation of the alimentary
Pattern in Venezuela.....159-176

ESSAYS

Antonio Pérez Esclarín
Education to inclusion.....179-196

REVIEW OF BOOKS.....199-204

ACUMULATED INDEX208-217

Presentación

Estimada comunidad científica, lectora de la Revista *ÁGORA-Trujillo*, presentamos primeramente nuestras disculpas por la involuntaria ausencia en el espacio editorial universitario. El esfuerzo que se hace para la difusión de la producción científica se ha visto afectada, en unos más que otros, por lo que se ha dado en calificar como “situación –país, agravada por la pandemia”, no obstante las condiciones reales y particulares en que se encuentra cada revista, marca la diferencia en términos de oportunidades y posibilidades. De lo que se trata es de resistir y, en la mayoría de los casos, saber resistir.

De allí que en nuestro caso, el Comité Editor haya decidido, con miras a superar esta desfase y ponernos al día en la periodicidad, elaborar un plan de publicación anual donde se edite un número por año para cubrir el período 2.018-2.020, de manera que podamos retomar, en la medida de lo posible, la modalidad adoptada de dos números por año, a partir del 2.021.

Dicho lo anterior, iniciamos esta presentación con el pertinente artículo en el área de Economía de María Isolina López Pérez, José Daniel Anido y Ligia García Lobo titulado “Desarrollo rural, territorio y formación profesional asociada. El caso de la producción bufalina en el municipio Colón (Zulia, Venezuela)”. En el mismo los investigadores, asumiendo el enfoque Racionalista-Deductivista formularon inicialmente una propuesta contentiva de las áreas curriculares fundamentales que deberían abordar las universidades para la formación de profesionales y la producción de conocimiento científico acordes con las necesidades de desarrollo territorial. Definidos los “elementos claves” que debían sustentar los currícula universitarios, procedieron a confrontar dicha propuesta mediante la consulta a una muestra asistemática de productores de búfalos en el municipio Colón del estado Zulia acerca de los requerimientos curriculares en la formación de un

profesional capaz de asumir la responsabilidad de dirigir unidades de producción en este tipo de rubro característico de la región, lo que fue validado a través de la revisión del programa de formación que ofrece la Universidad (UNESUR), en tanto agente de desarrollo territorial en el área agroalimentaria. Este proceso investigativo demostró la no correspondencia entre los requerimientos profesionales y la oferta curricular, lo que obligó a la propuesta de rediseño, de manera que garantice el desarrollo territorial requerido.

Ilustra el área de economía la obra de Nabor Terán, denominada “Bodegon”, perteneciente a la colección del Museo de Arte Popular “Salvador Valero” del NURR-ULA.

En el área de Educación se presentan dos artículos, el primero titulado “La comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil”, mediante la autoría de Rafael Andrade y Pierina D’Elia. En este trabajo sus autores proponen la promoción de la comunicación asertiva como un espacio de interpretación simbólica, donde los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” –Núcleo Valera, estado Trujillo, puedan expresar de forma adecuada sus emociones y asumir los conflictos de manera que les permita desarrollar mecanismos de “encuentro asertivo con el otro”. Dicha propuesta es el resultado del proceso de investigación cualitativa, de corte etnográfico desarrollado en la referida universidad, permitiendo describir e interpretar la realidad humana que enfrentan sus estudiantes, a través de los procesos de comunicación asertiva, lo cual sirvió de referente para la formulación de este estilo de comunicación.

Juan Carlos Delgado Barrios es el autor del segundo artículo del área de Educación titulado “Talento Territorial en la relación Educación-Territorio: Por una escuela alternativa”. En este trabajo el autor discute los aportes que hace la educación en el proceso de formación del talento territorial, para lo cual se vale del discurso curricular y la práctica pedagógica empleado en la escuela básica. A partir de los resultados, se elaboran algunas líneas estratégicas tendentes a fortalecer el talento territorial mediante el empleo de un enfoque pedagógico territorial que permita afianzar la escuela, a través de los actores locales, como institución involucrada, protagónica y comprometida en el proceso de desarrollo territorial.

Ilustra esta sección, la pintura de Emilia Rondón denominada “Un rocío de amor y color en una navidad trujillana”, obra pertenecien-

te a la colección del Museo de Arte Popular “Salvador Valero”.

En el área de Filosofía se ofrece el trabajo de Arturo Bastidas Delgado y Luis Javier Hernández Carmona titulado “Hermenéutica, semiótica, naturalismo trascendental y su vinculación con la pedagogía de la sensibilidad”, donde los autores, valiéndose de los aportes disciplinares de la filosofía, la lingüística, el psicoanálisis y la ontosemiótica desarrollan una relectura de textos específicos para demostrar la premisa que orienta el trabajo, esto es: desde la pedagogía de la sensibilidad, el sujeto posee una capacidad innata de “articular un lenguaje y de constituirse como un ser semiótico y de la hermenéusis”.

Engalana esta sección la pintura, perteneciente a la colección del Museo de Arte Popular “Salvador Valero”, llamada “Guacamayas” de Saúl Chacín.

Dos artículos son presentados en el área de sociohistoria; el primero de Gustavo Paredes Villegas se titula “La etnografía en la investigación cualitativa”. La importante contribución del mismo y la novedad está en concebir la etnografía como un modelo integrativo de investigación, donde además de considerarse como tradicionalmente se le ha concebido, esto es: un método, significa igualmente enfoque y texto, lo que ha permitido trascender los límites disciplinares que tenía reservado la Antropología para ser asumido por otros campos de la investigación social de corte cualitativo donde, desde un enfoque interpretativo, el investigador logra abordar la realidad, mediante el uso de técnicas relacionadas con la investigación cualitativa, lo que le permite finalmente producir un texto que integra no sólo la visión del grupo objeto de acercamiento, sino la del investigador sustentada en los aportes teóricos que sirvieron para desarrollar la base interpretativa.

En el interesante artículo “Conformación histórica del patrón alimentario en Venezuela” Claret Giordana Castellanos Altuve analiza cómo el patrón alimentario de Venezuela en los actuales momentos, es el resultado de un proceso histórico gestado a partir del S. XV, donde se activaron una serie de variables de orden económico, social, cultural y político, producto de un igual proceso de mestizaje ocurrido desde el momento arriba señalado, dado por los intercambios étnicos ocurridos entre la población autóctona y la procedente inicial y principalmente de Europa y África, lo que incidió igualmente en la configuración de un mestizaje gastronómico. Igualmente explica la autora, cómo se fueron definiendo nuevos patrones alimentarios a nivel interno, a raíz del ini-

cio de la explotación petrolera y los consecuentes cambios ocurridos en los aspectos poblacionales y la dinamización de procesos de desarrollo.

Adorna ésta sección el trabajo pictórico de Maira Arayades titulado “Matrimonio”, patrimonio del Museo de Arte Popular “Salvador Valero”.

En la sección de Ensayo se presenta el trabajo del Dr. Antonio Pérez Esclarín “Educar para incluir”. En el mismo, el autor aborda el planteamiento formulado por el Estado venezolano en relación a la política de inclusión y permanencia en el sistema educativo, pero llama la atención el hecho de que se ha dejado de lado el tema de la calidad educativa, enfatizando que ésta constituye una materia pendiente por cuanto que, además de que un alto porcentaje de población estudiantil se encuentra fuera del sistema, no se ha mantenido el proceso de democratización escolar. Al contrario, señala el autor que la calidad y la inclusión cada día están comprometidas, por lo que según debe superarse “la pedagogía de la pobreza” e instrumentarse urgentemente una educación inclusiva y de calidad, sustentada en la ética y el respeto a la diversidad.

Abre la sección de Ensayo el trabajo pictórico denominado “Paisaje” de Homero Nava, obra perteneciente al patrimonio del Museo de Arte Popular “Salvador Valero”.

El texto de Fernando Savater (2.012) “Ética de Urgencia” es el trabajo que ocupa el aparte correspondiente a Reseña de Libros. De la reseña analítica efectuada por Diana Rengifo se puede señalar que fue una obra dirigida a adolescentes de liceos y, de alguna manera a los docentes. El insumo empleado por el autor fueron las discusiones y reflexiones sostenidas con adolescentes de tres liceos privados de España, donde fueron tratados y desarrollados temas de absoluta vigencia como la educación, la ética, la moral, la belleza, la ciencia y la tecnología, la democracia y específicamente la participación democrática, la violencia y el terrorismo, el derecho de los animales, entre otros temas de interés para los jóvenes.

Finalmente se presenta el índice acumulado de la Revista, correspondiente a los últimos cinco números de edición.

Nancy Santana Cova
Directora de la Revista ÁGORA-Trujillo. .

ECONOMÍA



El Bodegón
Nabor Terán
Museo de Arte Popular "Salvador Valero"

DESARROLLO RURAL, TERRITORIO Y FORMACIÓN PROFESIONAL ASOCIADA. EL CASO DE LA PRODUCCIÓN BUFALINA EN EL MUNICIPIO COLÓN (ZULIA, VENEZUELA)

María Isolina López Pérez*
José Daniel Anido R.**
Ligia N. García Lobo***

RESUMEN

Las universidades tienen un rol fundamental como agentes de desarrollo para la sociedad, en tanto responsables de la formación profesional y de la generación de conocimiento científico. El objetivo central fue elaborar una propuesta con las principales áreas curriculares que deberían incorporar las universidades en sus currículos para fortalecer su papel en la formación de profesionales competentes para

* Profesora Titular e Investigadora del Grupo de Investigación de Estudios de Gestión Empresarial (EGE-UNESUR); Licenciada en Administración de Empresas Agropecuarias (UNESUR, Venezuela); M.Sc. en Gerencia Empresarial (Universidad Fermín Toro). Doctorando en Ciencias Humanas (LUZ, Venezuela). E-mail: lopezmar@unesur.edu.ve

**Profesor titular e investigador del Centro de Investigaciones Agroalimentarias “Edgar Abreu Olivo” (FACES-ULA). Economista, Licenciado en Contaduría Pública y M.Sc. en Economía (FACES-ULA, Venezuela); Especialista, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Doctor en Economía Agroalimentaria y del Medio Ambiente (UPV, España). E-mail: anidoriv@ula.ve; anidoriv@gmail.com

*** Profesora Titular e investigadora del Centro de Investigaciones Agroalimentarias “Edgar Abreu Olivo” (FACES-ULA). Profesora invitada del Doctorado en Ciencias Contables (FACES-ULA) y del Doctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Economista; M.Sc. en Desarrollo Agrario (IIDARA-ULA, Venezuela); Doctora en Ciencias Humanas (LUZ, Venezuela). Coeditora de la Revista Gestión de la Gastronomía (FACES-ULA). E-mail: nathaliegar21@hotmail.com

Recibido: 21/10/2016

Aprobado: 06/12/2016

promover el desarrollo territorial. Siguiendo los lineamientos del enfoque Racionalista-Deductivista y a partir de la revisión teórica del desarrollo territorial (con énfasis en lo rural), en la primera fase de la investigación se identificaron elementos clave que sirvieron de base para precisar las áreas curriculares requeridas en el currículo universitario para orientar la formación profesional. Dichas áreas se contrastaron –en la segunda fase– a partir de una muestra asistemática de actores de la cadena agroproductiva bufalina del municipio Colón del estado Zulia, validándose luego –en la fase final– a través de la revisión del Programa de Formación de Grado de Administración de Empresas Agropecuarias de la UNESUR, así como de una consulta a varios docentes que dictan en ésta unidades curriculares vinculadas con el desarrollo territorial. Los principales hallazgos revelaron que el currículo estudiado carece de los elementos básicos característicos del desarrollo territorial, siendo por tanto necesario su rediseño.

Palabras clave: *cadena bufalina, currículum, desarrollo territorial, educación superior, municipio Colón*

RURAL DEVELOPMENT, TERRITORY AND ASSOCIATED PROFESSIONAL TRAINING: THE CASE OF BUFFALO AGROFOOD CHAIN IN COLON MUNICIPALITY (ZULIA STATE, VENEZUELA)

ABSTRACT

Universities have a key role as agents of development for society, they are responsible for professional training and generating scientific knowledge. This paper aims to elaborate a proposal with the main curricular areas that the universities should incorporate in their curricula, in order to strengthen their role in the formation of competent graduated to promote territorial development. Following the guidelines of the Rationalist-Deductivist approach and based on the theoretical revision of territorial development (with emphasis on its rural dimension), in the first phase of research key elements were identified. those later served as a basis for specifying the curricular areas required in the university curriculum to guide professional training. These areas were contrasted – in the second phase – by using a non-systematic sample of

the buffalo agrofood chain actors at the Colon municipality (Zulia State, Venezuela), being validated –in the final phase– through the revision of the Farming Business Administration undergraduate program at the UNESUR, as well as of a consultation to some teachers who teach regularly curricular contents linked to territorial development. Main findings revealed that the studied curriculum lacks the basic elements characteristic of the territorial development, being therefore necessary its redesign.

Key words: *buffalo agrofood chain, curriculum, territorial development, higher education, Colon municipality.*

Introducción

Uno de los desafíos en los países a nivel mundial es disminuir las desigualdades sociales e incrementar la calidad de vida de sus habitantes. En este contexto ha surgido el enfoque del desarrollo territorial (DT), el cual tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de la población y elevar la equidad social. Esto se consigue fundamentalmente a partir de cambios institucionales, transformaciones en la dinámica productiva y la participación de los actores o agentes locales en el diseño e implementación de las estrategias.

Dentro de los agentes locales del territorio destaca la participación de las universidades como instituciones que, además de producir el conocimiento científico que demanda la sociedad, participan en la formación de los profesionales que promueven la transformación estructural vinculada con el desarrollo. Desde esta perspectiva, las universidades se enfrentan al gran desafío de actualizar sus currículos. Dentro de esta orientación, el estudio tuvo como objetivo proponer las principales áreas curriculares que las instituciones de educación superior deben incorporar en los sistemas curriculares vinculados con el ámbito agroalimentario, para fortalecer su papel como agentes de desarrollo.

Aspectos metodológicos

La investigación se desarrolló bajo el enfoque racionalista-deductivista, en tres fases. En la primera de ellas, a partir de la revisión

teórica del DT y el desarrollo territorial rural (DTR), se analizaron el territorio, la transformación de la dinámica productiva local, el cambio institucional y la concertación entre los actores locales, en tanto constituyen los elementos clave que sustentan esta propuesta de desarrollo. Sobre la base de estos elementos se precisaron algunas áreas curriculares clave que las instituciones de educación superior como agentes promotores del DT deben incorporar en el currículo universitario. Así mismo, esta primera fase constituyó el sustento de partida para contrastar –en una segunda fase–, los elementos característicos del DT identificados en una muestra asistemática de la cadena agroproductiva bufalina del municipio Colón del estado Zulia con las áreas curriculares propuestas en el Programa de Formación de Grado de Administración de Empresas Agropecuaria de la UNESUR. Las mismas se validaron en una tercera fase, a través de una consulta electrónica a los docentes que dictan asignaturas vinculadas al DT.

En la segunda fase (campo empírico) se examinó una muestra asistemática de 6 explotaciones agropecuarias localizadas en la parroquia El Moralito, municipio Colón del estado Zulia (noroeste de Venezuela), dedicadas a la producción bufalina –orientación ceba-leche–. Los objetivos específicos eran caracterizar la cadena agroproductiva bufalina en esta Parroquia, en particular, los encadenamientos que ocurren aguas arriba y aguas abajo. Así mismo, sobre la base de las dimensiones y áreas curriculares clave identificadas en la primera parte (cognitiva, social, económica, ambiental, física, política y cultural), se trataba de identificar las principales falencias y necesidades presentes en el área objeto de estudio, para ser incorporadas como parte de la formación profesional orientada al desarrollo territorial, para articular armónicamente a los distintos actores de la cadena con la UNESUR. Para la recolección de la información se escogió la observación participante como técnica del enfoque Introspectivo-Vivencial, así como la entrevista estructurada como instrumento, que se aplicó a los administradores/propietarios de 6 explotaciones bufalinas bajo los siguientes criterios: a) productores registrados en el programa Instituto Nacional de Salud Integral (INSAI); b) unidades de producción ubicadas en la parroquia El Moralito, municipio Colón del estado Zulia (Venezuela); y, c) productores que no han sido objeto de expropiación.

Así mismo, el muestreo se detuvo cuando los entrevistados dejaron de aportar datos nuevos para los fines de la investigación, esto siguiendo el criterio de suficiencia y adecuación de los datos, propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996), donde la suficiencia se refiere más que al número de sujetos, a la cantidad de datos recogidos, y se alcanza “*cuando se llega a un estado de “saturación informativa” y la nueva información no aporta nada nuevo*” (p. 75). En tanto, el criterio de adecuación¹ tiene que ver con seleccionar la información de acuerdo a las necesidades teóricas del estudio. Enmarcados en este criterio, la recolección de datos cesó cuando los elementos suministrados por los entrevistados alcanzaron la saturación de la categoría estudiada. Para validar la información se empleó la triangulación de los datos obtenidos a partir de la fundamentación teórica procedente de revistas científicas y otras fuentes hemerográficas.

La tercera fase consistió en validar las áreas curriculares propuestas, para su integración en el Programa de Formación de Grado de Administración de Empresas Agropecuaria de la UNESUR. Se realizó a través de una consulta electrónica efectuada a doce docentes que dictan asignaturas vinculadas con el desarrollo territorial², a través de un formato elaborado para tal fin.

Fundamentos teóricos: la formación profesional orientada al desarrollo territorial

En la búsqueda de disminuir las diferencias estructurales y ante los desafíos que la globalización plantea a los territorios, han surgido en países de América Latina –de manera espontánea durante las últimas décadas–, algunas iniciativas de desarrollo territorial. La incorporación de lo territorial en las estrategias de desarrollo implica una visión del territorio que integra todas sus dimensiones, superando así la visión tradicional de soporte físico y colocando énfasis en lo jurisdiccional, lo geográfico y lo político-administrativo.

¹ Este aspecto, lo sustentan Strauss y Corbin (2002) en el principio de saturación teórica, el cual se alcanza cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis.

² De ellos, solo respondieron ocho docentes

Dentro de esta postura territorial el territorio cobra fuerza como agente de desarrollo y unidad de análisis en la formulación y reorientación de las políticas públicas. De acuerdo Alburquerque (2015) se conceptualiza como el conjunto de relaciones que tienen lugar entre los diferentes actores (públicos-privados) y que responden a una misma organización social, política, cultural, institucional y medioambiental. Sobre la base de esta nueva conceptualización del territorio se gestó una nueva postura teórica sobre el desarrollo, concebida bajo la denominación de *desarrollo territorial* (DT), abordada por Alburquerque (2014, p. 14) como:

un enfoque multinivel del desarrollo, de carácter transversal e integrado, que va más allá de los habituales planteamientos sectoriales y que, en un contexto abierto y globalizador, subraya la importancia del territorio y su gente, esto es, el significado de lo local en la reflexión y práctica del desarrollo.

El carácter multinivel comprende los distintos niveles de gobierno, de empresa, de sectores del conocimiento y de la sociedad civil. El carácter integrador, por su parte, abarca las diferentes dimensiones que conforman el territorio (institucional, política, cultural, social, humana, económica, tecnológica, financiera y ambiental)³, así como la influencia de una dimensión sobre otra.

Esta nueva visión del desarrollo demanda –en el ámbito territorial– la introducción de innovaciones sociales⁴ como requisito para agregar valor y generar, en el largo plazo, una ventaja competitiva en los territorios. En consecuencia, para la introducción de innovaciones es indispensable la disponibilidad de conocimiento científico. Por tanto, de acuerdo con López, García y Anido (2016) es preciso agregar –a

³ En este estudio se abordará el territorio en función de las siguientes dimensiones: física, económica, social, política, ambiental, cultural y cognitiva (ver López, García y Anido, 2016).

⁴ Méndez (2013) vincula la innovación social con la transformación de las relaciones y las prácticas sociales que caracterizan a un territorio determinado y que pueden favorecer un desarrollo más inclusivo y sostenible, así como una gobernanza participativa, adaptada a las especificidades de cada territorio. Esta visión no se limita a los ámbitos tecnológico y empresarial, sino que incluye igualmente las innovaciones ambientales, sociales, laborales, institucionales, de gestión y organizativas (Alburquerque, 2014).

esta visión del desarrollo— una dimensión cognitiva, configurada sobre la base de la producción, aplicación y transferencia del conocimiento científico necesario para promover de manera articulada el desarrollo del territorio en todas sus dimensiones y que se orienta hacia la formación de investigadores con el fin de aumentar las capacidades de los territorios. Esta propuesta, se orienta a satisfacer la necesidad de construir territorios innovadores los cuales se conciben de acuerdo con Méndez (2013) como aquellos donde se aplican estrategias orientadas a producir, transferir y aplicar el conocimiento (teórico, práctico, analítico, simbólico, tácito) acumulado en los actores del territorio. Los mismos se construyen activando su *stock* de capital cognitivo para el desarrollo de capacidades.

Desde esta postura, en la presente investigación se define el DT como un enfoque multidimensional que integra todas las dimensiones que conforman un territorio. Al mismo tiempo considera como principal factor de producción al conocimiento científico, base para la formación de profesionales competentes en el ámbito territorial y que se requiere para: i) la formulación y ejecución de proyectos de investigación con visión territorial y, ii) el desarrollo e introducción de innovaciones sociales, tecnológicas, institucionales, de producto, de procesos productivos, de gestión, medioambientales, entre otras, que permitan agregar valor e impulsar las transformaciones estructurales en todas las dimensiones del territorio.

Concretamente en el ámbito rural, esta noción del desarrollo —de acuerdo con Schejtman y Berdegué (2004, p. 30)—, se conceptualiza como Teoría del Desarrollo Territorial Rural, definida “*como un proceso⁵ de transformación productiva e institucional de un espacio rural determinado, cuyo fin es reducir la pobreza rural*”.

En lo rural, esta propuesta considera la heterogeneidad de los territorios, lo que permite entender su dinámica, diferencias, poten-

⁵ Este proceso se sustenta en dos aspectos clave relacionados: i) la transformación productiva, que requiere cambios estructurales a nivel de la producción mediante la introducción de innovaciones de procesos, de gestión, de productos; y, ii) el desarrollo institucional, que demanda la concertación de los diversos actores territoriales internos y externos, para promover los cambios institucionales vinculados con el desarrollo que permitan la inserción de los pobres en los procesos y los beneficios de la transformación productiva (Schejtman y Berdegué, 2004).

cialidades y, en consecuencia, proponer cambios en las estrategias de desarrollo, los cuales resultan factibles para introducir el enfoque de Sistemas Agroalimentarios Localizados (SIAL) como estrategia para impulsar el DT, pues el mismo plantea una visión diferente de la agricultura como elemento dinamizador del desarrollo. Dicha visión se alinea con los planteamientos de Mellor (1970), quien propone que el punto de partida para el desarrollo de una economía es el desarrollo previo y la consolidación de la agricultura, hasta llegar al concepto de sistema.

A través de los SIAL es posible convertir a la agricultura en una actividad más productiva y competitiva, de manera que a través de ella se pueda –a largo plazo– enfrentar los problemas que afectan a la humanidad (relacionados con seguridad agroalimentaria, cambio climático, disponibilidad de combustibles, entre otros); reafirmando así su papel estratégico en las políticas de desarrollo como abastecedor de alimento, generador de empleo, proveedor de insumos ambientales, reductor de la pobreza e impulsor de la agroindustria. Por otra parte, también permitiría potenciar la cooperación entre los actores del territorio, transformar y fortalecer el tejido productivo mediante la introducción de innovaciones. Esto se daría al reunir en un contexto de relaciones las diferentes actividades productivas, así como los servicios necesarios para aprovechar las potencialidades existentes en el territorio.

En este contexto de relaciones, es importante resaltar el papel de las universidades como agentes de desarrollo en la formación profesional integral y la producción de conocimiento científico adaptado a las necesidades de los territorios. Dado que la formación de los recursos humanos permite incorporar conocimiento en los procesos de producción de bienes y servicios y en la gestión de la propia estrategia de desarrollo, al mejorar la calidad de los recursos humanos se propicia el aumento de la productividad, se estimula la competitividad e incluso se afecta al modelo cultural que sustenta el proceso de desarrollo (Vázquez, 2009).

En este escenario, actualmente el papel de las universidades como agentes de desarrollo es cuestionado por la desvinculación existente entre la formación de profesionales, la producción de conocimiento y las necesidades reales de los territorios. Al respecto Albuquerque (2004) señala que, dada la velocidad con que ocurren los cambios en la

actualidad, para superar el desencuentro que existe entre la oferta de las universidades y las necesidades de innovación de los territorios los procesos de enseñanza deben ser más integrados. Esto requiere construir nexos entre los oferentes del conocimiento y los demandantes en los diferentes sistemas productivos locales, el sector público y la sociedad civil.

Alineado a lo antes expuesto, esta investigación constituye un aporte a través del cual las universidades vinculadas con el área agroalimentaria pueden incorporarse en la promoción del DT. Así, partiendo de la revisión teórica sobre algunas experiencias de DT⁶, se identifican las estrategias aplicadas para promover el cambio institucional, transformar el tejido productivo, y lograr la concertación de los actores locales en las diferentes dimensiones que conforman el territorio (cognitiva, social, política, económica, ambiental, cultural y física). Luego, a partir de la identificación de diversas estrategias basadas en innovaciones – introducidas en las diferentes dimensiones del territorio–, en el Cuadro N°1 se precisan algunas áreas curriculares que deben incorporar las universidades en los currículos del campo agroalimentario y en la formación profesional asociada.

En la dimensión cognitiva, se recomienda incorporar al currículo la epistemología como base de la formación de profesionales competentes para emprender proyectos de investigación con pertinencia social; igualmente, para producir el conocimiento que en el ámbito territorial se requiere para la introducción de innovaciones. Este mecanismo permitiría fortalecer los procesos de formación en DT, pues al examinar las experiencias existentes en este ámbito, una de las debilidades encontrada es la falta de profesionales con orientación hacia la investigación para aplicar este enfoque. Esta falencia puede revertirse a través de un programa de formación de investigadores⁷ que permita capacitar profesionales en el campo investigativo bajo un ciclo funcional progresivo

⁶E.g., Cuchumatanes en Guatemala; Rosario, Rafaela y Córdoba en Argentina; Villa El Salvador, Jalisco y Tapachula en México; Cartagena de Indias, en Colombia; Habana Vieja y Curitiba en Brasil; Madero en Buenos Aires (Vázquez, 2009).

⁷Estensoro y Larrea (2015) señalan que existe un papel potencial para los investigadores sociales en la construcción de la innovación social que facilite la innovación tecnológica y organizativa, que en la práctica demanda a los investigadores asumir su rol como actores del territorio (y no solo como observadores externos), que miden, describen, analizan y proponen recomendaciones para el diseño e implementación de políticas.

vinculado directamente con el enfoque epistémico característico de la postura asumida por el investigador.

Esta propuesta se enmarca en la tesis de la Fase de la Estructura Diacrónica (FEDI) del Modelo de la Variabilidad de la Investigación Científica (VIC) propuesta por Padrón (2013). Esta sostiene que las investigaciones científicas no se desarrollan de manera aislada, como tampoco existen problemas de investigación aislados, sino que estos forman parte de una red de investigaciones y problemas, en torno a los cuales se reúnen un grupo de individuos cuyos esfuerzos dan origen a un programa de investigación que se desarrolla siguiendo las siguientes fases: descriptiva, explicativa-teórica, contrastativa y aplicativa⁸.

Bajo la propuesta anterior, en el ámbito territorial se desarrollaría un programa de investigación en DT, que aporte a través de la formación de profesionales, soluciones desde las diferentes disciplinas a los problemas vinculados al desarrollo. Estos, de acuerdo con Costamagna (2015), vienen dados por debilidades para ejecutar políticas públicas orientadas a gestionar nuevas formas de gobernanza que permitan la construcción de una mirada compartida, así como la articulación de los actores locales en la definición de nuevas estrategias.

Desde las experiencias analizadas se subraya la necesidad de contar con profesionales formados en el enfoque del DT, así como de contar con organizaciones que puedan sumar esfuerzos a estos entornos innovadores y generen experiencias que permitan mejorar sus territorios. Consiguientemente, el responsable de liderar procesos de DT debe tener el perfil “*de alguien con responsabilidad política pero con un perfil investigador previo*” (ídem, pp. 85-86). Por tanto es necesario incorporar

⁸La primera fase de los procesos investigativos inicia con descripciones observacionales (o registros) de la realidad objeto de estudio. La segunda fase se inicia cuando existen suficientes descripciones del tema problema de estudio, se procede a la construcción de explicaciones o modelos teóricos que establezcan relaciones de interdependencia entre las distintas clases de hechos adscritos a esa realidad bajo estudio o que indiquen por qué esos hechos ocurren del modo en que ocurren. En una tercera fase se pasa a las contrastaciones, lo que conlleva a evaluar o validar las explicaciones o modelos teóricos construidos en la fase anterior. Finalmente, una vez que las teorías o explicaciones han adquirido cierta verosimilitud y plausibilidad, se pasa a la instancia de las aplicaciones, donde los conocimientos teóricos se convierten en tecnologías de intervención sobre el medio o de transformación del mismo (Padrón, 2013).

en el perfil profesional competencias cognitivas, epistemológicas, éticas, procedimentales, comunicativas, así como pensamiento crítico, planificación, informática, gestión de recursos, toma de decisiones, trabajo en equipo, afrontamiento al cambio y liderazgo (García, 2013; López, García y Anido, 2016).

En el caso particular de la dimensión social, la necesidad de alcanzar una mayor equidad social en los territorios exige de las universidades el aporte de soluciones adaptadas a los problemas de la sociedad. En este sentido, las áreas curriculares deben establecer y reforzar los vínculos universidad-actores del DT (instituciones públicas y privadas); todo esto sustentado en la visión del Modelo Universitario de Carácter Colectivista propuesto por Padrón (2005). Esta visión permitiría crear una alianza entre los productores de conocimiento y los demandantes (*i.e.*, sistema productivo local), lo cual es fundamental para generar innovaciones que permitan implementar políticas y estrategias de DT. Lo antes expuesto se alinea a los planteamientos de Albuquerque (2015), quien sostiene que para asegurar la incorporación de innovaciones es necesario establecer encuentros entre el sector científico y los demandantes de soluciones aplicadas (ya sea del tejido productivo o empresarial, del sector público o de la sociedad civil), los cuales poseen un conocimiento tácito o contextual surgido de su propia práctica.

En el ámbito de la universidad esta propuesta colectivista permitiría detectar las necesidades de conocimientos y de formación del entorno (López, García y Anido, 2016), las cuales constituyen el sustento para promover el DT de manera articulada en todas las dimensiones del territorio y –a la vez– proveer los insumos a la función de investigación, para la formulación de proyectos y el fortalecimiento de las líneas de investigación. Posteriormente los resultados de investigación se incorporarían a la docencia, a través de un currículo basado en competencias, conformado en consecuencia por contenidos adaptados a las necesidades del territorio.

Cuadro 1. Dimensiones y áreas curriculares clave para la formación profesional en desarrollo territorial

DIMENSIONES	EJES ESTRATÉGICOS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ÁREAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN DESARROLLO TERRITORIAL
<p>Dimensión Cognitiva</p> <p>Configurada sobre la base de la producción de conocimiento científico para la formación de profesionales con competencias para emprender procesos de investigación con pertinencia social.</p>	<p>Conocimiento científico</p>	<p>Formar investigadores con competencias para emprender procesos de investigación con pertinencia social.</p>	<p>Creación de centros tecnológicos. Programas de formación de agentes de desarrollo local. Generación de conocimiento científico para el desarrollo de nuevas tecnologías. Acercamiento sector-público-privado-educativo.</p>	<p>Epistemología. Formulación de proyectos de investigación para el desarrollo territorial. Desarrollo de la investigación bajo un ciclo funcional, progresivo que va desde lo descriptivo hasta lo aplicativo.</p>
<p>Dimensión social</p> <p>Configurada sobre la base de un sistema educativo que promueva la formación de profesionales integrales en todos los niveles, a fin de garantizar la introducción de innovaciones sociales en todas las dimensiones del desarrollo territorial.</p>	<p>Organización social</p>	<p>Generar una mayor igualdad de equidad social.</p>	<p>Introducción de innovaciones sociales. Fortalecimiento del sistema educativo. Creación de centros de investigación conformados por administraciones públicas, empresa y universidad para fomentar la vinculación entre el sistema tecnológico y el sistema de empresas. Construcción y mejora del capital social fijo y de las infraestructuras (Dotación de servicios públicos, construcción y mejoras en las infraestructuras de transporte, carretera, construcción de viviendas, mejoras en el acceso a la información y a servicios financieros).</p>	<p>Vínculo universidad- actores participantes del desarrollo territorial. Fortalecimiento de los procesos de la función de extensión universitaria.</p>

Cuadro 1. Dimensiones y áreas curriculares clave para la formación profesional en desarrollo territorial

<p>Dimensión política</p> <p>Configurada sobre la base de la articulación de políticas en las diferentes instancias territoriales, a fin de generar un entorno social favorable para impulsar el desarrollo territorial.</p>	<p>Organización político-institucional</p>	<p>Articular las políticas en las diferentes instancias territoriales</p>	<p>Introducción de innovaciones institucionales. Descentralización. Cambio institucional. Creaciones de unidades para la gestión del desarrollo territorial.</p>	<p>El territorio las dimensiones del territorio. Gestión institucional. Diseño de políticas para el desarrollo territorial.</p>
<p>Dimensión económica</p> <p>Configurada sobre la base de introducir innovaciones al tejido productivo local para agregar valor, aumentar la productividad y alcanzar la competitividad.</p>	<p>Tejido productivo local</p>	<p>Incrementar la competitividad del tejido productivo local</p>	<p>Potencialización de las actividades agrícolas. Fomento de la capacidad emprendedora. Reestructuración industrial. Formación de clúster. Promoción de cooperativas. Fomento de la pequeña y mediana empresa. Redes de proveedores. Fortalecimiento de los sistemas de comercialización. Diversificación de la producción. Mejora en la calidad de los recursos humanos. Creación de empleo. Renovación del saber hacer. Introducción de innovaciones productivas. Incorporación de valor agregado de conocimiento en las diferentes actividades económicas. Incorporación de la ética y la Responsabilidad Social Empresarial.</p>	<p>Emprendimiento. Sistemas de producción territorial (SIAL, redes, distritos industriales, clúster, cadenas, circuitos). Agricultura de contratos. Ética y Responsabilidad Social empresarial. Negociación. Liderazgo. Manejo de conflictos. Calidad e innovación. Gestión del riesgo. Sistemas de Información</p>

Cuadro 1. Dimensiones y áreas curriculares clave para la formación profesional en desarrollo territorial

<p>Dimensión ambiental</p>	<p>Configurada sobre la base de un desarrollo sostenible y sustentable que garantice la introducción de prácticas adecuadas para la optimización de los factores productivos.</p>	<p>Sostenibilidad y sustentabilidad</p>	<p>Promover la sustentabilidad y sostenibilidad en el uso de los recursos.</p>	<p>Introducción de innovaciones medio-ambientales. Introducción de tecnologías ecológicas y orgánicas en la producción. Promoción creación de sellos sustentables. Uso de energías alternativas. Gestión de residuos rurales y urbanos.</p>	<p>Sistemas de producción sustentables. Gestión ambiental. Calidad e inocuidad. Fuentes de energías alternativas.</p>
<p>Dimensión cultural</p>	<p>Configurada sobre la base de un sistema de valores y creencias que refuerzan los procesos de identidad territorial y la puesta en práctica del desarrollo territorial.</p>	<p>Sistema de valores y creencias</p>	<p>Reforzar la identidad territorial</p>	<p>Valorización e impulso de las actividades productivas. Manejo de técnicas tradicionales. Potencialización de los valores y actitudes. Generar espacios de encuentro.</p>	<p>Identidad territorial. Conocimiento local o tradicional. Certificaciones denominaciones de origen.</p>

Cuadro 1. Dimensiones y áreas curriculares clave para la formación profesional en desarrollo territorial

<p>Dimensión física</p>	<p>Configura sobre la base de las potencialidades presentes en territorio (recursos naturales) en función de su ubicación geográfica y constituyen la base para el desarrollo de las actividades económicas.</p>	<p>Potencialidades de los territorios (recursos)</p>	<p>Aprovechar los recursos disponibles</p>	<p>Potencialización de los recursos locales (recursos naturales, la calificación de los recursos humanos). Diversificación de la estructura productiva local. Cambios en la estructura social y política</p>	<p>Historia y geografía local. Potencialidades territoriales. Planificación estratégica territorial.</p>
--------------------------------	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de Vásquez (2009); Schejtman y Berdegué (2004); Velásquez (2012) y Alburquerque (2015)

Por otro lado y en el caso de la dimensión política, para articular las políticas en las diferentes instancias territoriales se requiere mayor valorización de los recursos territoriales. Esto conlleva a considerar dentro del currículo temáticas como el territorio, sus dimensiones, el cambio institucional; todo ello con el objetivo de formar un profesional con competencias en el diseño y aplicación de políticas de desarrollo ajustadas a las necesidades de los territorios. Los profesionales así formados deben también estar en capacidad de dialogar, de negociar, de resolver conflictos y de crear alianzas entre los diferentes actores para la definición de una visión territorial compartida.

Luego, en la dimensión económica –ante la necesidad de mejorar la competitividad del territorio– se hace necesario la transformación del tejido productivo. Ello implica la formación de profesionales innovadores, por lo que áreas temáticas como emprendimiento, sistemas de producción territorial (*e.g.*, SIAL, redes, *clusters*, cadenas y circuitos agroalimentarios, agricultura por contrato), calidad e innovación, gestión del riesgo y sistemas de información territorial resultan de gran pertinencia para la formación de estos profesionales.

En la dimensión ambiental la sustentabilidad en el uso de los recursos incluye la necesidad de introducir al currículo temas como sistemas de producción sustentables, recuperación de cuencas de aguas, gestión ambiental, calidad e inocuidad, fuentes de energías alternativas, entre otros aspectos. Para la dimensión cultural, la necesidad de reforzar la identidad territorial exige la inclusión de áreas curriculares vinculadas con el conocimiento tradicional, las certificaciones y denominaciones de origen, entre otras. Por último y con respecto a la dimensión física, la revalorización de las potencialidades del territorio para el aprovechamiento de los recursos disponibles pone en evidencia que temas como la historia y geografía local, las potencialidades territoriales y la planificación estratégica territorial son claves dentro del currículo en la formación profesional para el DT.

Hallazgos de la investigación

Diagnóstico

La incorporación del Sur del Lago de Maracaibo a la dinámica productiva se realizó de manera tardía, lo que condujo a un uso inadecuado de la tierra. De acuerdo con Romero y Monasterio (1996) en la década de 1970 cuando los proyectos oficiales de desarrollo y uso racional del territorio establecieron la vocación natural del Sur del Lago como tierras óptimas para cultivos permanentes, ya el uso de la tierra en el campo empírico presentaba un carácter pecuario.

En el escenario descrito se produjo un desaprovechamiento de las potencialidades reales de desarrollo (uso agrícola), al llevar a cabo una deforestación masiva para impulsar la ganadería en la zona. Al respecto, Romero y Monasterio (1996, p. 81) indican que este proceso aún cuando se realizó para fundar las fincas ganaderas, no permitió el aprovechamiento de los productos de la selva, pues se procedió a talar y quemar toda la biomasa en pie.

A pesar, de la determinación de una vocación de uso inadecuado de las tierras, el Sur del Lago ubicado en la zona nororiental de Venezuela, específicamente el estado Zulia, con una superficie de 63.100 km², ocupa el primer lugar como productor de Venezuela en rubros como el plátano (56%), la guayaba (78%), la parchita (34%), la uva (95%) y la palma aceitera (61%). En cuanto al sector animal, el estado posee el mayor rebaño de ganado vacuno representando con un 19% de la producción nacional; así mismo, el rebaño bufalino representa el segundo rubro con una existencia de 16% (MPPAT, 2010).

De los 21 municipios que conforman el estado Zulia, para el desarrollo de esta investigación se seleccionó como campo empírico al municipio Colón (Parroquia El Moralito); específicamente, la cadena bufalina que allí tiene su epicentro. De acuerdo con Graterol, Fuenmayor, Gómez, Rodríguez y Acosta (1984), inicialmente la actividad eco-

nómica en el municipio consistió en la explotación de maderas blandas, tales como cedro, caoba, caracolí, entre otras. Posteriormente, a partir de 1890 se inició la siembra de cacao y caña de azúcar, los cuales fueron desapareciendo; en el caso de la caña de azúcar, debido a la baja concentración de glucosa y poca disponibilidad de mano de obra para su industrialización; en el caso del cacao, al ser atacado por el hongo *Monilia roveri*.

Ante este escenario apareció el cultivo del plátano, que llegó a convertirse en el eje de la economía de la zona. No obstante, con el tiempo fue desplazado por la ganadería vacuna –principalmente orientada a la producción de leche–, debido a las malas condiciones de drenajes, los bajos precios y la falta de vías de comunicación para su comercialización (Graterol *et al.*, 1984). Al respecto señala Romero (2004) que la ganadería bovina –como actividad económica– crecía rápidamente, impulsada en la década de 1970 por la política de fomento ganadero cuyo objetivo consistió en crear una zona de abastecimiento para la agroindustria lechera, cuya empresa pionera fue la INDULAC en Santa Bárbara del Zulia. Fue entonces cuando se llevó a cabo la deforestación masiva de estas tierras.

Por otra parte, tampoco hubo una planificación en el establecimiento de este sistema de producción, lo que condujo a pérdidas cuantiosas para el país hasta lograr consolidarse. Según Romero y Monasterios (1996) el rápido desarrollo de la región sin planificación, ni asistencia por parte de los organismos tanto públicos como privados, llevó a los productores a utilizar razas de ganado inadecuadas, variedades de pastos no ajustadas a las condiciones edafoclimáticas, así como instalaciones y equipos de ganadería ineficientes, por lo que no se obtuvo las ganancias proyectadas.

Como puede evidenciarse en los párrafos precedentes, la selección de las actividades de producción en la mayoría de los casos no se sustentaba en un análisis formal de la oferta y demanda, en estudios de adaptabilidad de los rubros, alineados con un programa de producción

nacional coherente. Más bien respondían principalmente a variables como la incidencia de factores naturales (lluvias, sequías, enfermedades), el impulso de políticas inadecuadas, la falta de mano de obra y la escasa capacitación del productor. En consecuencia, se han generado modificaciones en el agrosistema que demuestran la necesidad de sustituir una actividad por otra que se adapte mejor a las condiciones de la zona.

En ese proceso se introdujo en el municipio Colón la ganadería bufalina (*Bubalus bubalis*) con orientación ceba-leche. En parte fue la respuesta de algunos productores de la zona frente a los periodos prolongados de lluvias, que como consecuencia del desequilibrio del agrosistema devino en un entorno desfavorable para la ganadera bovina. Al respecto el profesor Samir Nasser (2017) señala que, dadas las condiciones agroecológicas que predominaron hace 10 años, se creó un microclima ideal para el rebaño bufalino. Caracterizado por humedad alta, buen nivel freático, diversidad de pasturas, zonas anegadizas – pantanosas, grandes fragmentos de relictos y bosques.

Las condiciones descritas se convirtieron en un atractivo para muchos productores, entre los que se encuentra la empresa Búfalos del Sur C.A., la cual constituye en la actualidad el rebaño más grande a nivel de Latinoamérica. Esta empresa se creó en el 2006 por el Grupo Empresarial Ocando, con el objeto de impulsar la cría y engorde de ganado bufalino de doble propósito (carne y leche) en la zona Sur del Lago de Maracaibo. A partir de esta experiencia progresivamente se ha incrementado el número de fincas con rebaño de este tipo.

De acuerdo con las entrevistas sostenidas con los productores, entre las razones más significativas para establecer este sistema de producción en sus fincas se encuentran la rentabilidad económica, pues han observado mayores fortalezas de este rebaño en comparación con el vacuno. Entre éstas destacan: alto porcentaje de preñez, mayor vida útil reproductiva, mayor porcentaje de natalidad, bajo índice de mortalidad, menor índice de enfermedades, exhiben mayor ganancia de peso en el tiempo, bajos costos por mano de obra y alimentación.

Así mismo, resaltan como potencialidades de este rebaño los bajos requerimientos en cuanto a la alimentación, pues es menos selectivo al comer y en algunos casos no es necesario utilizar suplementos alimenticios. La leche, por su parte, posee un mayor porcentaje de grasa y mayor precio de mercado (se cotiza en promedio 40% por encima de la leche de vaca), al tiempo que la especie se adapta más rápidamente al ordeño mecánico, lo que disminuye los costos por mano de obra (Cuadro N° 2).

Cuadro 2. Principales diferencias entre sistemas de producción de ganado vacuno y de ganado bufalino

Búfalos	Bovinos
Menos selectivo al comer	Más selectivo al comer
Vida útil de 20-30 años	Vida de aproximadamente 12 años
Natalidad entre 82 y 90%	Natalidad de 60%
Vida útil reproductiva entre 18 y 20 años	Vida útil reproductiva entre 6 y 10 años
Mortalidad entre 2 y 4%	Superior al 20%

Fuente: elaboración propia, a partir de información suministrada por los entrevistados

No obstante, es importante recalcar que las fortalezas referenciadas por los productores solo se dan en condiciones agroecológicas idóneas para el rebaño. Dichas condiciones han sido modificadas en la actualidad y exigen la aplicación de estrategias para mejorarlas, si se desea aprovechar las potencialidades de esta especie. De acuerdo con Nasser (2017), con la implementación de la Ley de Tierras y Desarrollo (en particular desde 2010), el Instituto Nacional de Tierras (INTI) –a través de las medidas para la transformación de todas las tierras con vocación de uso agrícola en unidades productivas–, se produjeron en la zona importantes retrocesos en materia ambiental. Los productores –como un mecanismo para no ser expropiados–comenzaron a deforestar y mecanizar masivamente las fincas, para así incorporar las tierras ociosas a un sistema productivo y poder obtener el certificado de vocación de uso.

Igualmente sobrepasaron el número de unidades/animales recomendada por superficie. Esta práctica produjo un sobrepastoreo que debilitó los pastos y estimuló la aparición de arvenses (yuyo o mala hierba). Por otra parte y como producto de las invasiones, se incrementó la tala y la quema. En consecuencia, se prolongaron los períodos de sequía, lo que a su vez dio lugar a condiciones adversas para la ganadería bufalina (caracterizadas por baja humedad, altas temperaturas, disminución de los forrajes, disminución de las zonas anegadizas, incremento de la velocidad de los vientos, poca disponibilidad de agua y sombras).

De acuerdo con Marai y Haeb (citados por De la Cruz, Mota, Berdugo y Roldan, 2016) la ganadería bufalina se adapta mejor a una temperatura de 13-18 °C con una humedad relativa de 55-65% y una velocidad del viento de 5 a 8 km/h. No obstante, los datos más recientes de los que se dispone para la zona objeto de estudio (UNESUR, 2017) dan cuenta que para el año 2015 la temperatura promedio fue de 27°C (entre una mínima de 20°C registrada en enero y una máxima de 35°C en septiembre); una humedad relativa promedio de 78,4% (entre una mínima de 50,0% en septiembre y una máxima de 92,9% en noviembre); y velocidad del viento promedio de 3,24 km/h (*i.e.*, 0,9 m/seg; con un máximo de 6 km/h durante los meses de julio, agosto y septiembre). Por tanto se deduce que, con excepción de la velocidad del viento (muy cercana al límite inferior recomendado), la temperatura y humedad de la zona distan de ser las apropiadas para el desarrollo de los sistemas de producción bufalina.

Venezuela y particularmente el Sur del Lago de Maracaibo– no han escapado de los efectos del cambio climático al nivel global. Estos se han traducido en un aumento de la temperatura de la superficie terrestre de 0,7 °C en el siglo XX. Por tanto, es necesario considerar la prevención del estrés térmico⁹ de los animales como uno de los factores más importantes para el establecimiento de nuevas unidades destinadas al sistema de producción bufalina. Igualmente es menester analizar las

⁹Debido a sus características morfológicas, estas especies son altamente susceptibles al estrés térmico. Este ocurre cuando la producción interna de calor por el organismo y el calor obtenido de medio ambiente es superior a la capacidad de disipación, especialmente bajo la exposición directa a los rayos del sol (Aggarwal y Singh, 2010; citados por De la Cruz et al., 2016).

estrategias de desarrollo del sector pecuario en el futuro (Mitat, 2011). De acuerdo con Mitat (2011) estos cambios resultan en afectaciones visibles, en las hembras se observa menor presentación de celos, bajas tasas de gestaciones, mayor mortalidad embrionaria temprana y reducción en la eficiencia reproductiva; en los machos se resumen en aumento de la libido en las horas más frescas del día y la disminución en la calidad seminal.

Otro efecto importante producto del estrés térmico, es que el porcentaje de enfermedades se incrementa, pues al no disponer de suficientes fuentes de agua y sombras –empleadas por los rebaños como mecanismo para disipar la temperatura corporal–, los animales se acuestan y cavan donde oran y defecan. También se dificulta el manejo de los animales en el ordeño, dado que las condiciones de calor –aunadas a su temperatura corporal– provocan intranquilidad; al ser maltratados por los obreros, reaccionan igualmente de manera violenta (Nasser, 2017).

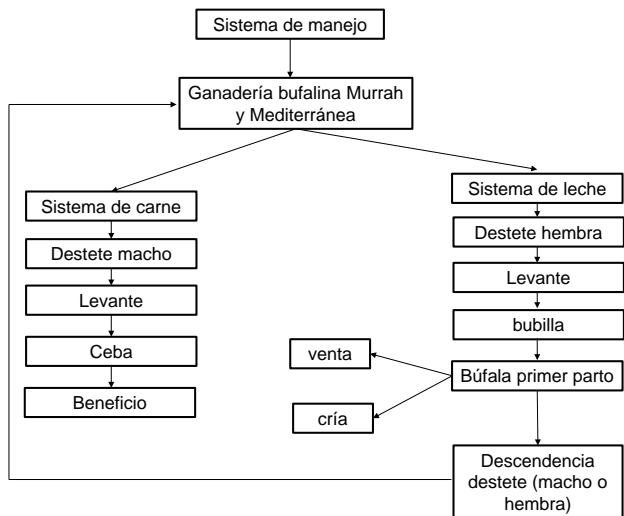
Aunado a las condiciones arriba descritas, debido al creciente interés económico del productor se introdujo el búfalo en la zona Sur del Lago sin hacer modificaciones en el entorno. Se mantuvo así el mismo sistema de pastura, igual sistema de ordeño y las mismas infraestructuras que para el caso del bovino. Por otra parte, no hubo un entrenamiento del personal obrero en cuanto al comportamiento y manejo del rebaño, por lo que los trabajadores tratan a los búfalos como si fueran bovinos. Esta situación ha generado un mal concepto sobre estos animales, calificándolos como agresivos, cuando en realidad –de ser manejados en condiciones adecuadas– resultan ser animales muy mansos. En consecuencia, el manejo inadecuado ha repercutido en el bienestar del animal y, en última instancia, en el rendimiento y productividad de la especie. Este error ya ha sido apuntado anteriormente por Mitat (2011), señalando la necesidad de conocer su clasificación zoológica para concientizar en quienes realizan el manejo que estos animales requieren de tratamientos zootécnicos diferentes.

En relación con este aspecto De Gusmao (2011) agrega que para trabajar con el rebaño bufalino se deben escoger personas pacientes y cuidadosas, debido a que estos animales son muy sensibles a las acciones bruscas, tales como el uso de látigo o el hábito de dar una fuerte palmada en su cuarto trasero.

Caracterización de la cadena agroproductiva bufalina, parroquia El Moralito, municipio Colón del estado Zulia

El sistema de producción bufalino en la zona es doble propósito carne-leche. En cuanto al sistema de manejo, las hembras se dejan para la cría, en tanto que los machos son vendidos al matadero. Resumidamente, la Figura N° 1 presenta las funciones y su secuencia dentro del mismo. Entre las razas predominantes en los rebaños destacan la Mediterráneo y la Murrah, las cuales se han ido mejorando genéticamente para adaptarlas a las condiciones agroecológicas de la zona. En el caso de la leche, previo al ordeño, se procede a bañar al rebaño a través del baño tipo Cooper o manual con manguera. En un rebaño de aproximadamente 188 búfalas se consumen unos 2.000 litros de agua por ordeño. En este aspecto, es importante destacar que los productores entrevistados no cuentan con un sistema de reciclado de agua, por considerarlo innecesario debido a la abundancia del recurso en la zona. No obstante, la mayoría de ellos están conscientes que a la larga tendrán que implementar este sistema, tal y como se ha hecho en otros países (*e.g.*, Italia).

Figura 1. Sistema de manejo de la ganadería bufalina



Fuente: elaboración propia (2017), a partir de información suministrada por los productores

Es importante recalcar que, de acuerdo con la experiencia de algunos técnicos (Nasser, 2017), anteriormente en la zona –a 4 metros de profundidad– se podía ubicar un canal subterráneo para implementar un sistema de abastecimiento de agua continuo. Actualmente se ubica a una profundidad de entre 30 y 35 metros, lo cual evidencia la escasez del recurso (contrario a la creencia de los productores), que refuerza la necesidad de internalizar y llevar a la práctica el uso racional del mismo de forma perentoria.

El proceso de ordeño se realiza de forma mecánica y manual, 2 veces al día, en el que cada búfala produce en promedio de 5 a 6 litros diarios. Su precio en el mercado se ubica aproximadamente un 40% por encima del de la leche de bovino. En cuanto a la distribución del producto, en algunos casos los productores elaboran queso y lo distribuyen directamente a ciudades como Caracas, Maracay y Valencia, mientras otros venden la producción a queseras ubicadas en la zona y en la localidad de Coloncito (norte del estado Táchira). En las queseras de la zona generalmente mezclan alrededor de un 33% de leche de búfalo con un 67% de leche de vaca, para no alterar las características organolépticas del queso que normalmente se vende como “queso de leche de vaca”.

En cuanto a la producción de carne, ésta es vendida directamente a los frigoríficos, eslabón que posteriormente es responsable de su distribución a las carnicerías de la zona como “carne de bovino” a un precio 10% inferior al de la carne de vacuno. Esta forma de comercialización obedece a que en la zona el consumidor está acostumbrado a los productos del bovino. Esta práctica ya había sido advertida en 2004 en un estudio llevado a cabo en Venezuela conjuntamente por el Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales de Venezuela bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO (González y Bisbal, 2004) quienes señalaban, en las carnicerías en general la mayor cantidad de carne disponible para la venta es de vaca; sin embargo, la de búfalo “*se vende como carne de vaca, el consumidor tiene resistencia a comprar si le dicen que es de búfalo*” (p. 31).

El manejo alimenticio, se realiza mediante la rotación de potreros con gramíneas nativas e introducidas, en el verano se complementa con

suplementos de alimentos concentrados y ensilaje. El manejo reproductivo es por monta natural e inseminación artificial. En la mayoría de los casos cuentan con cerca eléctrica y las enfermedades más frecuentes son la fiebre aftosa, tuberculosis, chinela. La identificación del animal se realiza colocándole un microchip, ya que estos suelen cubrirse de barro y cuando son marcados con hierro caliente suele borrarse o resulta difícil observarse. En el Cuadro N° 3 se presenta un resumen de estos y otros rasgos que caracterizan los sistemas de producción bufalina en la muestra objeto de estudio.

Aun con las dificultades que tienen los productores con la banca, las necesidades de financiamiento son atendidas por el sistema financiero formal (banca pública y privada), teniendo como garantía prendaria las bienhechurías. Los esquemas de pago para el ganado de ceba contemplan un plazo de 3 años, en tanto que para la ganadería de leche es de 5 años, a una tasa del 13% de interés.

Cuadro 3. (Resumen) Caracterización de los sistemas productivos de las explotaciones objeto de investigación

Agropecuarias 1 y 2	Agropecuaria 3	Agropecuarias 4, 5, 6
Inicio sin asesoramiento	Inicio por referencia de otros productores en la zona	"Referencia de un amigo de Valencia" (estado Carabobo)
Raza mediterráneo- raza Murrah	Raza mediterráneo- raza Murrah	Raza Mediterráneo (genética de Italia); raza Murrah (genética de Brasil)
Sistema de leche- carne	Sistema de leche	Sistema leche y carne
Aprox. 256 vientres leche-carne 146 animales	Aproximadamente 150 vientres leche	Aproximadamente 2.000 vientres para leche; 3.500 animales carne
700 litros diarios	Aproximadamente 400 litros diarios	3.400 litros leche- carne 45 buvillos al mes

Fuente: Elaboración propia (2017), a partir de información suministrada por los productores

Agropecuarias 1 y 2	Agropecuaria 3	Agropecuarias 4, 5, 6
Vende leche para quesera	Venta de leche para queseras	Posee una quesera artesanal; distribuye quesos a Caracas, Maracay y Valencia; venta carne a mataderos locales
Ordeño mecánico	Ordeño mecánico	Ordeño mecánico
Chip electrónico	Chip electrónico	Chip electrónico
Sistema de monta natural	Sistema de monta natural	Raza Mediterráneo (genética de Italia); raza Murrah (genética de Brasil)
Alimentación por pastoreo	Alimentación por pastoreo-alimento concentrado-ensilaje	Alimentación por pastoreo-ensilaje
Financiamiento en el sistema financiero formal (público y privado)	Financiamiento en el sistema financiero formal (público y privado)	Financiamiento en el sistema financiero formal (público y privado)
Cerca eléctrica	Cerca eléctrica	Cerca eléctrica
Asesoramiento privado (BUFASUR)	Asesoramiento privado (médico veterinario)	Asesoría privada de expertos de la Universidad del Zulia
Baño con manguera	Baño Cooper	Baño Cooper

Fuente: elaboración propia (2017), a partir de información suministrada por los productores

Desde el punto de vista de los entrevistados y si bien el marco legal vigente no favorece al sector debido a que no existe estabilidad jurídica, actualmente se están promoviendo acuerdos para la creación de la Asociación de Cría de Búfalos. Su objetivo sería el de situar al gremio bufalero en un lugar estratégico dentro de la economía del país, a través de la divulgación de las potencialidades de esta ganadería y la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y los productores, como un mecanismo para impulsar este sector. En cuanto a la disponibilidad de insumos,

dada la situación económica del país y la imposibilidad de Agropatria¹⁰ para garantizar los suministros que el productor necesita, el gobierno ha facilitado los permisos para que puedan surtirse en el vecino país (Colombia) mercado al que tienen acceso solo los grandes productores.

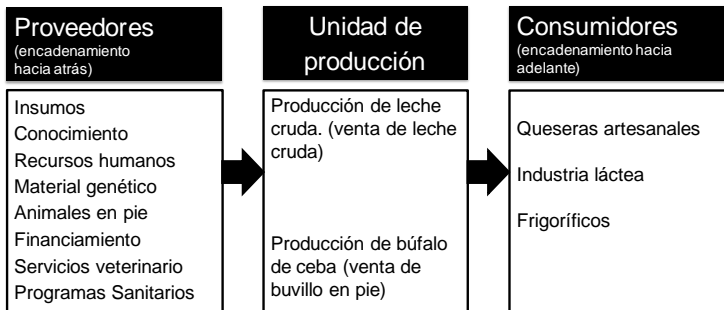
Paradójicamente, aunque en la zona se encuentra la UNE-SUR, creada para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de la zona, actualmente los productores cuentan con asesoría pública por parte de expertos en ganadería bufalina de la Universidad del Zulia (LUZ). Igualmente reciben asesoría privada (generalmente médicos veterinarios), así como con la capacitación a través de cursos y talleres dictados por la empresa BUFASUR, C.A. (BUFASUR, s/f).

En cuanto a las técnicas tradicionales empleadas en esta ganadería destacan: a) la castración se realiza en la fase lunar menguante, lo cual se debe a que el proceso de sangrado es menor y hay una mayor cicatrización; b) en el caso de que el animal se brote con verrugas, se coloca un arete de alambre de cobre; c) cuando a una búfala se le muere el bucerro, para evitar el corte de lactancia se le quita el cuero y se coloca sobre otro, ya que esta identifica a su hijo por el olor (rasgo descrito por De Gusmao, 2011)¹¹; d) los suplementos alimenticios se preparan de manera natural, lo que aporta el sabor característico de las carnes y el queso que se produce en la Zona Sur del Lago de Maracaibo.

¹⁰ Tiene su origen en Decreto N° 8.826 (Decreto N° 8.826, Gaceta Oficial N° 39.877 de fecha 06/03/2012, p. 1), "...mediante el cual se autoriza la creación de una empresa del Estado, AGROPATRIA bajo la forma de Sociedad Anónima que se denominará Empresa de Propiedad Social AGROPATRIA S.A...". En la práctica fue la consolidación de la estatización de la empresa privada Grupo Agroisleña C.A. Sucesora de Enrique Fraga Afonso. Al nivel nacional, muchos productores señalan –entre los factores que inciden negativamente en la producción agrícola– a los constantes problemas e irregularidades en el suministro de insumos agrícolas, de forma oportuna y en cantidades suficientes. Apuntan como causa al hecho de que la empresa estatal Agropatria, tras su expropiación (Presidencia de la República, 2010), no ha mostrado ser tan eficiente y eficaz como su predecesora expropiada (Gutiérrez, 2013).

¹¹ Consiste en cortar un trozo de piel del becerro muerto, lavarle su parte interna hasta retirar toda la sangre y posteriormente colocarlo a secar al sol. A la hora del ordeño, se presenta ese pedazo de cuero a la búfala con perdida. El olor de ese cuero hará que la hembra en lactancia entienda que su cría está viva.

Figura 2. Estructura de la cadena productiva del sistema de ganadería bufalinos



Fuente: elaboración propia (2017), a partir de información suministrada por los productores

La caracterización del sistema bufalino permitió identificar los encadenamientos hacia atrás y hacia adelante en la cadena de la ganadería bufalina. Como puede apreciarse en la Figura N° 2, la misma se inicia con un primer eslabón donde se ubican los proveedores (encadenamiento hacia atrás), en el que la materia prima principal la constituyen los animales en pie. Aunque al inicio de la actividad en la zona de estudio la mayoría de ellos se trajeron de otros estados del país, actualmente se adquieren dentro del mismo municipio. Igualmente se ubican en este eslabón los proveedores de insumos agrícolas, así como la contratación de mano de obra y los servicios de asesoría técnica (médico veterinario, Universidad del Zulia y empresa privada).

En los encadenamientos hacia adelante se sitúan los canales de comercialización del producto. En el caso de la producción de leche, esta es vendida a queseras artesanales o a la industria láctea. En cuanto a la producción de carne, esta se distribuye a los frigoríficos o a intermediarios, quienes se encargan de la compra-venta de bucerros, bubillos, butoros y búfalas de descarte en pie. Así mismo, al analizar el funcionamiento de la cadena agroproductiva bufalina se identificaron algunos factores que limitan su competitividad. Los mismos deben ser considerados para desarrollar un modelo de DT ajustado a las características de la zona. Entre estos factores, en el caso específico del Municipio objeto de estudio, destacan:

- A. En la dimensión social, no existen vínculos entre el sector productivo, la UNESUR y otros actores del desarrollo, que permitan conocer y dar respuestas a las necesidades de desarrollo del sector, de modo que este pueda convertirse en un medio para generar bienestar y calidad de vida a la población.
- B. En la dimensión económica, debido la falta de diversificación se observa que en la cadena bufalina hay escaso valor agregado, así como ausencia de acciones para propiciar encadenamientos productivos. De igual manera, se precisa una tendencia a trabajar de manera individual (escasez/ausencia de una visión desde la acción colectiva como palanca del negocio individual) y la falta de diversificación en las actividades productivas (*e.g.*, cuero, quesos, yogures, turismo, entre otras). Los productores se enfocan más hacia el aumento de la producción (*e.g.*, su rendimiento económico) que en la competitividad del sector.
- C. En la dimensión ambiental, el sistema de producción compromete la calidad de la producción y el uso de los recursos. Se observa también una degradación del agrosistema, un alto impacto del cambio climático en el sistema de producción (aumento en la frecuencia de los periodos de sequía y lluvia, incidencia de la temperatura en la productividad), el uso indiscriminado del agua, pérdida de biodiversidad, así como la ausencia de planes de higiene y de seguridad en el proceso productivo.
- D. En la dimensión física, se observan prácticas de producción que ponen en riesgo el potencial de recursos en la zona; así mismo se observó una limitada infraestructura física para el aprovechamiento de los recursos, tales como poco desarrollo y diversificación de la agroindustria, modificaciones en la calidad y disponibilidad de forraje, deficiencias en el servicio eléctrico y la disponibilidad de combustible.
- E. En la dimensión política, la ausencia de políticas institucionales alineadas a un plan de DT ha generado desconfianza entre los productores y gobierno y –en consecuencia, freno en la inversión en el sector ante el temor de ser expropiados.
- F. En la dimensión cultural, los hábitos alimenticios vinculados con la tradición en la zona, caracterizados por el consumo de ganado y leche vacuno han generado –en parte de la población– cierto

rechazo hacia el consumo de carne de ganado bufalino y otros productos derivados de esta cadena. Así mismo, la aplicación al ganado bufalino de las mismas prácticas culturales correspondientes al ganado vacuno, cuando aquél exige prácticas y condiciones de manejo particulares para su óptimo aprovechamiento

Elementos estructurales clave del DT en los sistemas curriculares para la formación profesional asociada en UNESUR

En la puesta en práctica del enfoque de DT, las universidades juegan un papel primordial como agentes de desarrollo, por cuanto fungen como fuentes de creación del conocimiento científico y pilares de la formación profesional. Con el propósito de identificar algunos elementos estructurales clave que posee el currículo del Programa de Formación de Grado en Administración de Empresas Agropecuarias y qué elementos deberían incluirse en ellos a fin de formar profesionales competentes para producir el conocimiento requerido para promover el DT en la zona de influencia de UNESUR, se consultó de manera electrónica a un grupo de 10 docentes de esta Universidad.

El criterio de selección consistió en la actividad académica e investigativa desarrollada, la cual se vincula con asignaturas de este Programa relacionadas con el DT (*i.e.*, Administración de fincas, Economía y política agrícola, Economía, Planificación agrícola integral, Comercialización de productos agrícolas y Selección y evaluación de proyectos agrícolas, metodología de la investigación). Igualmente se entrevistó de manera personal al Vicerrector de DT de la UNESUR.

Desde la perspectiva de los entrevistados, una de las debilidades del currículo del Programa de Formación de Grado en Administración de Empresas Agropecuarias es que institucionalmente carece de actualización constante. Sin embargo, queda a potestad de los docentes –de acuerdo con sus experiencias particulares– introducir progresivamente los cambios que consideren pertinentes. Esta falta de actualización da como resultado que la formación que recibe el estudiante muchas veces no responda a las necesidades del entorno, en particular para lo que atañe a esta investigación, en el área de producción bufalina.

Así mismo se pudo conocer que los contenidos de las diferentes asignaturas no se abordan de manera articulada, dado que los entrevistados consideran que la contribución de UNESUR al desarrollo de nuevas tecnologías que optimicen el sistema de producción bufalino, recae principalmente en la iniciativa de docentes e investigadores adscritos a las áreas de producción animal. Sin embargo, es importante resaltar que las innovaciones que se pueden introducir en un sistema de producción no se limitan a un área específica; de hecho, abarcan innovaciones en ámbitos como la gestión de la explotación, la gestión de producto; de tipo tecnológico, organizativas, ambientales, sociales –entre otras–, las cuales por tanto trascienden a los contenidos de una única asignatura.

En cuanto a los temas que conforman la malla curricular para promover el DT, los entrevistados consideran que aspectos vinculados con el marco legal que regula el sector bufalino deben actualizarse y ajustarse a las necesidades del sector. Igualmente se deben incorporar temas como el neoinstitucionalismo, cambios institucionales, políticas de DT, calidad e inocuidad en los sistemas agroalimentarios, conocimiento popular agrícola, circuitos y agrocadenas, agricultura por contrato, emprendimiento, innovación –entre otros–, no contemplados en la actual malla curricular. De otro lado, temas como la ética y la gestión ambiental sostenible y sustentable deben reestructurarse para que sean abordados de manera integral y articulada, lo cual permitirá integrar ambiente y sociedad (o ambiente-DT), debido a que las mismas presentan un enfoque muy disciplinario.

Por otra parte, la universidad carece de un plan estratégico y operativo en el área de extensión universitaria, a través del cual se materialicen de manera articulada las funciones universitarias. Esto representa una debilidad estructural de la institución, dado que la misma debe orientar sus esfuerzos no sólo a formar estudiantes en aulas, sino además capaces de implementar estrategias de acercamiento con los productores para el intercambio de saberes en pro de generar las tecnologías e innovaciones requeridas –en particular en el sector agroalimentario–.

Así mismo, la función de investigación se realiza de manera individual y particularmente los proyectos son formulados en unos casos

considerando las necesidades de la comunidad y en otros alineados a los contenidos programáticos de las unidades curriculares que dictan. Aun cuando la propia UNESUR posee ganadería bufalina, los profesores consultados desconocen si en ella se han desarrollado investigaciones o se han originado adelantos tecnológicos que contribuyan a mejorar los procesos productivos del sistema de producción bufalino.

Conclusiones

Lo novedoso del enfoque del desarrollo territorial se sustenta en que este modelo de desarrollo abarca de manera articulada las diferentes dimensiones (económica, social, política, ambiental, cultural, física y cognitiva) que conforman el territorio, para promover mediante el cambio institucional y la concertación entre los diferentes actores (públicos y privados), así como la transformación del tejido productivo local mediante la definición estrategias comunes basadas en la introducción de innovaciones.

En la práctica la aplicación de enfoque de desarrollo demanda profesionales con un perfil de investigador que fundamente la formulación de políticas que aborden de manera integral el territorio. En función de esta demanda, el presente estudio tuvo como objetivo proponer algunas áreas curriculares clave que deberían incorporarse a la malla curricular del Programa de Formación de Grado en Administración en Empresas Agropecuarias de la UNESUR; para reafirmar su papel en el DT; en esta orientación a partir de los resultados de la investigación se evidencia la necesidad de replantear el currículo de la carrera objeto de estudio, para incluir áreas curriculares como epistemología, neoinstitucionalismo, cambio institucional, sistemas de producción territorial, desarrollo territorial rural, agricultura por contrato, emprendimiento, innovación, conocimiento popular agrícola, así como establecer vínculos entre la universidad y los demás actores locales participantes en el DT a través de pasantías, servicio comunitario, trabajos de grado, trabajos de ascenso, entre otros.

Todo ello deberá efectuarse en concordancia con las necesidades y desafíos del DT en los entornos de influencia de esta Institución, pues al contrastar los elementos teóricos que sustentan las estrategias del DT

(el territorio, el cambio institucional, la concertación entre los actores del desarrollo y la transformación del tejido productivo local) en la cadena productiva de ganado bufalino en la parroquia El Moralito (municipio Colón del estado Zulia) se encontró: a) en el ámbito del territorio, existe un potencial de recursos para promover el DT, que no han sido aprovechados eficientemente; b) en el área del cambio institucional, las políticas han sido promovidas desde el nivel central y de manera unidireccional sin considerar la heterogeneidad de la zona; c) en la concertación de los actores, se observó que no existen redes e interacciones entre actores, específicamente, universidad-sector productivo-Estado para la definición de una visión compartida sobre estrategias, políticas y programas de DT.

Con la identificación de estos elementos fue posible contrastar una de las hipótesis de trabajo, que junto con otras abordadas en trabajos previos conforman una línea de investigación en DT y que involucra el trabajo conjunto de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum” y la Universidad de Los Andes. En esencia, se trata de incorporar estos temas (vinculados con el DT e identificados con base en el trabajo de campo) dentro de la malla curricular del Programa de Formación de Grado en Administración en Empresas Agropecuarias. Así, partiendo desde la función Investigación –e invirtiendo por tanto el orden tradicional, que inicia con la función docencia–, el fin último sería formar profesionales capaces de promocionar e instrumentar el desarrollo territorial, adaptado a las particularidades del territorio en el que han de desempeñarse una vez hayan egresado de la educación superior.

Referencias Bibliográficas

Albuquerque, Francisco (2004). Desarrollo económico local y descentralización en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 82, 157-171.

Albuquerque, Francisco. (2014). Evolución del desarrollo territorial: situación actual, crisis y perspectivas. *Elementos de Innovación y Estrategia*, 6, 6/2014. Barcelona (España): *Diputació de Barcelona*. Revisado el 11 de octubre de 2016 en <http://www1.diba.cat/uliep/pdf/54057.pdf>

Albuquerque, Francisco. (2015). El enfoque del desarrollo económico territorial (pp. 11-43). En: Albuquerque, F., Costamagna, Pablo. y Pérez, Sergio. (eds.), *Enfoque, estrategias e información para el desarrollo territorial. Los aprendizajes desde ConectaDEL*. Washington: ConectaDEL-Fondo Multilateral de Inversiones.

BUFASUR. (s/f). *Agropecuaria Búfalos del Sur*. Revisado el 20 de febrero de 2017 en <http://www.dragasur.com/grupobufasur.com/index2.php>.

Costamagna, Pablo. (2015). *Política y formación en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio de Argentina, Perú y País Vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.

De Gusmao, Alberto (2011). Etología: en estudio del comportamiento de búfalas, con el objetivo de aumentar la producción de leche. *Tecnología en Marcha*, 24(5, Revista Especial 2011), 60-70.

De la Cruz, Luis, Mota, Daniel, Berdugo, Jesús y Roldán, Patricia (2016). Bienestar de la búfala lechera. Una visión comparativa con las vacas. *Sitio argentino de producción animal*. Revisado el 23 de febrero de 2017 en http://www.produccion-animal.com.ar/informacion_tecnica/razas_de_bufalos/114-Bienestar_Bufala_Lechera.pdf

Estensoro, Miren y Larrea, Miren (2015). *Hacia un nuevo modelo de desarrollo territorial: el reto de reaprender formas de trabajo*. Papeles del Pacto Industrial, Associació Pacte Industrial de la Regió Metropolitana de Barcelona-Instituto Vasco de Competitividad-Fundación Deusto. Nº 2. Revisado el 20 de junio de 2017 en http://www.pacteindustrial.org/public/docs/papers_publicacions/32f02a7c92a9860f124feccc888ef77a.pdf

García, Ligia. (2013). Competencias para la formación profesional en desarrollo territorial. Un caso de estudio en la Universidad de los Andes. *Derecho y Reforma Agraria*. Nº 39. 73-99.

González, Eduardo y Bisbal, Francisco (2004). *Situación de los recursos zoogenéticos de Venezuela*. Caracas: Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales, Oficina Nacional de Diversidad Biológica.

Graterol, J., Fuenmayor, E., Gómez, A., Rodríguez, O. y Acosta, R. (1984). *Identificación y clasificación de los sistemas de producción agropecuaria en la Microregión Chama, Zona Sur del Lago de Maracaibo*. Maracaibo: Fondo Nacional de Investigaciones Agropecuarias, Estación Experimental Zulia, Serie C. N° 2-21.

Gutiérrez, Alejandro (2013). El Sistema Alimentario Venezolano (SAV) a comienzos del siglo XXI. En Gutiérrez S., A. (Coord.), *El Sistema Alimentario Venezolano a comienzos del Siglo XXI. Evolución, balance y desafíos* (pp. 97-164). Mérida (Venezuela): Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Consejo de Publicaciones de la ULA. Serie Mayor, Vol. 1.

Mellor, John (1970). *Economía del desarrollo agrícola*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio del Poder Popular para la Agricultura y Tierras, MPPAT. (2010). *VII Censo Agrícola Nacional*. Caracas: MPPAT.

López, María, García, Ligia y Anido, Daniel (2016). La investigación en la formación profesional para el desarrollo territorial. Análisis y propuesta de una nueva estructura curricular para Unesur. *Teuken Bidikay*, 9, 87-107.

Méndez, Ricardo (2013). Experiencias de desarrollo territorial para tiempos de crisis. Una interpretación. *Desenvolvimento Regional em Debate*, 3(2), 4-26.

Mitat, Alina (2011). Antecedentes y perspectivas de la actividad bufalina en el trópico. *Tecnología en Marcha*, 24(5, Revista Especial 2011), 121-136.

Nasser, Samir. (2017). *Desarrollo del rebaño bufalino en la zona Sur del Lago de Maracaibo* [Entrevista]. Santa Bárbara, Zulia: BUFASUR.

Padrón, José (2005). *Investigación, universidad y sociedad*. Ponencia en el II Seminario Internacional EDUCA. Revisado el 24 de abril de 2017 en <http://padron.entretemas.com/InvUnivSoc/InvestigacionUniversidadSociedad.pdf>

Padrón, José (2013). *Epistemología evolucionista: una visión integral*. Edición entretemas, Papeles JPG. Revisado el 15 de junio de 2017 en http://padron.entretemas.com.ve/Ep_Ev.pdf

Presidencia de la República. (2010, 04 de octubre). *Decreto N° 7.700, mediante el cual se procede a la adquisición forzosa de los bienes muebles, inmuebles y bienhechurías presuntamente propiedad del Grupo Agroisleña C.A. Sucesora de Enrique Fraga Afonso*. Gaceta Oficial N° 39.523, de fecha 04/10/2010.

Presidencia de la República. (2012, 06 de marzo). *Decreto N° 8.826, mediante el cual se autoriza la creación de una empresa del Estado, AGROPATRIA bajo la forma de Sociedad Anónima que se denominará Empresa de Propiedad Social AGROPATRIA S.A.* Gaceta Oficial N° 39.523, de fecha 06/03/2010.

Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Romero, Licia (2004). El Sur del Lago. Momento de crisis, momento de oportunidades. *Investigación*, 2, 32-33. Revisado el 01 de marzo de 2017 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21221/1/revista2pag_32y33_N.pdf

Romero, Licia y Monasterios, Maximina (1996). Los costos ecológicos y socioeconómicos del autoabastecimiento lechero. El caso del Sur del Lago de Maracaibo. *Agroalimentaria*, 2(3), 77-85.

Schejtman, Alexander y Berdegué Julio. (2004). *Desarrollo territorial rural. Debates y temas rurales (1)*. Revisado el 23 de febrero de 2017 en <http://www.rimisp.org/FCKeditor/UserFiles/File/documentos/docs/pdf/0239000870- desarrolloterritorial.pdf>

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

UNESUR (2017). *Información meteorológica 2007-2015. Estación Meteorológica La Glorieta*. Santa Bárbara: Estación Meteorológica La Glorieta, Dirección General de Creación, Producción, Promoción y Divulgación de Saberes [inédito].

Vázquez, Antonio (2009). Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis. *Revista Apuntes del CENES*, XXVIII (47). Revisado el 01 de marzo de 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479549575007>

Velásquez, Mario (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens-Universidad Rafael Landívar.

EDUCACIÓN



Un rocío de amor y color en una navidad trujillana

Emilia Rondon

Museo de Arte Popular Salvador Valero

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA EN LA RED INTERSUBJETIVA ESTUDIANTIL

Rafael A. Andrade R*

Pierina D'Elia**

RESUMEN

La red intersubjetiva es el espacio de interpretación simbólica ideal para que los estudiantes desarrollen la comunicación asertiva. De allí que la investigación tiene como propósito interpretar los procesos de comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" Núcleo Valera Estado Trujillo. Para ello, se utilizó el método etnográfico que permitió describir la realidad humana a partir de la información proporcionada por los estudiantes de la UNESR Valera, que participaron en una entrevista en profundidad, que hizo posible fundamentar una interpretación desde la categoría emergente comunicación asertiva. Los resultados permiten plantear la posibilidad de promover la comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil, como una manera de lograr que el estudiante exprese adecuadamente sus emociones y asuma el conflicto desde la posibilidad del encuentro asertivo con el otro.

* Docente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez . Núcleo Valera. Licenciado en Educación Integral . MSc. En Orientación de la Conducta. E_mail: arra.documentos@gmail.com

** Docente investigadora de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Núcleo Valera. Lic. En Educación Integral. MSc en Ciencias de la Educación. MSc en Educación Robinsoniana. Dra. En Educación. Email: pierina.delia@gmail.com

Recibido: 31/01/2017

Aprobado: 06/02/2018

Palabras clave: *Comunicación asertiva. Intersubjetividad estudiantil. Interpretación simbólica.*

ASSERTIVE COMMUNICATION IN THE INTERSUBJECTIVE STUDENT NETWORK

ABSTRACT

The intersubjective network is the ideal symbolic interpretation space for students to develop assertive communication. Hence this research aims to interpret the processes of assertive communication in the student intersubjective network of the National Experimental University "Simón Rodríguez" Nucleus Valera State Trujillo. To do this, the ethnographic method was used to describe the human reality based on the information provided by the students of UNESR Valera, who participated in an in-depth interview, which allowed an interpretation from the emergent category of assertive communication. The results show the possibility of promoting assertive communication in the student intersubjective network as a way to guide the student to adequately express their emotions and to assume the conflict from the possibility of the assertive encounter with the other.

Key words: *Assertive Communication. student intersubjectivity. symbolic interpretation.*

Introducción.

En las sociedades contemporáneas las personas están continuamente relacionadas entre sí. Esta interacción permite que se evidencie una serie de actitudes y comportamientos que reflejan los diferentes estilos de comunicación, los cuales muchas veces generan conflictos en las relaciones y no permiten que las ideas se enuncien con total libertad atendiendo a los derechos que todos tienen a ser escuchados. En este sentido, la asertividad se presenta como una manera de expresar sentimientos, opiniones y defender los puntos de vista sin agredir a los demás, iniciar nuevas relaciones o simplemente poner punto final a una conversación.

De igual manera, la comunicación asertiva se desarrolla como una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar ideas y sentimientos o defender los derechos sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia. Al respecto Moles (1994) considera que la comunicación asertiva, es un estilo abierto a las opiniones ajenas, dándoles la misma importancia que a las propias, de igual manera parte del respeto hacia los demás, aceptando que la postura del otro no tiene por qué coincidir con la propia y evitando los conflictos, sin que por ello se deje de expresar lo que se quiere decir de forma directa, abierta y honesta.

Desde esta perspectiva, lograr establecer relaciones interpersonales positivas, requiere de una gran destreza social que se manifiesta generalmente al momento de comunicar las ideas. Por ello, el ser capaz de expresar realmente las emociones y pensamientos, requiere de un esfuerzo y trabajo personal que comienza por mantener diálogos desde la comunicación asertiva, por lo que Castanyer (1996) afirma que para mantener relaciones interpersonales exitosas, se debe enfrentar con calma y seguridad a las situaciones tensas y resolver los conflictos de forma razonable. Ahora bien, si se considera que la esencia del ser humano es la existencia en colectivo, la interacción constante con el otro, tiene sentido lo que afirma Moreno (1993) cuando señala que en el hombre:

Su praxis existencial no es la producción sino la relación interhumana, unas veces específica-amorosa, otras conflictiva-agresiva, pero siempre relación. En este sentido el hombre de pueblo no vive en el mundo-de cosas sino en un mundo-de-personas. (p.92)

Este mundo de la vida, es el escenario principal para el intercambio de ideas y la enunciación de mensajes que en una expresión de sentido decodifican los participantes en una conversación. Por ello, la comunicación debería ser el producto de procesos reflexivos fundamentados en la asertividad, que promuevan el respeto y la tolerancia hacia las ideas de los demás, aunque no se compartan. Sin embargo,

las relaciones intersubjetivas en las sociedades modernas, diariamente enfrentan todo tipo de conflictos que generan fricciones y rupturas entre las personas, que no se encuentran emocionalmente preparadas para actuar en una realidad cada vez más compleja en la que surgen conductas de agresión, pasividad y la no defensa de los derechos personales y colectivos.

Desde esta perspectiva, la investigación plantea como propósito interpretar los procesos de comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" Núcleo Valera Estado Trujillo. La perspectiva metodológica, se orienta desde la etnografía, teniendo como base de referencia la teoría de la intersubjetividad propuesta por Alfred Schutz (1973) y los planteamientos sobre asertividad desarrollados por Olga Castanyer (1996). De igual manera, se utilizó la entrevista en profundidad como técnica para recoger la información de los estudiantes de la UNESR Valera y se aplicó la técnica de la triangulación entre datos, teorías e informantes claves, lo que hizo posible fundamentar una interpretación desde la categoría emergente comunicación asertiva.

1.- La asertividad, una alternativa para los procesos de comunicación.

La palabra asertivo, de aserto, proviene del latín asertus y significa afirmación de la certeza de una cosa, por lo que se deduce que una persona asertiva es aquella que afirma con certeza. El entrenamiento para lograr una conducta o una comunicación asertiva, fue una de las primeras técnicas desarrolladas por los terapeutas de la conducta en la década de 1950 y comienzos de la década de 1960. Es así como Riso (2002:34) conceptualiza la asertividad "como una cualidad que define aquella clase de interacción social que constituye un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno, y aquellas personas con quién se desarrolla la interacción".

A la vez, Castanyer (1996), describe la asertividad como la habilidad que permite al individuo expresar sus propios sentimientos, pensamientos u opiniones, de una manera adecuada respetando los derechos de los demás. Es decir, expresar sentimientos y deseos positivos

y/o negativos sin negar los derechos de nuestro entorno. Por ello, la asertividad pudiera ser interpretada como un estilo de comportamiento en las relaciones humanas y por ende, en las relaciones intersubjetivas de comunicación.

Las personas que practican la conducta asertiva son más seguras de sí mismas, más transparentes y fluidas en la comunicación y no necesitan recurrir tanto al perdón, porque al ser honestas logran mantener relaciones interpersonales efectivas. La persona asertiva evita que la manipulen, es más libre en sus actuaciones, posee una autoestima más alta, tiene más capacidad de autocontrol emocional y muestra una conducta más respetuosa hacia las demás personas.

De igual manera, las personas asertivas tienen la capacidad de reconocer e identificar sus necesidades y defenderlas ante los demás con firmeza y claridad. A la vez, expresan sus ideas o reclamaciones con cortesía y escuchan con respeto las reclamaciones o ideas que manifiestan las demás personas. Para Castanyer (ob.cit) el modelo de conducta asertiva es difícil de llevar a la práctica, pues muchas veces durante el proceso de socialización se aprende la pasividad; pero también el entorno social, los medios de comunicación y una educación competitiva fomentan la conducta agresiva. Por consiguiente, comportarse de una manera asertiva implica la formación desde la más tierna infancia, para ello es necesaria una constante intersubjetividad entre los valores aprendidos en el hogar y la formación en el sistema educativo.

Particularmente en el aspecto educativo, Castanyer (ob.cit) caracteriza a la comunicación asertiva como una forma de interactuar con el estudiante, que permite ejercer las normas de convivencia con firmeza y en forma directa, pero sin agredirlo ni humillarlo. De manera tal, que se pueda sentir bien, sin albergar sentimientos de culpa, rechazo, decisiones, establecer límites o negar una cierta solicitud. Permite la expresión adecuada de las emociones diversas a las que suele enfrentarse el docente, pero a través de un comportamiento “equilibrado”, es decir sin ofender ni permitir ser ofendido. Parte del principio del respeto a la persona, empezando por respetarse a sí mismo. En atención a lo planteado, Rojas y Valera (2006) señalan que:

El docente debe tener apertura a la participación del alumno, saber escucharlo, mirándolo atentamente, evitando negar y juzgar lo que dice. Por el contrario debe brindarle confianza para que actúe libremente, haciéndole sentir que también de los errores se aprende. Por lo tanto, el proceso de comunicación en el ambiente de aprendizaje no se puede concebir de manera vertical, donde el docente sea el que imparta las órdenes, instrucciones, el que da todo, negando la posibilidad de que el alumno sugiera, aporte, actúe espontáneamente; en fin, que establezca una comunicación horizontal, dialógica y efectiva. (p.119)

Desde esta visión, la comunicación asertiva requiere de una constante construcción, que atienda las necesidades educativas de una sociedad evidentemente cambiante, que no es ajena a los aportes de la pedagogía filosófica tradicional en materia de educación moral o intelectual, sino por el contrario reivindica este pensamiento al humanizar su praxis. Por consiguiente, toda acción educativa fundamentada en la comunicación asertiva, debe necesariamente someterse a una interpretación reflexiva-crítica, a partir de los postulados de la Teoría Crítica de la sociedad, es decir sometida a una crítica ideológica, para identificar las causas que distorsionan la realidad e impiden la comprensión crítica de la praxis educativa.

En función de lo anterior, Moles (1994:46) entiende la comunicación asertiva “como un proceso dialéctico donde una visión no impera sobre la del otro, donde unas creencias no tienen mayor validez que las creencias de los otros”. Esto conduce a la construcción de una cultura dialéctica, que implica la confrontación de puntos de vista distintos acerca de intereses comunes, no con la intención de imponer una idea sobre otra que se considere menos acertada, sino con la finalidad de entender, de conocer y de avanzar en la búsqueda de la verdad que se comparte con otros.

Por consiguiente, una educación fundamentada en la comunicación asertiva, debería ir de la mano de una política de desarrollo integral. Para ello, el currículo educativo requiere estar arraigado en las realidades y tradiciones, comprometido con el esclarecimiento y la so-

lución de los problemas, la defensa y enriquecimiento del patrimonio, el conocimiento y reconocimiento profundo de la diversidad cultural y ambiental. Implica que se asuma la educación como un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación. De allí la pertinencia de la comunicación asertiva como praxis educativa constante.

Desde esta perspectiva, la comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil, requiere interpretar cómo interactúan los estudiantes como unidad compleja de naturaleza humana integral, durante el proceso de aprendizaje. A la vez, necesita la formación del ser humano para el colectivo. Es decir, en la convivencia que busca fortalecer la intersubjetividad en el encuentro con el otro. De igual manera, es necesario analizar si el hombre que requiere el presente periodo histórico, es aquel que posee libertad de expresión sin saber qué hacer con ella o por el contrario, es aquel que no busca imponer su voz porque entiende y, lo más importante, asume que no hay una verdad absoluta, porque en la vida no hay un camino hecho, se hace camino al andar.

2.- La intersubjetividad desde la comunicación asertiva. Una aproximación metodológica

Tomando en cuenta que el hombre habita en un universo simbólico, entretejido por el lenguaje, el mito, el arte, la ciencia y la religión, que son los hilos de la trama cultural que se va reforzando continuamente a medida que se produce cualquier progreso en el conocimiento, la comunicación asertiva se presenta como una oportunidad para desarrollar la intersubjetividad desde una realidad humana interpretada por los sujetos enunciativos, en la cual la cultura se convierte en un lugar antropológico de primer orden para el proceso reflexivo.

En este orden, el estudio de la intersubjetividad desde la comunicación asertiva, debe prestar atención a todas las dimensiones en las que se desarrolla el espíritu humano, no para considerarlas por separado, o como un todo compuesto por la suma de las partes, sino que debe trabajar desde un punto central unitario, un centro ideal que, no puede residir en un ser dado, sino en una tarea común. Por eso, las relaciones intersubjetivas fundamentadas en la comunicación asertiva,

no deben ser entendidas como un conjunto de cosas dadas (facta), sino como la creación cultural del hombre (fieri). El ser ha de aprehenderse en la acción, e investigar cómo los distintos ámbitos de lo educativo se articulan entre sí formando una red de intersubjetividades que, en su unidad funcional, representan la cultura del pueblo.

Ahora bien, el ser humano como sujeto enunciante de la cultura, necesita de la interacción con sus semejantes y por ello debería incluir en su formación comportamientos y actitudes que le permitan comunicarse de manera asertiva en la red intersubjetiva, entendida por Schütz (1973:45) “como el proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida”, reconoce la importancia de comprender el sentido de la acción humana para la explicación de la cotidianidad, en una sociedad en la cual las acciones de un grupo de personas tienen sentido para explicar los resultados del accionar de los sujetos. Desde esta visión, Hernández (2013:113) expresa que:

La intersubjetividad es acto que posibilita el encuentro de las vivencias parciales para construir el universal sensible que permita la confluencia de las emotividades afines construyendo de esta manera el consenso y el disenso a través de voliciones, vivencias y experiencias de los individuos...

De esta manera, hasta la interacción más simple de la vida diaria presupone una serie de construcciones de sentido común. Por lo tanto, los significados no se hallan en los objetos, sino en las relaciones-interacciones de los actores, entre ellos y con los actores; por lo que la intersubjetividad puede considerarse como un encuentro de subjetividades entrelazadas en un espacio sensibilizado y mediadas por las relaciones afectivas de los seres humanos en el universo cultural.

Para Hernández (2013:114) la intersubjetividad es: “...el hecho que crea la objetivación a través de lo sensible procurando la identificación más allá de lo objetivo-racional.” Es decir, se trata de reinterpretar al sujeto a partir de las emociones que forman parte de su repertorio conductual, procurando establecer los significados que se revelan en su discurso, que para el citado autor son subjetivemas sensibles de ser

interpretados. Desde esta mirada, Hernández (ob.cit:114) plantea que: “...paralelamente al acto intersubjetivo opera un acto intrasubjetivo que involucra el espacio de la conciencia trascendente particularizada, la que va a originar ese movimiento migratorio hacia el otro a partir del discurso...”

Entonces, la interacción en el mundo se da en el plano de la intersubjetividad, lo cual implica, la cualidad de las personas de ver y oír fenomenológicamente. Estas acciones constituyen las dos formas de relación por excelencia con el mundo. Y el habla, como principal canal de comunicación, es consecuencia de ellas. Es a partir del ver y el oír que se forma el sentido desarrollado a través de los diálogos y las interacciones. Ello se explica por el hecho que la interpretación de lo social, en términos colectivos, tiene como telón de fondo a las influencias que las acciones de las personas tienen en los demás.

En este orden de ideas, Schütz (1973) le otorga a la comprensión del mundo de la vida un papel más importante, considera que el mundo en el cual vivimos está lleno de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron. Por tanto, para Schütz, la comprensión de dichos significados está relacionada con la manera de vivir en el mundo; la comprensión además de metodológica es ontológica, desde la experiencia de sentido común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana.

En atención a las características señaladas, el presente estudio centra su interés de investigación en interpretar los procesos de comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” Núcleo Valera Estado Trujillo. Por lo que se utilizó una metodología cualitativa que permitió analizar la información desde procedimientos inductivos que interpretan una realidad concreta de investigación.

Para ello, la episteme planteada se fundamenta en el paradigma fenomenológico interpretativo que corresponde a la comprensión filosófica que propicia una visión del mundo, de la vida y del sí mismo con sentido de trascendencia; por lo que en atención a su carácter inductivo, el estudio se enmarca en el método etnográfico, a través del cual

el investigador recoge gran variedad de datos que en principio pueden parecer inconexos, desordenados y abundantes, luego estos datos se agrupan, se caracterizan y relacionan por medio de múltiples comparaciones.

Para el análisis de la información se recurrió a la ontosemiótica en la búsqueda de interpretar la comunicación hacia el desarrollo de reflexiones basadas en la intersubjetividad, en la que se privilegia el lenguaje para percibir realidades desde la enunciación de textos. Hernández (2013) la describe como:

Proponemos entender los productos culturales como la mediación entre la realidad objetiva y la mirada subjetiva del sujeto que intermedia una comunicación con el otro y consigo mismo; en términos metafóricos una conversa en voz alta que es escuchada por muchos. (p.45)

Desde esta visión, las diversas formas de comprensión del mundo tienen en común el hecho de ser modos de configuración de la experiencia, a los que es inherente una fuerza originaria constitutiva, y no meramente reproductiva, por la que la simple presencia del fenómeno recibe una “significación” determinada, un contenido ideal peculiar. Esta semiótica de la subjetividad es percibida por Hernández (ob.cit:55) como:

La semiótica intermedia entre la que podríamos considerar críptica y la semiótica crítica de la cultura. La primera es aquella que se radicaliza en el texto, quizá la mejor noción sea la de un análisis morfosintáctico, donde el texto es recurrencia directa de la estructuración lingüística apegada a la norma. La segunda es la que hace énfasis entre el texto y el contexto, la gran lectura de los textos dentro del conglomerado social a partir de las tensiones y distensiones que producen las referencialidades culturales; los contextos que se transfiguran en textos/testimonios legitimantes del espacio del cual el enunciante es producto sustancial y sustentable.

Así pues, la comunicación asertiva en la red intersubjetiva estudiantil, no es sino la ampliación del planteamiento crítico a todas las formas de configuración de relaciones interpersonales. Le corresponde, por tanto, el estudio de las diversas dimensiones de la cultura, valorándolas como funciones y energías creadoras de la conciencia, destacando dentro de su heterogeneidad, ciertos rasgos comunes (isotopías) a todas ellas. Es decir, la comunicación asertiva, debe demostrar frente a la pluralidad de las manifestaciones del espíritu, la unidad de su esencia e investigar cómo los distintos ámbitos de la cultura se articulan entre sí formando un sistema que en esencia representa el aprendizaje de la vida.

3.- La red intersubjetiva estudiantil. Un espacio para la comunicación asertiva.

Un estudiante que mantiene relaciones interpersonales exitosas, requiere comunicar sus ideas con asertividad. Esto implica que debe dedicarse con toda su energía y entusiasmo a fomentar los valores de la solidaridad y el respeto en los espacios educativos. Por ello, la red intersubjetiva estudiantil permite una serie de interacciones necesarias para comprender a cada persona como un ser único e irrepetible, merecedora de amor y respeto. En este escenario estudiantil, es imperativo orientar los procesos intersubjetivos, debido a que según Castanyer (1996):

Muchos problemas, tanto de adultos como de niños, se mantienen no porque la persona no sea consciente de ellos, sino porque no sabe la forma de combatirlos. La persona sabe qué debería de hacer, pero no sabe cómo hacerlo. El saber cuál debería ser la conducta correcta no significa que sepamos las maneras exactas de aplicarla y esto es la razón de que muchas personas se auto-reprochen y desesperen consigo mismas por no solucionar su problema. Están confundiendo el “qué” con el “cómo”. (p.99)

Desde esta perspectiva, la comunicación asertiva encauza sus procesos de acción hacia la comprensión integral del ser humano, ofreciendo alternativas para fortalecer actitudes cónsonas con las normas

sociales, puesto que el estudiante requiere asumir la responsabilidad social que cada ser humano tiene, pues ningún hombre es una isla. Es decir, vive en una sociedad en la que sus actos y conductas afectan directa o indirectamente a las personas que lo rodean. Por ello, el estudiante El señala que: “Creo que es necesario que los estudiantes nos comuniquemos para solucionar los conflictos y seamos asertivos entre nosotros, porque quienes se perjudican son los demás participantes cuando se cierra la universidad por puras tonterías políticas que no benefician a nadie.” De igual manera expresa: “Es necesario seguir creando ambientes universitarios, donde los estudiantes participen en lo que más les guste, bien sea en teatro, danza, música, deporte entre otros, también crear círculos de lecturas y debates acerca de temas de interés colectivo, esto favorecerá la comunicación positiva con los demás”.

Las evidencias anteriores, permiten afirmar que las acciones estudiantiles en la UNESR Valera deben estar orientadas desde la comunicación asertiva, debido a que juegan un papel preponderante en las relaciones interpersonales exitosas. En virtud de esto, Maturana (1997) plantea un escenario amoroso y no competitivo, un espacio en el que se corrige el hacer y no el Ser del individuo. Para ello, es necesario que se fomente la intersubjetividad desde una comunicación asertiva que permita fomentar entre los estudiantes actitudes de benevolencia, respeto y simpatía. En virtud de esto, Rojas y Valera (2006) plantean un escenario en el que los docentes tienen una gran responsabilidad para fomentar la comunicación asertiva en los ambientes de aprendizajes:

Si el docente tiene sensibilidad humana podrá brindar al alumno no sólo un aprendizaje cognitivo sino también afectivo; esto es, revalorizar las funciones del pensamiento y la percepción por el sentimiento y la intuición, para potenciar el desarrollo humano en toda su extensión, donde la cognición y la sensibilidad del ser se unifique, donde el joven se apropie del saber a través de su propia expresión del sentir. (p.121)

Desde esta forma de comprender la comunicación asertiva, la formación del estudiante no se agota con impartir conocimientos o propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas, sino que se dirige a formar personar, a enseñar a vivir con autenticidad, con principios definidos,

con propuestas de permanente superación. En este sentido, el estudiante E2 expresa que: “se debe promover una excelente comunicación, donde se respete a los demás y no se trate de intimidar con agresiones verbales ni creer que siempre se tiene la razón en las cosas”. A la vez reafirma: “pero si se pudiera mejorar en ese aspecto, sería de mucho provecho, es decir, una comunicación asertiva, no variante”

De acuerdo a lo expresado, en la red intersubjetiva resulta necesario formar en los estudiantes actitudes asertivas, que les permitan interactuar con sus compañeros desde el respeto por las ideas del otro, entendiendo que todos merecen atención y tienen el derecho a ser escuchados. Por ello, el estudiante E3 opina que: “Creo que los participantes deben ser más solidarios y amistosos con los demás, darle el chance a los otros para que digan lo que piensan sin insultos y lo más importante es que siempre se debe tratar de llegar a un acuerdo para solucionar los conflictos”. Esta posición refleja como resultado la necesidad de una comunicación que tenga como norte la asertividad, orientando los procesos de interacción, hacia el desarrollo de actitudes que permitan considerar el conflicto como una oportunidad para solucionar los problemas de relaciones interpersonales.

4.- Algunas reflexiones finales

Situados en este punto de la reflexión, es necesario indicar que cuando se trata de promover la comunicación asertiva en la red intersubjetiva, se requiere asumir una labor compartida en la que participen todos los entes involucrados en la tarea educativa, a fin de robustecer la acción dirigida hacia los estudiantes. Desde esta óptica, los docentes y estudiantes podrán descubrir la trascendencia de la comunicación asertiva en la vida diaria y serán capaces de integrar en su Ser, esos rasgos de personalidad necesarios para asumir situaciones cotidianas, manifestando emociones cónsonas con el orden moral en la sociedad.

Por consiguiente, un docente que tiene como misión la comunicación asertiva, asume su labor desde la vocación de servicio, para así encauzar a la juventud por caminos ascendentes de superación personal. Tal como lo plantea Restrepo, L. (citado en Rojas y Valera 2006) que indica el camino a seguir cuando expresa:

Así como al artista se le entrega la piedra para que produzca una obra, también a nosotros se nos entrega seres humanos para que les ayudemos a cultivar su sensibilidad, de tal manera que alcancen un estado estético donde sea posible la plena expresión del amor que le caracteriza. (p.121)

Sobre la base de las ideas expuestas, lo relevante por no decir trascendente, es que en la red intersubjetiva estudiantil como escenario de la comunicación asertiva, se debe promover un saber que vaya más allá de las relaciones interpersonales conflictivas, para situarse en una intersubjetividad que busca la integración de saberes hacia la comprensión del ser humano desde sus valores morales. Todo ello con el firme propósito de vivir las interacciones sociales desde la exaltación del hombre como ser único e irrepetible, desarrollando su espíritu por caminos que lo conducen a la perfección humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castanyer Olga (1996) **La asertividad. Expresión de una sana autoestima**. México: DESCLÉE DE BROUWER

Hernández, Luis J (2013) **Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia**. Mérida: TALLERES GRÁFICOS UNIVERSITARIOS.

Maturana, Humberto (1997) **Formación Humana y Capacitación**. (2da. Ed). Santiago: DOLMO.

Moles, J (1994) **Psicología conductual**. Caracas: GRECO, S.A

Moreno, Alejandro (1993) **El aro y la trama**. Episteme, modernidad y pueblo. CIP UC. Caracas- Valencia.

Rizo, Walter (2002) **Cuestión de dignidad**. Bogotá. Colombia: NORMA.

Rojas y Valera (2006). **Competencias del gerente del conocimiento en el aula de educación media**. Revista Sapiencia N° 4 Valera: UNESR

Schütz, Alfred (1973). **Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva**. Buenos Aires: PAIDÓS.

TALENTO TERRITORIAL EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN – TERRITORIO: POR UNA ESCUELA ALTERNATIVA

*Juan Carlos Delgado Barrios**

RESUMEN

Esta publicación responde a una investigación más amplia sobre el tema central: Desarrollo, Educación y Talento Territorial, en esta oportunidad, referida a los aportes de la educación al proceso de formación del talento territorial mediante el discurso curricular y la práctica pedagógica, destacando a la escuela como parte involucrada de la comunidad de intereses que define al territorio. La hipótesis de investigación parte de la aseveración de que una de las causas de las desigualdades de los pobladores en un territorio definido es la carencia de talento territorial y que es la educación con un enfoque pedagógico territorial la vía idónea para cultivar de manera prospectiva dicho talento. En consecuencia, el objetivo de la investigación es el desarrollo de un análisis reflexivo del discurso curricular y las prácticas pedagógicas desde la perspectiva del talento territorial en escuelas básicas ubicadas en un territorio. La metodología que se desarrolló en esta investigación es analítica documental y explicativa. Los resultados se configuran con algunas líneas estratégicas propuestas para la cons-

* Profesor Titular Jubilado de la Universidad de Los Andes-Venezuela, Ex Vicerrector-Decano de la ULA-Trujillo, Doctor en Ciencias Gerenciales y Doctor en Ciencias Humanas, Magister en Planificación y Administración de la Educación Superior y Magister en Ciencias Aplicadas, Ingeniero de Sistemas. Investigador en la Línea Desarrollo-Educación-Talento Territorial adscrita al Instituto Regional de Investigaciones Económica, Social y Humanísticas del NURR-ULA-Trujillo: E-mail: juanacula@yahoo.es

Recibido: 12/03/2018

Aprobado: 26/07/2018

trucción del discurso educativo y las prácticas pedagógicas sustentadas en las siete dimensiones del talento territorial.

Palabras clave: *territorio, talento territorial, enfoque pedagógico territorial, educación-territorio, escuela alternativa.*

TERRITORIAL TALENT IN THE RELATIONSHIP EDUCATION TERRITORY FOR AN ALTERNATIVE SCHOOL

ABSTRACT

This publication responds to a broader research on the central theme: development, education and territorial talent, in this opportunity, referring to the contributions of education to the process of training territorial talent through curricular discourse and Pedagogical practice, emphasizing to the school as an interested part of the community of interests that defines the territory. The research hypothesis is based on the assertion that one of the causes of the inequalities of the inhabitants in a defined territory is the lack of territorial talent and that is education with a territorial pedagogical approach the ideal way to cultivate de man That talent was prospective. Consequently, the objective of the research is the development of a reflective analysis of the curricular discourse and the pedagogical practices from the perspective of the territorial talent in basic schools located in a territory. The methodology developed in this research is documentary and explanatory analytical. The results are configured with some strategic lines proposed for the construction of educational discourse and pedagogical practices based on the seven dimensions of territorial talent.

Key words: *territory, territorial talent, territorial pedagogical approach, education-territory, alternatives school.*

INTRODUCCIÓN

La ONU en la Agenda 2030, en el documento: La Igualdad en el Centro del Desarrollo Sostenible (2017), expone que la educación en los tiempos de la sociedad del conocimiento se ha hecho estratégica, sin

embargo, advierte que el crecimiento de las desigualdades territoriales están relacionadas con el acceso a la educación de excelencia y, enfatiza en esta dirección, que hay un brecha interterritorial muy significativa en la cobertura y calidad educativa que convierte esta debilidad en un escenario de reproducción de estas desigualdades.

Así mismo, en el documento Segundo Informe Anual sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2018), denuncia la existencia de currículos, en los territorios alejados de los centros del desarrollo, que acusan significativas desigualdades socioeconómicas, currículos que son de corte nacional, generalistas, homogéneos y estandarizados para cualquier contexto, bajo una interpretación y coordinación centralista que no recogen las demandas, intereses, particularidades y singularidades de los escenarios y actores locales de los territorios; de la existencia de carencias derivadas, además de los desbalances en la inversión, de la baja participación de la sociedad local en los procesos educativos de sus hijos. El mismo documento citado ratifica, lo expuesto en la Agenda 2030 (2017), que la escuela en esta situación lejos de ser un escenario para la transformación territorial se convierte en un agente de reproducción de las desigualdades territoriales existentes.

Esta circunstancia deriva en la necesidad de replantear la estrategia educativa en la relación educación-territorio, contextualizando los sistemas y procesos educativos a las demandas reales del territorio en un marco de descentralización y enfoque territorial, en tal sentido, en esta publicación se intenta reflexionar sobre este aspecto como eje paradigmático para la propuesta de una escuela alternativa.

Esta reflexión se inicia con la afirmación de que la interpretación de los sistemas humanos, desde el enfoque territorial, configura una mirada compleja de las interrelaciones de los actores locales imbricados con los patrimonios culturales, ambientales, políticos, sociales y tecnológicos del territorio donde se asientan, dándole un carácter contextual, estratégico y político a esta interpretación. Dentro de estos sistemas humanos se presenta con mucha relevancia el sistema educativo territorial, donde el territorio aparece, según Chapollión (2011), como una construcción social de sus protagonistas que son el Estado,

las colectividades territoriales, las mancomunidades, las asociaciones, las empresas, las instituciones educativas, las familias, entre otras, que bajo consenso construyen la visión compartida del desarrollo territorial, por ende, la direccionalidad de su educación.

En tal sentido, la educación en el marco del entramado humano, de fuerzas e intereses que es el territorio tiene un carácter formador, facilitador y movilizador del talento de los actores locales que concurren con sus visiones, intereses, ética, compromisos, necesidades, capacidades intelectuales, en consecuencia, derivando en un territorio que aprende, o sea en un espacio para la combinación de saberes tácitos e implícitos, donde el actor local como sujeto-ciudadano (interconectado en redes de acción comunicativa) se incorpora al contexto y se mantiene en este apropiándose de la interpretaciones de la realidad que construye en los diálogos intersubjetivos que se concretan en el territorio. La proposición anterior induce a la necesidad de un enfoque pedagógico territorial para la educación.

Desde esta perspectiva, la educación con enfoque pedagógico territorial hace del educando un sujeto territorial, producto de la construcción de saberes, de la celebración de encuentros, negociaciones y diálogos sustentados en visiones e intereses de actores globales y locales concurrentes, quienes constituyen el hábitat del territorio; pero que a su vez, el territorio como comunidad de intereses es también el escenario natural del encuentro dialógico entre los propios actores locales para aumentar las capacidades asociativas y de empoderamiento: léase de negociación conjunta, de búsqueda de ventajas recíprocas y de intereses comunes, de manera predominante, a través de la concertación de proyectos comunes. Costamagna y Pérez, (2013); Costamagna, Pérez y Spinelli, (2013).

Al convertir la educación, al sujeto particular, individual, en un sujeto territorial se está hablando de la formación del talento territorial, concepto que según Delgado Barrios (2015; 2017), define como el conocimiento, experiencias, aptitudes, intereses y motivaciones que se distribuyen en un territorio visto desde el sujeto operando en redes de acción comunicativa, lo que significa, la presencia protagónica de los actores locales en un territorio con su ética frente a lo cultural, lo

ambiental, lo urbano y en la convivencia humana, con sus intereses y motivaciones, sus visiones del desarrollo, su capacidad asociativa, con su liderazgo, con su poder de influencia, con sus competencias y habilidades para la transformación de las realidades territoriales.

Esta representación interpretativa infiere que el talento territorial responde a una postura postmoderna que interpreta el conocimiento distribuido en un territorio como una red compleja de informaciones, tecnologías, experiencias, emociones, decisiones y acciones que son contenidas en el pensamiento y la acción de los actores locales como integrantes protagónicos de redes de intersubjetividad (actor local reedificado). El talento territorial es comunal, en sí, configuran la “mente” del territorio (pensamiento, aprendizaje y memoria del territorio). A diferencia del concepto de inteligencia territorial el talento territorial incluye, además de lo cognitivo-funcional, las emociones del actor local derivadas de sus visiones, intereses e interpretaciones del desarrollo territorial donde está contextualizado.

A partir de estas premisas se plantea la hipótesis de esta investigación que parte de la aseveración de que el logro del desarrollo territorial esta íntimamente relacionado con el talento territorial y que una de las causas de las desigualdades culturales, políticas, sociales y económicas es la carencia de ese talento territorial, por tanto, se infiere que es la educación, con un enfoque territorial, la vía idónea para cultivar de manera prospectiva dicho talento, en consecuencia, la educación resulta uno de las actividades humanas más significativas para obtenerlo.

Desde esta dirección, el objetivo de esta publicación es mostrar un análisis reflexivo del discurso curricular y las practicas pedagógicas desde la perspectiva del talento territorial en las escuelas. Como metodología de análisis y de construcción de las propuestas, en esta publicación, es el enfoque sistémico-procesal desde la metodología sistémica interpretativa de Villafuerte (2008), -entendimiento y comprensión del territorio y sus actores locales-. En esa misma dirección, la metodología asumida en la investigación que se reseña es de tipo exploratoria-documental, (Hurtado, 2000: 217) e investigación-acción-participativa (Villasante y otros. 2000), sustentada en fuentes bibliográficas y elec-

trónicas, el análisis de estas fuentes bajo las reflexiones-experiencias del autor sobre el tema abordado de manera inductiva y constructivista.

Los resultados se configuran con algunas líneas estratégicas propuestas para la construcción del discurso curricular y las prácticas pedagógicas sustentadas en las siete dimensiones del talento territorial, en tres escenarios básicos: el aula de clase (relación alumno-profesor); la escuela como escenario comunitario de aprendizaje de la practica transformadora; la relación escuela-comunidad (institución actuando como agente de transformación)

La estructura de la publicación está conformada por el enfoque territorial: territorio, desarrollo territorial, talento territorial, desigualdades territoriales, la educación en el territorio, el discurso curricular y las prácticas pedagógicas como propulsor y movilizador del talento territorial, y como conclusiones, algunas líneas estratégicas para cumplir con los objetivos planteados en una escuela básica alternativa.

EL ENFOQUE TERRITORIAL, TERRITORIO, DESARROLLO TERRITORIAL Y TALENTO TERRITORIAL

Tal como se planteó en la introducción se trata de interpretar el hecho educativo en un territorio a los fines construir, promover y acrecentar el talento territorial en los actores locales que concurren al hábitat territorial, desde esta consideración, es preciso conocer el enfoque territorial como mirada epistémica para abordar el objeto de estudio en esta investigación y el desarrollo territorial como arena donde se desenvuelve el actor local, sujeto de formación en la relación Educación-Territorio.

Enfoque territorial

En esta dirección, este enfoque es el resultado de respuestas emergentes a la crisis paradigmática y de modelos que ocurren en la contemporaneidad, sobre todo, los referidos al abordaje a los asuntos del desarrollo y de los sistemas que le contienen. Partiendo de la afirmación de Arocena (1999); Bossier (2007), la contemporaneidad está caracterizada por intensos, profundos y complejos cambios que han hecho

que paradigmas y modelos que interpretaban al mundo con sus sistemas y procesos se hayan agotado y que surja la necesidad de sustituirlos. Los enfoques y modelos del desarrollo que se han agotado están signados por visiones y modelos centralistas y homogéneos, deterministas, atemporales y sectoriales que fragmentan la realidad para abordarla derivando en carencias traumáticas a la hora de interpretar y gestionar las realidades cada vez con mayor complejidad.

Este postulado infiere que se transita en procesos emergente con modelos descentralizados y localizados que reconocen la heterogeneidad contextual, las particularidades y singularidades de los contextos, sus inestabilidades sistémicas, su indeterminación, su temporalidad. Específicamente, el reconocimiento de la trama de fuerzas o tensiones que se originan en el encuentro o desencuentros de los actores locales que se involucran en los procesos del desarrollo de estas localidades. De manera que de modelos basados en la fragmentación sectorial se transita a modelos territoriales que son sistémicos, integradores que interpretan los contextos como unidades indivisibles, entre estos enfoques emergentes aparece el enfoque territorial. Vázquez-Barquero (2012)

De tal manera que el enfoque territorial implica el abandono del enfoque sectorial del desarrollo por tener una mirada homogénea y atemporal de interpretar las realidades, además de fragmentarla en sectores productivos o de actividad abordando los escenarios a intervenir mediante modelos abstraccionistas que no corresponden, en muchas de las veces, con la cultura y el ambiente de los entornos de aplicación. Sili (2005).

Crespo (2006), caracteriza al enfoque territorial indica que este enfoque es multidimensional ya que rompe con la visión sectorialista del desarrollo que es fragmentada y unidimensional para integrar lo ambiental, lo económico, lo social, lo cultural y lo político institucional como factores que interactúan sobre el territorio en proceso de transformación; es multifactorial porque es eje integrador de las diversas actividades productivas o no productivas que se desarrollan en el territorio.

Además, el enfoque territorial, es capitalizador de lo humano, social y cultural porque integra en el análisis el capital humano, el capital social, el capital cultural y el capital natural que contiene el territorio; es articulador del urbano-rural destacando la importancia de los planes de ordenamiento territorial, la autonomía en la gestión de políticas públicas territoriales, la corresponsabilidad ciudadana en el marco de la descentralización administrativa.

En este enfoque se le da un alto significado al pensamiento y la acción-comunicativa de los actores locales como agentes determinantes de la construcción de la trayectoria histórica y del desarrollo del territorio donde están involucrados; conceptualiza al desarrollo como un proceso dinámico sustentado en cambios sociales, políticos, culturales y ambientales producto de la acción colectiva y de las representaciones sociales particulares de los agentes determinantes en la construcción del territorio.

En esta investigación se asume como postura paradigmática al enfoque territorial antes descrito, para interpretar los procesos de generación, adecuación y aplicación del conocimiento en el desarrollo más allá de la presencia cognitiva-funcional del sistema educativo, léase, de formación de individualidades de manera fragmentada, disciplinar y unidimensional, donde desarrollan sus competencias y habilidades, para articularlos al territorio de una manera integral, sistémica y holística mediante la participación protagónica del educando como un actor local integrado en redes intersubjetivas de intercambio intelectual y emocional que se concretan en un constructo definido como talento territorial. Dentro de esta misma línea discursiva a continuación procede la conceptualización de territorio y de desarrollo territorial.

1.2 El territorio

El territorio es el contexto simbólico de donde se interpreta, en esta investigación, la relación territorio-educación-talento territorial y, con ello, el contexto físico-político donde se suceden los procesos educativos, que es el objeto de estudio, de manera que es preciso analizar su génesis conceptual y sus características definitorias, necesaria para introducir una perspectiva de análisis de la educación desde el enfoque territorial.

En tal sentido, el territorio es una imbricación de los escenarios ambientales, culturales, políticos, sociales y tecnológicos con los sujetos en comunidad, que como actores sociales y políticos conviven en un espacio geográfico específico, esta definición se relaciona con lo expuesto por Martin y Sunley (2007), quienes indican que el territorio es una construcción social producto de un complejo y evolutivo sistema de interacciones sociales que produce, reproduce y transforma los lugares específicos y su vinculación o interacción con otros lugares.

Albuquerque y Pérez (2013); Souza (2009), Medeiros (2009) asientan que el territorio, objeto de la transformación, es el conjunto de las resultantes del pensamiento y la acción de actores y agentes que lo habitan, con su organización social y política, su cultura e instituciones, así como el medio físico o medioambiente del mismo, incorporados activamente al desarrollo institucional, ambiental, cultural, político, económico, social y humano.

Souza (2009); Vázquez-Barquero (2007) coinciden al definir al territorio como una comunidad de intereses de actores locales interesados en el desarrollo territorial, por tanto, una comunidad política, de encuentro de visiones, intereses e interpretaciones del desarrollo territorial donde se involucran. De allí, que el territorio puede entenderse, por lo tanto, como el andamiaje de intereses de una comunidad asentada en un espacio geográfico delimitado, donde los actores locales son sujetos que actúan imbuidos por sus particularidades e heterogeneidades en sus perspectivas del desarrollo, de sus intereses personales y colectivos los cuales se convocan en función de propósitos comunes.

Por tanto, se define al territorio como el entramado de intereses de todo tipo de una comunidad territorial, lo que permite percibirlo como un agente de desarrollo, siempre que sea posible mantener y desarrollar la integridad y los intereses territorial en los procesos de crecimiento y cambio estructural. Añade este autor, los actores locales, a través de sus iniciativas y decisiones de inversión y de la participación en la formulación y gestión de las políticas, contribuyen al desarrollo y la dinámica productiva de una localidad, un país o un territorio.

Premisa que se complementa con Dematteis y Governa (2005) quienes expresan que el territorio está imbricado con el pensamiento y la acción del actor local, agregando, que los actores locales desarrollan en el interior del territorio relaciones de tipo cooperativo, de creación de consensos, competitivo y de conflicto, a través de las cuales se hace posible una visión estratégica y una acción colectiva orientada hacia objetivos compartidos de desarrollo.

Para Delgado-Barrios (2015) el territorio es el escenario de encuentro de actores locales interesados en el desarrollo, los cuales no solo son identificados como fuerza creadora y de transformación física, sino además, por su capacidad de convivencia en armonía, tanto con sus valores de la trascendencia, con la cultura, la naturaleza y las otras personas, así mismo, por su capacidad interpretativa de sus realidades a los fines de transformarlas, por su participación y organización, por su capacidad de influencia y disposición para consensuar y manejar conflictos en la búsqueda del desarrollo territorial, por su ética de la sustentabilidad, por su sentido de la calidad de los procesos que se desarrollan y por su talento humano y capacidades de transformación (competencias y habilidades).

Como síntesis del tema de territorio se concurre a Boisier cuando expresa: se habla de “territorio” no en un sentido físico, sino en un sentido “social” y de “entorno” no en un sentido geográfico sino en el sentido de “procesos” que acontecen “fuera” del sistema, el territorio se está construyendo sobre la base de la consolidación de tres nuevos escenarios: un primer escenario contextual, un segundo escenario estratégico, y un tercer escenario político. (2007:50).

Desde este concepto de territorio se conceptualiza el desarrollo territorial y su debida caracterización.

1.3 Desarrollo territorial

En esta dirección, siguiendo a Boisier (2007) en su conceptualización de territorio como un escenario contextual, estratégico y político, se infiere que el desarrollo territorial responde a un proceso de contextualización del pensamiento y la acción-comunicativa de los habitantes de un espacio geográfico, convocado en el propósito común de su desarrollo, lo que significa, que responde al reconocimiento e integración de las singularidades y particularidades culturales, ambientales, sociales, políticas, tecnológicas y humanas que caracterizan este espacio geográfico a desarrollar, sobre todo, responde, por parte de los actores territoriales, a la interpretación sistémica de sus interconexiones institucionales e intersubjetivas que caracterizan la dinámica territorial. Por tanto, el desarrollo territorial es específico y único al contexto definido para su transformación.

La definición de territorio como un constructo procesal deriva en que el desarrollo territorial se considere como un proceso de transformación territorial sociabilizado y signados por las visiones y los intereses de los actores territoriales que han decidido consensuar la direccionalidad de este desarrollo. En consecuencia, el desarrollo territorial es un proceso estratégico que se concreta en contextos de altos niveles de diversidad, de intensas transformaciones, heterogéneos, temporales, de altos niveles de incertidumbre por la turbulencia de sus cambios lo que sugiere miradas desde la complejidad con líneas estratégicas de acciones flexibles y adaptativas a los escenarios que derivan de estas inestabilidades sistémicas del contexto.

El desarrollo territorial, en consecuencia, es un proceso dinámico que se conforma de flujos de pensamiento y acción de actores locales con propósitos consensuados sobre un territorio y que se establece mediante un vínculo estratégico sociedad local-sistema socioeconómico. El desarrollo territorial es un proceso político, ya de hecho al ser definido el territorio como una comunidad de intereses de actores territorial, el territorio es una comunidad de poder, una comunidad política, donde la dimensión política se concreta al celebrarse los espacios dialógicos para la integración consensuada de las visiones particulares en la dirección de construir la visión compartida del desarrollo del territorio.

En esta dirección, se concluye que el desarrollo territorial es producto de un esfuerzo político alrededor del consenso, la negociación y las alianzas de los actores territoriales institucionales e individuales.

Como síntesis se conceptualiza al desarrollo territorial como la matriz de comunicación-acción que de manera envolvente imbrica a la sociedad local con el espacio geográfico donde cohabitan, donde los actores territoriales (institucionales e individuales) que conviven en la localidad se involucran ecológicamente y éticamente para la transformación del territorio. De allí que el desarrollo territorial constituye una nueva forma de mirar y de actuar en un territorio donde se involucran los distintos agentes que conviven en la localidad, convirtiendo la participación social protagónica en un factor clave en el propósito de diagnosticar juntos, construir visiones compartidas, diseñar propuestas de transformación e implantar estrategias con su consecuente autoevaluación.

Refuerza estas definiciones la propuesta por Jeziorny (2016) cuando indica que los modelos de desarrollo territorial son, por tanto, construcciones sociopolíticas sobre un determinado espacio geográfico, que requieren de unas estrategias previas de apropiación. Y es en esas estrategias donde se proyectan las distintas concepciones sobre el desarrollo que tienen los diversos grupos sociales y económicos presentes en el territorio.

Se trata, entonces, con el desarrollo territorial, de activar e involucrar a la sociedad local en los procesos de desarrollo; esto es: el actor local deja de ser un agente solitario y pasivo para convertirse en un sujeto interconectado, reconocido en sus relatos particulares y comunitarios, en consecuencia, es necesario la voluntad, la disposición, la asociatividad, la participación organizada y la confianza y resonancia de los actores locales para elevar la eficiencia de la ecuación humana desde el sujeto con relación a la transformación territorial.

Asimismo, se incorpora en esta dimensión la promoción y desarrollo de cualidades proactivas para implicarse de conectividad, de empoderamiento para liderar y para la coordinación en la búsqueda de promover y gestionar el poder colectivo de transformación y de co-

municación-acción de los actores locales a objeto de influir, concretar consensos y manejar conflictos a los fines del diseño, implantación y evaluación de estrategias de desarrollo; en sí, se requiere de aptitudes y voluntad para la participación en el sistema de decisiones que le involucra, lo que presupone la existencia de un talento territorial distribuido en el territorio.

1.4 Talento territorial

En esta investigación se busca reconocer a las personas y su pensamiento particular como principal factor del desarrollo de un territorio, no solo como fuerza productiva (habilidades y competencias), sino además, por su capacidad de convivencia en armonía, tanto con sus valores de la trascendencia, con la cultura, la naturaleza y las otras personas, así como, por su capacidad interpretativa de sus realidades a los fines de transformarlas, por su capacidad de influencia y disposición para consensuar y manejar conflictos en la búsqueda del desarrollo territorial, por su prospectiva estratégica, por su ética de la sustentabilidad y de la calidad de los procesos en que se desenvuelve el desarrollo territorial.

Es pertinente, en esta dirección, sostener que el comportamiento del actor local en su pensamiento y acción en relación con el desarrollo territorial supera el concepto de talento humano tradicional que dominó en la modernidad basado en lo cognitivo funcional (habilidades y competencias) que es reduccionista y que aparece adaptable, como enclave, a todo contexto de aplicación, pero no expresa en su conceptualización los intereses vinculantes al contexto territorial donde se desarrolla, en tal sentido, emerge el concepto de talento territorial como un talento humano contextualizado en un territorio específico, comprometido y éticamente responsable con ese territorio.

Desde esta perspectiva, el talento territorial configura una mirada sistémica e integral de la concreción y de tratamiento del conocimiento en el territorio, que incluye no solo el talento humano particular de los actores locales sino que se imbrica con dimensiones del actor local reedificado como son la interpretación, la prospectiva, la asociativa, la política, de la ética de la sustentabilidad, de sostenibilidad, de la calidad y de la innovación.

En concreción, el talento territorial es un talento comunal que le da contenido e integración intelectual-emocional a la red de relaciones intersubjetivas que se desarrollan en la comunidad de intereses que es el territorio y, es el factor clave en la construcción de la visión compartida y de la estrategia del desarrollo territorial, por tanto, tal como se planteó en la hipótesis de la investigación, la carencia o suficiencia de talento territorial signan la eficacia, eficiencia y cobertura del desarrollo territorial.

De acuerdo con Delgado-Barrios (2015), el talento territorial está definido en el marco de su complejidad por múltiples factores que se identifican con el rol de los actores locales en los procesos del desarrollo territorial, estos factores se conforman en dimensiones: la dimensión interpretativa de la realidad territorial, la dimensión prospectiva estratégica, la dimensión del capital social, la dimensión política (del poder), la dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial, la dimensión de la calidad territorial, la dimensión de las capacidades de transformación. De la articulación y de los procesos de transversalidad de estas dimensiones se conforma la estructura intelectual difundida en un territorio, ósea el talento territorial de los actores locales, talento necesario para participar e influir en el territorio en la búsqueda de motivar, impulsar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos del desarrollo territorial.

LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE TERRITORIAL.

Las definiciones anteriores de territorio y desarrollo territorial presuponen la presencia de actores locales activos, protagónicos y con liderazgo transformador, por tanto, con talento territorial, lo que infiere la necesidad de estrategias formativas y facilitadoras para desarrollar este talento territorial en los miembros de la sociedad local. En consecuencia, obliga incorporar en el análisis el tema de la educación desde el enfoque territorial.

En esta dirección, se acude a Costamagna, Pérez y Spinelli, (2013), quienes expresan que la educación desde el enfoque territorial, más que un tópico teórico o un interés disciplinar, es ante todo un entramado humano que potencia el nicho, el territorio, que es la vida

misma; por eso la educación es un derecho, un valor social, un bien colectivo. Desde este presupuesto, educar en un territorio, considerado éste como una comunidad de intereses contextualizada, estratégica y política exige que cualquier interpretación del proceso educativo que se desarrolle en él deba concebirse como contextual, estratégico y político.

Desde esta perspectiva, la educación en el territorio debe ser contextualizada porque se enmarca en un contexto local específico y complejo caracterizado por sus particularidades y singularidades que impone demandas significativas en su currículo y en las prácticas pedagógicas en el proceso de imbricación territorial; es estratégica porque se desarrolla en un contexto inestable y turbulento con altos niveles de indeterminación sistémica lo que deriva a una apertura al cambio constante signada por procesos adaptativos (aprendizaje) para equilibrar las incertidumbres e inestabilidades contextuales.

Es política porque es producto de una trama de fuerzas de poder que identifican al territorio como comunidad de intereses, donde la construcción de la visión compartida del desarrollo territorial y la vinculación con la educación que debe dispensarse debe ser producto de diálogos para el consenso, acuerdos, negociaciones, alianzas entre los diversos actores locales. Desde este planteamiento surgen dos interrogantes: i) ¿Cuál es la relación entre educación y territorio?; ¿Cuál es la relación entre educación y desarrollo territorial?

Para responder a estas interrogantes, se asume que la educación en el territorio es el vehículo para construir, promover y acrecentar el talento territorial y, que siendo el actor local el sujeto depositario de este talento territorial la educación deriva en una dinámica cognitiva-emocional que acciona como catalizador de los procesos del desarrollo territorial. Significa el reconocimiento de que el talento territorial contenido en el pensamiento y la acción de los actores locales es el movilizador presente y prospectivo del desarrollo territorial, así como, le da a la relación educación-territorio un carácter contextual, estratégico y político clave en los procesos de transformación del territorio. Ver tabla 1

TABLA 1: RELACIÓN EDUCACIÓN-DESARROLLO TERRITORIAL

DIMENSIONES DEL DESARROLLO TERRITORIAL SEGÚN F. ALBURQUERQUE, 2008)	MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL TERRITORIO(SEGÚN EL AUTOR DE ESTA PUBLICACIÓN)
<p>DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO:</p> <p>Acceso y mejora de la educación, formación, nutrición y salud. Mejora para la distribución del ingreso para la inclusión social y el fortalecimiento del mercado interno. Calidad de las relaciones de trabajo. Fortalecimiento del papel de la mujer en la sociedad. Desarrollo de formas de economía social y solidaria.</p>	<p>Promover la toma de conciencia y las buenas prácticas en las familias y en la sociedad local para el logro de las condiciones para el desarrollo social y humano del territorio, tanto, individual como colectivo, que significan calidad y cobertura educativa, sanitaria, alimentaria y de servicios públicos; promoción y desarrollo de capacidades para elevar el capital social (convivencia); el desarrollo humano (calidad de vida particular y urbana), la economía solidaria, la identidad cultural y la prospectiva territorial. Integradas estas capacidades con las particularidades y singularidades territoriales ambientales, culturales y urbanas.</p>
<p>DESARROLLO POLITICO E INSTITUCIONAL:</p> <p>Mobilización y participación ciudadana. Fortalecimiento de los gobiernos locales. Coordinación de instituciones públicas. Cooperación público –privada. Articulación social, creación de redes y capital territorial. Fomento de la cultura creativa y solidaria.</p>	<p>Promover el empoderamiento de la sociedad local mediante la organización y la movilización social: la participación y el reconocimiento del ciudadano como un actor local con influencia y capacidad de presión en la vida política del territorio. Desarrollo del capital relacional del educando imbricado en las redes de interrelaciones de poder: Estado-Sociedad y Estado-Mercado. Facilitar la formación de un actor local con liderazgo, activista, transformador y articulador (do) en redes sociales, políticas, culturales y ambientales.</p>

<p>DESARROLLO SUSTENTABLE:</p> <p>Valorización del patrimonio natural y cultural como activos del desarrollo. Fomento de energías renovables. Uso eficiente de los recursos, agua, energía y materiales. Fomento de la producción ecológica y de la producción eco-eficiente. Fomento de la producción local y de formas de consumo sostenible.</p>	<p>Desarrollo de la ética ambiental, cultural y urbana en el territorio, valorando el capital natural y cultural como patrimonios activos del desarrollo y la promoción de la construcción de estrategias productivas y de vida urbana/rural sustentadas en la producción ecológica y la sustentabilidad urbana y rural. Promoción de sistemas de vida, productivos y de consumo territoriales sustentables.</p>
<p>DESARROLLO ECONOMICO, TECNOLOGICO Y FINANCIERO:</p> <p>Fomento de la diversificación y la calidad productiva en el territorio. Infraestructura básica para el desarrollo territorial. Servicios de apoyo a la producción para Pymes y cooperativas locales. Sector financiero especializado territorialmente. Sistema fiscal y marco jurídico y regulatorio apropiado para el desarrollo territorial. Fomento de sistemas territoriales de innovación</p>	<p>Promoción en el educando de la creatividad, la innovación y el emprendimiento, además de la organización, para la producción local. Desarrollo de habilidades y competencias laborales: tecnológicas, gerenciales y financieras para insertarse eficientemente en los mercados laborales y en los escenarios de la economía territorial. Incentivar la productividad y la competitividad desde el paradigma de la calidad, la prospectiva y la ética.</p>

Fuente: Diseño propio

Enfoque pedagógico territorial

Esta idea fuerza que conceptualiza la relación educación-territorio exige ser acompañada con un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial, en esta dirección, y desde este concepto de educación Cos-tamagna, Pérez y Spinelli (2013) proponen un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial cuando afirman que el enfoque pedagógico territorial es una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizaje para el cambio en un territorio, de manera coherente con la lógica de una construcción social y política que active la participación de los actores locales.

Estos autores expresan que el enfoque pedagógico territorial es una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizajes para el cambio en el territorio de forma coherente con una construcción social y política que active la participación de los actores territoriales. Supone un modo de comprender el conocimiento, la vinculación teoría – práctica, el reconocimiento del otro (saberes locales, prácticas y experiencias), la vinculación basada en el diálogo y la resolución de conflictos promoviendo instancias democráticas.

El autor de esta publicación complementa esta definición de enfoque pedagógico territorial al definirlo como un proceso educativo envolvente que se concreta en el territorio para la facilitación del desarrollo del talento territorial en los actores locales, entendiendo al actor local como un sujeto cuya acción hacia la transformación se desarrolla dentro de una red de relaciones intersubjetivas que se despliegan desde la acción-comunicativa de este actor reedificado en la comunidad de intereses territoriales a los fines del desarrollo territorial. En consecuencia, desde esta perspectiva, un enfoque pedagógico territorial, expresado en el discurso curricular y las prácticas pedagógicas en la relación educación-territorio debe considerar:

- El contexto territorial, la sociedad local, de donde proviene el alumno, y seguramente el docente, que está conformada por actores locales que están dentro de un sistema y procesos de flujos de relaciones intersubjetivas en un contexto complejo y heterogéneo que reconoce la estructura intelectual y emo-

cional de las personas asentadas en ese espacio geográfico específico y que se asocian y se empoderan para participar, influir o presionar en los diálogos, comunidades o redes que se convocan e intervienen en el desarrollo territorial, premisa que emana de considerar al territorio una comunidad de intereses, una comunidad de poder.

- El pensamiento y la acción de los actores sociales de esta sociedad local superan la racionalidad cognitiva-funcional para asumir por una integración cognitiva-emocional sistémica que se hace efectiva mediante redes intersubjetivas donde el lenguaje es símbolo y a la vez instrumento de las interrelaciones que configuran la unidad intelectual-emocional-social que conforma lo comunal.
- El lenguaje contextualizado y sociabilizado confiere al territorio una definición de entidad de actividades significativas que interconecta al actor local con los contextos endógenos y exógenos mediante hiper-conversaciones que son argumentadas a partir de sus visiones, intereses y motivaciones configurándose en narraciones intersubjetivas, lo que le da al territorio su condición humana.
- Al alejarse de interpretaciones de visiones sectoriales que han sido abordadas por la disciplina, donde el actor local importa más por la caracterización como parte con sus competencias y habilidades individuales, se adentra a la complejidad de una realidad signada por redes/tramas de actores locales imbricados en sus conocimientos, experiencias y emociones con la estructura ambiental, cultural, social y política del contexto que es además complejo, turbulento, inestable e incierto, lo que demanda abordajes transdisciplinarios.

Estas consideraciones que debe asumir cualquier conceptualización de enfoque pedagógico territorial, visto desde el discurso curricular y las prácticas pedagógicas, imponen una mirada de la educación que supera los paradigmas de la modernidad para adentrarse al paradigma educativo postmoderno, donde el talento territorial representa una

mirada postmoderna de interpretar la relación conocimiento-emociones en la acción-comunicativa de un actor local imbricado en una red de relaciones interinstitucionales e intersubjetivas en que configura el territorio.

LAS DIMENSIONES DEL TALENTO TERRITORIAL COMO EJES, TRANSVERSALES DEL DISCURSO CURRICULAR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El talento territorial, antes definido, representa un eje transversal del discurso curricular y las prácticas pedagógicas que se derivan de la caracterización del territorio donde se desarrolla el hecho educativo, en consecuencia en las tabla 2 y 3 se indican las relaciones entre las dimensiones del talento territorial y el discurso curricular y las prácticas pedagógicas.

Las dimensiones del talento territorial en el discurso curricular desde el enfoque pedagógico territorial

El discurso curricular dentro del enfoque pedagógico territorial se configura en el entramado de hiperconversaciones que se producen en el ámbito educativo: conversaciones en espacios de diálogo con dirección y sentido. El discurso curricular en la relación escuela-territorio es de origen contextual, estratégico y político. Interpreta la realidad contextual, argumenta y narra esta interpretación, contrasta en comunidad visiones e intereses disimiles para construir en consenso una visión compartida de esta interpretación expresada de manera discursiva.

En esta investigación se busca relacionar las dimensiones del talento territorial con el discurso pertinente en el ámbito de la vinculación escuela.- territorio. (Tabla 2)

TABLA 2: RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL TALENTO TERRITORIAL Y EL DISCURSO CURRICULAR

DIMENSIONES DEL TALENTO TERRITORIAL	SIGNOS DEL DISCURSO CURRICULAR EN EL ENFOQUE PEDAGÓGICO TERRITORIAL
<p>La dimensión interpretativa de la realidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales tener un talento territorial con disposición de encontrarse e interpretarse consigo mismo, con sus pares y con la realidad donde convive mediante procesos de comunicación-acción en redes intersubjetivas, que desarrolle la capacidad interpretativa de la realidad del territorio donde se desenvuelve con sus actores y procesos de vida. Es el desarrollo de espacios de entendimiento mediante los diálogos intersubjetivos de argumentación contextualizada donde el lenguaje (conocimiento) como acción comunicativa sustenta y facilita los consensos de los actores locales interesados en el desarrollo territorial</p>	<p>El discurso educativo en esta dimensión se debe concretar en el desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad comunicacional e interpretativa del educando (desarrollo del lenguaje explicativo), quien a partir de su interpretación como sujeto se debe visualizar en la red relaciones intersubjetivas e interinstitucionales que configuran el territorio (actor local o sujeto red), construyendo a partir de esta vivencia sus argumentos y desarrollando sus narraciones que expliquen su convivencia en la comunidad de intereses de su entorno, acrecentando, como consecuencia, su capacidad dialógica, su identidad territorial, su imbricación y compromisos con el desarrollo territorial</p>

<p>La dimensión prospectiva estratégica: significa el pensamiento futurista del sujeto involucrado en el desarrollo territorial, es la necesaria mirada a lo lejos, son los mapas mentales que se anticipa a una realidad que queda por hacer y construir si se sabe anticipar y preparar a tiempo, para proyectar el futuro, para identificar los nudos críticos del desarrollo, capacidad prospectiva para el diagnóstico estratégico y el diseño y selección de las líneas estratégicas del desarrollo territorial. Es pensar el territorio desde la complejidad en lo que se puede denominar una cultura hacia el horizonte, hacia el deber ser, en escenarios tendenciales sobre el futuro.</p>	<p>El discurso educativo en esta dimensión se compendia en el desarrollo del pensamiento estratégico del educando, de ampliar su horizonte en la proyección de su vida y de su imbricación con el territorio. Se prepara para responderse de modo argumental ¿Qué aspiro?, ¿Cómo lo alcanzaré?, ¿Qué debilidades tengo?, ¿Qué fortalezas tengo? Y a partir de estas respuestas construir su plan estratégico, tanto como individuo como parte de la comunidad de intereses que resulta de la definición del territorio. Se intenta reducir la incertidumbre que depara el futuro, de construir sistemas cognitivos-emocionales prospectivos: certeza, confianza, inspiración, esperanza, autoestima. Representa la conexión del futuro particular con el futuro del territorio</p>
<p>La dimensión del capital social: el desarrollo territorial exige a los actores locales un talento territorial con altos niveles de organización social y para la producción, participación social protagónica, auto-dependencia, confianza en los sistemas e instituciones de la participación, capacidad de articulación con otros actores organizados o comunidades, con otros territorios y con redes territoriales del desarrollo.</p>	<p>El discurso educativo referido a esta dimensión busca desarrollar en el educando actitudes y buenas prácticas para la vida en sociedad, vistas desde su capacidad para integrarse, relacionarse, comunicarse, participar, dialogar, concertar. Representa la conversión de un sujeto aislado en un actor local integrado y protagonista en el tejido social, político, cultural y ambiental del territorio como son las comunidades y las redes de comunidades.</p>

<p>La dimensión política (del poder): el desarrollo territorial exige de los actores locales un talento territorial que conciba el empoderamiento ciudadano y comunitario como la capacidad de liderar y de coordinación para promover y gestionar el poder y la comunicación de los actores locales a los fines de construir consensos y manejar conflictos en la construcción, implantación y evaluación de estrategias del desarrollo, así como, de aptitudes y voluntad para la participación en el sistema de decisiones que le involucran.</p>	<p>El discurso educativo relacionado con esta dimensión se concreta en aprender a identificar los tipos de poder, los sistemas de presión e influencia, la ética del poder, el uso del poder para la transformación territorial. Aprender a utilizar la dimensión del capital social como fuente de poder: “en la unidad está la fuerza”. A comprender a la comunidad de intereses que configura el territorio como una comunidad de poder, una comunidad política. A darle herramientas de acción –comunicativa al educando para que “navegue eficientemente” en la trama de fuerzas que es el territorio como son el liderazgo, la actitud dialogante, el manejo y resolución de conflictos, la construcción de consensos, alianzas, acuerdos y negociaciones.</p>
<p>La dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales tener un talento territorial comprometido éticamente con la sustentabilidad cultural, ambiental y urbana del territorio, que desarrolle sistemas de producción con responsabilidad social y ambiental bajo el paradigma de la economía solidaria; que tenga un pensamiento ecológico y de articulación respetuosa con los diversos patrimonios territoriales.</p>	<p>El discurso educativo referido a esta dimensión comienza con la otredad, reconocimiento y respeto al otro, y se extiende este reconocimiento y ese respeto al patrimonio ambiental, cultural y urbano del territorio. Expresa la convivencia de manera armoniosa y respetuosa consigo mismo, con sus pares, con los miembros de las comunidades del entorno, con la cultura y el ambiente. Se intenta promover el aprendizaje en el educando de buenas prácticas de vida cotidiana y de producción ecológicas.</p>

<p>La dimensión de la calidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales un talento territorial comprometido con la calidad ambiental, urbana, institucional y de los productos de los procesos culturales, sociales, tecnológicos, económicos y administrativos que se den en el territorio. A su vez, comprometido con la transparencia administrativa y la entrega de cuentas, tanto en el sector público, como en el sector privado.</p>	<p>El discurso educativo relacionado con esta dimensión busca incentivar en el educando el paradigma de la calidad desde la vida cotidiana hasta la vida en sociedad, incluyendo las interrelaciones con el patrimonio ambiental, cultural y urbano del territorio. Haciendo énfasis en las buenas prácticas productivas, administrativas y laborales, perspectivas de actuación que van más allá de una exigencia normativa establecida previamente para interpretar las actuaciones con calidad como un compromiso con la ética y el respeto al otro.</p>
<p>La dimensión de las capacidades de transformación: el desarrollo territorial demanda de los actores locales un talento territorial con capacidades motivacionales, espirituales, intelectuales, creativas, de emprendimiento y tecnológicas para la transformación de las realidades del contexto donde se desenvuelve en la búsqueda del logro del desarrollo territorial.</p>	<p>El discurso educativo en que se concreta esta dimensión esta relacionada con las competencias y habilidades que como herramientas el educando debe adquirir para su buen desempeño laboral en su vida futura en el territorio. En esta dirección, la innovación, la creatividad, el emprendimiento, la iniciativa deben ser valores que acompañen estas competencias y habilidades. Es un discurso pertinente al desarrollo territorial y a la demanda de inserción del educando a los procesos de vida ambiental, social, cultural, política y laboral en el ámbito territorial.</p>

Fuente: Diseño propio

Las dimensiones del talento territorial en las prácticas pedagógicas desde el enfoque pedagógico territorial

El laboratorio vivencial para el desarrollo de las prácticas pedagógicas es la escuela y, dentro de ella, las aulas de clase, es la puesta en escena del enfoque pedagógico y la concreción del discurso curricular. En tal sentido, como escuela piloto para el desarrollo de las prácticas pedagógicas se ha seleccionado una escuela del Estado Mérida -Vene-

zuela dependiente de la Gobernación de esa misma entidad, ubicada en un territorio que acusa fuertes desigualdades socioeconómicas en la población. Y donde la escuela lejos de ser un espacio para el aprendizaje transformador es reproductora de las condiciones que originan las desigualdades que caracterizan su entorno.

En esta investigación, la escuela es concebida como una comunidad de intereses entre alumnos, docentes y padres y representantes unidos en los intereses supremos del aprendizaje, contextualizada en un espacio geográfico definido y donde se incorporara como parte interesada del desarrollo territorial, lo que le da a su institucionalidad un carácter político y estratégico. En este marco, la práctica pedagógica (observación, desarrollo de procesos, participación y desarrollo) se concibe como un proceso de auto reflexión dentro de la relación alumno-docente, abordando saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión de la realidad contextual.

La práctica pedagógica como proceso interpretativo y reflexivo, entre sus fines destacan: la formación intelectual, ética y estética de los alumnos; la interlocución entre sujetos y saberes; el reconocimiento de contextos y la identificación contextualizados de roles del alumno; la generación y transferencia de conocimientos disciplinares y la integración transdisciplinar de estos; la reflexión sobre la conversión de saberes en acción; el desarrollo de las competencias y habilidades.

Desde el talento territorial la práctica pedagógica busca, además de desarrollar habilidades y competencias, formar líderes transformadores que se inserten con ventajas comparativas en el territorio donde habitan, significa: desarrollo de su capacidad interpretativa, prospectiva, asociativa, de empoderamiento, de sustentabilidad, del sentido de la calidad, de la creatividad, innovación y el emprendimiento. Se trata entonces, de proponer (tabla 3) un conjunto de prácticas pedagógicas desde la perspectiva del talento territorial, en los siguientes niveles: nivel micro: relación alumno-docente en el aula de clase; nivel meso: escuela como comunidad de intereses; nivel macro: escuela-territorio.

TABLA 3: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE DEL TALENTO TERRITORIAL

<p>La dimensión interpretativa de la realidad territorial</p>	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación escuela-territorio le infiere a la escuela su carácter contextual, estratégico, y político, ya que al considerarse ésta como un sistema abierto se interconecta al territorio mediante flujos de intercambio de información, de decisiones, de influencias y de presión proveniente del entorno, hace que la interpretación de la escuela sea única y que sus actuaciones organizacionales bajo esta interpretación respondan a las particularidades y singularidades, a las demandas e intereses de la comunidad territorial donde se ubica.</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es la comunidad de aprendizaje que a la vez es una escuela que aprende, ésta debe ser la integradora de los intereses y esfuerzos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, por tanto, debe tener en sus actuaciones organizacionales un sentido contextual, estratégico y político en sus interpretaciones de la realidad territorial, respondiendo a los intereses supremos de la comunidad que le conforma. La escuela debe ser un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, la pluralidad, la tolerancia, en si, para la libertad, la democracia y la autonomía. Es el escenario para la construcción entre alumnos y docentes de redes de círculos de interpretación y narrativa de donde emane el paradigma particular de la institución, su visión compartida, su cultura organizacional en la relación escuela-territorio.</p>

<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es la comunidad de aprendizaje que a la vez es una escuela que aprende, ésta debe ser la integradora de los intereses y esfuerzos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, por tanto, debe tener en sus actuaciones organizacionales un sentido contextual, estratégico y político en sus interpretaciones de la realidad territorial, respondiendo a los intereses supremos de la comunidad que le conforma. La escuela debe ser un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, la pluralidad, la tolerancia, en sí, para la libertad, la democracia y la autonomía. Es el escenario para la construcción entre alumnos y docentes de redes de círculos de interpretación y narrativa de donde emane el paradigma particular de la institución, su visión compartida, su cultura organizacional en la relación escuela-territorio.</p>
<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación alumno-docente debe ser dialógica en la construcción de espacios de encuentros interpretativos de la realidad individual y colectiva del grupo de alumnos. Promoviéndose el pensamiento crítico mediante el desarrollo de la capacidad interpretativa, argumental, narrativa y comunicativa.</p>

Fuente:Diseño propio

La dimensión prospectiva estratégica:	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p style="text-align: center;">NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>En la relación escuela-territorio la perspectiva futurística de la escuela debe estar imbricada con la prospectiva territorial. Esto significa que la escuela como parte interesada y protagónica de lo que sucede en el territorio se convierte en institución estratégica, dinamizadora de los procesos ambientales, culturales, sociales, políticos y tecnológicos del desarrollo territorial. Donde la formación intelectual, ética y estética de los alumnos está conectada con los roles futuros del educando en los contextos de la institución. Se trata de entender a la escuela en su relación con el territorio como promotora, facilitadora y movilizadora del talento territorial para los escenarios futuros del contexto escolar. La relación escuela-territorio deriva en una emergente cultura organizacional vinculada estrechamente al plan estratégico territorial.</p>
<p style="text-align: center;">NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela desde esta dimensión es el espacio para aprender a construir y concretar sueños y visiones, por ello, que la prospectiva tiene un carácter muy relevante en el hecho escolar. La escuela como comunidad debe regirse por una visión compartida, una mirada colectiva a largo plazo, centrada en los futuros roles del educando, en si, debe ser un espacio para la formación proyectiva laboral y la convivencia, la esperanza y la confianza colectiva en el futuro. Como comunidad de intereses entre alumnos y docentes mediante encuentros dialógicos deben construir su visión compartida como horizonte colectivo de futuro y como fuente para el Plan de Escuela.</p>

<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Practica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación alumno-docente es la génesis del hecho educativo, por tanto, en relación con la dimensión prospectiva debe existir un enfoque pedagógico estratégico que permita que el alumno, además, de construir su visión e imaginarse sus roles futuros en el territorio, debe dominar el arte de la estrategia: el diagnóstico estratégico y la construcción de las líneas estratégicas para el desempeño escolar presente y en sus roles futuros, en si, desarrollar el pensamiento estratégico individual y en equipo. Léase el plan de vida individual, los planes estratégicos en relación con la escuela, la familia y la comunidad.</p>
--	---

Fuente: Diseño propio

<p>La dimensión prospectiva asociativa</p>	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>El desarrollo del capital relacional, capital social, en la vinculación escuela-territorio debe ser fundamental para el logro de la imbricación de la escuela con la sociedad local, lo que convierte a la escuela en actor local, actor institucional, en la comunidad de intereses que conforma el territorio. El alumno junto al docente deben integrarse a los espacios de participación ciudadana del entorno de la escuela (trabajo comunitario, activismo social, tareas de transformación territorial). Es la oportunidad para desarrollar el liderazgo transformador, la identidad con el territorio, el voluntarismo, la solidaridad, la cooperación, y sobre todo, la ciudadanía y con ello, la corresponsabilidad ciudadana.</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Practica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es definida como una comunidad, como una trama de flujo de conversaciones, de redes de encuentro de diálogos, donde el lenguaje convertido en discurso concreta la simbología, la estrategia y la organización de la institución escolar. Es el escenario para el aprendizaje de la organización social, de la confianza y el activismo para la participación. Es un laboratorio prospectivo para la innovación y creatividad en la construcción de espacios de participación, convocatoria, organización, movilización ciudadana desde la práctica escolar.</p>

<p>NIVEL MICRO: relación alumno-docente en el aula de clase</p> <p>Practica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación alumno-docente y de los alumnos con sus compañeros de aula es una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia social, de las relaciones humanas sustentadas en la otredad, para el trabajo en equipo, en sí, para la participación en colectivo, o sea, para convertir al sujeto “solitario” en un actor organizacional integrado en propósitos comunes, en el transito para la formación de sujeto territorial. En el aula de clase se construyen las bases para convertir al alumno de un sujeto individualizado a un sujeto integrado a redes de activismo social, político o cultural. El desarrollo de aptitudes para la vida en sociedad del alumno nace en su familia y se ejercitan de manera complementaria en el aula de clase.</p>
---	--

Fuente: Diseño propio

La dimensión política	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela en la relación escuela-territorio se identifica con el poder de influencia del experto en la sociedad del conocimiento, por su carácter de formadora y facilitadora en los procesos educativos de los futuros actores locales del territorio, surgiendo en este proceso la investigación-acción como estratégica en la vinculación escuela-comunidad. El alumno y el docente son receptores de las demandas de conocimiento del contexto de la institución, y mediante procesos dialógicos y de retroalimentación dan respuestas a esas demandas. Así mismo, por ser la escuela parte interesada en la comunidad de intereses que configura el territorio es un actor institucional en el proceso de decisión y construcción de la visión compartida del desarrollo territorial.</p>

<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es un escenario para el aprendizaje del juego del poder, para el ejercicio de la política: liderazgo, estrategia, organización y ética política. Es pertinente convertir a la escuela, como laboratorio vivencial, en una arena política, donde la comunidad de intereses que conforman la institución desarrollen las buenas prácticas del poder aprendidas en el aula de clase. Es la oportunidad para el aprendizaje de la “ciudadanía organizacional”, que significa experimentar sobre la institucionalidad, la legalidad, la legitimidad de los actos y la autoridad que los ejecuta.</p>
<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>El aula como centro vivencial del aprendizaje del los orígenes, dimensiones, gestión y ética del poder debe crear las condiciones cognitivas, funcionales y emocionales en la relación alumno profesor, alumno-alumnos para el desarrollo de la comunicación estratégica (oratoria), construcción y análisis de discursos, convocatoria y dirección de eventos, participación, movilización, manejo de conflictos, construcción de consensos, acuerdos, alianzas, negociaciones en la dirección de la construcción de la visión compartida del funcionamiento de la escuela y su transformación</p>

<p>La dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial:</p>	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela debe ser centro de promoción y defensa del ambiente, la cultura, lo urbano, lo rural en su contexto, interpretando el territorio como un ente vivo con derecho propio. El rol de la escuela es dinamizar la conciencia ecológica, el desarrollo de buenas prácticas de eco producción, de ciudades sustentables, de la identidad cultural en la población asentada en el ámbito territorial. La escuela en su vinculación con la sociedad debe hacer del sujeto territorial un actor local líder de la sustentabilidad en las comunidades.</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela para que pueda extender sus programas de la sustentabilidad a las comunidades de su entorno debe ser ejemplo de los propósitos que profesa. La escuela como parte interesada del territorio debe ser centro para la reflexión ecológica y de la ética, para el desarrollo y aprendizaje, en forma colectiva, de buenas prácticas para una vida saludable, para una ciudad sustentable, para una producción sustentable y con ética, para la promoción y defensa de la identidad territorial. Es la sensibilización institucional con la sustentabilidad y el actuar con ética.</p>

Fuente: Diseño propio

La dimensión de la calidad territorial	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela como gestora de procesos de transformación territorial debe acudir a ese desafío con visiones y actuaciones enfocadas hacia la excelencia, la responsabilidad, la transparencia, la entrega de cuentas, la calidad de procesos y productos que se deriven de la interrelación. La escuela debe ser ejemplo de la calidad para poder inducir el paradigma de la excelencia a las comunidades del entorno escolar cuando se juntan para participar, activar y facilitar los procesos del desarrollo territorial</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La responsabilidad de la escuela como ejemplo de excelencia en la comunidad de intereses que acuden a los procesos de desarrollo territorial obliga a que la calidad de procesos y productos que se originan al interior de la institución se convierta en un paradigma de las exigencias personales y colectivas del quehacer de los miembros de la comunidad escolar. La calidad como otredad y como respuesta ética en las interrelaciones intersubjetivas e interinstitucionales de la escuela.</p>

<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>El aula de clase, específicamente en la relación alumno-docente, es el escenario para el aprendizaje de la calidad como paradigma y práctica del educando en su tránsito hacia la formación como actor territorial. Calidad que debe expresarse en los ambientes escolares, en las relaciones interpersonales, en la gestión curricular, en la didáctica, en las tecnologías y herramientas de enseñanza-aprendizaje, en los sistemas de evaluación de rendimientos. La formación de líderes territoriales transformadores exige inculcar el paradigma de la excelencia en el educando como futuro actor social.</p>
--	---

Fuente: Diseño propio

CONSIDERACIONES FINALES

Por una parte, el avance de la descentralización y, por la otra, el agotamiento de los modelos educativos estándares que interpretan las realidades como homogéneas, atemporales y determinadas ha estimulado la emergencia de nuevos paradigmas y modelos educativos, de reformas escolares, de modos de gestión de las instituciones educativas, los cuales, muchos de ellos, son solo remiendos o paños calientes de reformas con la buena intención de superar la crisis de agotamiento.

Los nuevos paradigmas del desarrollo, en concreto, el enfoque territorial y con ello, el desarrollo territorial ha abierto una ventana para interpretar los procesos educativos, vinculando a éstos con el territorio, entendiendo a la educación como el escenario para la formación, facilitación y dinamización del talento territorial como capacidad intelectual y emocional de los actores locales que habitan el territorio.

Esta perspectiva obliga a mirar a la escuela como una institución estratégica en el desarrollo territorial, como un ente activo y protagóni-

co en la comunidad de intereses que define al territorio. Identificando la red de vinculaciones de ésta con la sociedad local: instituciones y grupos de interés que conviven en su contexto, estableciendo criterios para sus reformas curriculares; desarrollando innovaciones de gestión escolar, didácticas y de integración.

La escuela, en este paradigma emergente, es un laboratorio vivencial de investigación-acción ante el cambio constante y turbulento de sus contextos, es un centro de poder (político) porque allí concurren la tramas de fuerzas de los interesados en la educación en el territorio. En consecuencia, la escuela debe ser el producto del consenso alrededor de la visión compartida y de su plan de desarrollo institucional.

La génesis del hecho educativo territorial es la formación del educando en sus roles futuros, roles que están imbricados con la prospectiva territorial como líder transformador, como constructor de redes asociativas y de empoderamiento, como actor local con ética y sustentabilidad frente a su humanidad particular, convivencia armoniosa y respetuosa con el ambiente, la cultura y lo urbano, y sobre todo, con la adquisición y desarrollo de herramientas, competencias y habilidades (innovación, creatividad, emprendimiento e iniciativa privada) para la generación de riqueza de manera digna y autodependiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURQUERQUE, Francisco (2008): “Innovación, transferencia de conocimientos y Desarrollo Económico Territorial: una política pendiente”. En Revista ARBOR, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, julio-agosto.

ALBURQUERQUE, F y PÉREZ, S (2013). “Desarrollo Territorial: Enfoques, Contenido y Políticas”. En Programa Conecta DEL. BID/FOMIN. <http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/09/EL-ENFOQUE-SOBRE-EL-DESARROLLO-TERRITORIAL-doc-Mesa-de-Programas.pdf>

AROCENA, José (1999). **Desarrollo Local: Un Desafío Contemporáneo**. Editorial Nueva Sociedad, Caracas-Venezuela.

BOISIER, Sergio (2005). “Desarrollo Endógeno. ¿Para quién?”. En Cedet. Contenido en http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/ponencia_boisier.pdf

BOISIER, Sergio (2007). **Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la Descentralización: Entre la Geografía y la Gobernabilidad**. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá, España. En <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/2113/TESIS%20BOISIER%20VERSION%20FINAL.pdf?sequence=1>

COSTAMAGNA, Pablo; PÉREZ Roxana y SPINELLI, Eleonora (2013). “Elementos de un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial. Documentos de discusión”. EN ConectaDEL. <http://www.conectadel.org/enfoque-pedagogico/>

COSTAMAGNA, Pablo y PÉREZ, Roxana (2013). “Enfoque Pedagógico del Desarrollo Territorial y su relación con los espacios formales y no formales de formación”. En Programa Conecta DEL. Contenido en http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2014/01/Costamagna_Perez_ApunteEnfoquePedagogico1.pdf

CHAMPOLLION, Pierre (2011). “Impacto del territorio en la educación: El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado”, En Revista Curriculum y Formación. Vol. 15, Nº 2. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART4.pdf>

DELGADO-BARRIOS, Juan. (2015). “Talento Territorial: Conceptualización y Dimensiones”. En Revista AGORA –Trujillo. Año 18 Nº 36 Julio-Diciembre, pp 119-138. Universidad de Los Andes –Venezuela.

DELGADO-BARRIOS, Juan. (2017). “Gestión del talento territorial para el desarrollo: Territorios que aprenden”. En Revista Visión Gerencial. Año 16 • Nº 1 • Enero - Junio 2017 • pp. 87-102 Universidad de Los Andes –Venezuela.

DEMATTEIS, G y GOVERNA, F. (2005). “Territorio y Territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo *SLOT*”. En Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. Nº 39 - 2005, págs. 31-58. Madrid –España

HURTADO, J. (2000). **Metodología de la Investigación Holística.** Caracas-Venezuela: Editorial Asociada Instituto Universitario de Tecnología Caripito y Fundación Sypal.

JEZIORNY, Daniel (2016). TERRITORIO, INNOVACIÓN Y DESARROLLO RURAL. EL CASO DEL TERRITORIO BRASILEÑO DEL VALE DOS VINHEDOS En Revista Internacional de Sociología, Vol 74, No 3 (2016).

MARTIN, R and SUNLEY, P (2007). “Complexity thinking and evolutionary economic geography”, Papers in Evolutionary Geography, 07.03, Urban and Regional Research Centre, Utrecht University.

MEDEIROS, R. (2009). “Território, espaço de identidade”. en Território e territorialidades: teorias, processos e conceitos, Pp. 217-228, editado por M. A. Saquet y Eliseu Savério Sposito. São Paulo: Editora Expressão Popular

ONU-CEPAL (2017). **Horizonte 2030. La Igualdad en el Centro del Desarrollo Sostenible.** Publicaciones de Naciones Unidas. Santiago de Chile. Contenido en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf

ONU-CEPAL (2018). **Segundo Informe Anual sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** Publicaciones de Naciones Unidas. Santiago de Chile. Contenido en https://foroalc2030.cepal.org/2018/sites/foro2018/files/180418_barcelona_final_sala_fds_2018.pdf

SILI, Marcelo (2005). **La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales,** Ediciones INTA, Buenos Aires.

SOUZA, M. L. 2009. “Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental”. Pp. 57-72 en *Revista Território e territorialidades: teorias, processos e conçitos*, coordinado por M. A. Saquet y E. S. Sposito. São Paulo: Expressão Popular.

VÁZQUEZ-BARQUERO, Antonio (2007). **Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial**. Ediciones Investigaciones Regionales. Madrid- España.

VÁZQUEZ-BARQUERO, Antonio (2012). **Las Nuevas Fuerzas del Desarrollo**. Antonio Bosch Editor. España.

VILLAFUERTE, Luis (2008). “Una metodología interpretativa para el estudio de los movimientos sociales. Enmarcamiento y cultura: Una Visión desde México”. En: “Revista Historia de la Educación Latinoamericana”, Vol. 11, 2008. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. (Pp. 225-246). Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912618012.pdf> Consulta: 23/06/2017.

VILLASANTE T, MONTAÑÉS M y MARTÍ J. (2000). **La investigación social participativa**. Editorial El Viejo Topo. Madrid-España.

FILOSOFÍA



Guacamayas
Saúl Chacín
Museo Salvador Valero

HERMENÉUTICA, SEMIÓTICA, NATURALISMO TRASCENDENTAL Y SU VINCULACIÓN CON LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD¹.

*Arturo José Bastidas Delgado**
*Luis Javier Hernández Carmona***

RESUMEN

El presente escrito se propone a partir de una interrelación teórica de diversos campos de conocimiento como son: 1. La filosofía. El naturalismo trascendental a partir de Wittgenstein (1988) propuesto por Krebs (1996) 2. La lingüística. Benvenistein (1997, 1999): Lengua-je, semiótica y hermenéutica. 3. El psicoanálisis. Jung (1970): Arquetipos del inconsciente colectivo y a priori semiótico y hermenéutico de la subjetividad. 4. Ontosemiótica (2013) y Educación. Pedagogía de

¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación titulado: “LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO A PARTIR DE LOS PRINCIPIOS ESTÉTICOS-FILOSÓFICOS DE LA COTIDIANIDAD”, desarrollado por el Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias-LISYL del Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes y financiado por el CDCHTA-ULA bajo el código: NURR-H-587-16-06-A.

* Profesor Contratado a Tiempo Completo en la (ULA-NURR). Licenciado en Filosofía (UCV). MSc en Gerencia de la Educación (ULA). Doctor en Educación (ULA). Miembro del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL – ULA). Coordinador de la Línea de Investigación: Semiótica, Hermenéutica y Filosofía ULA. E_mail: arturo.bastidas@gmail.com

** Prof. Titular Universidad de Los Andes-Venezuela. Lic. Educación Castellano y Literatura, MSc. Literatura Latinoamericana, Dr. Ciencias Humanas. Miembro Correspondiente Academia Venezolana de la Lengua. Coordinador General del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL – ULA). E_mail: hercamluisja@gmail.com

la sensibilidad, Hernández (2014), realizar una lectura que apunta a señalar la capacidad innata, a priori del sujeto de articular un lenguaje y de constituirse como un ser semiótico y de la hermeneusis. Afirmación que fundamentaremos con los autores referidos y vincularemos a la propuesta de pedagogía de la sensibilidad.

Palabras clave: *Naturalismo trascendental, a priori, semiótica, hermenéutica, subjetividad.*

HERMENEUTICS, SEMIOTICS, TRASCENDENTAL NATURALISM AND ITS RELATION WITH THE PEDAGOGY OF THE SENSIBILITY

ABSTRACT

The following paper proposes from a theory interrelation of diverse fields of knowledge such as: 1- philosophy, transcendental naturalism Wittgenstein (1988), Krebs Claim (1996); 2- Linguistics, Benveniste (1997, 1999): Language, Semiotics and Hermeneutics. 3- Psychoanalysis, Jung (1970) archetypes from the unconscious collective and an apriory semiotic and an hermeneutic of the subjectivity 4- Ontosemiotics (2013) and education. Pedagogy of the sensibility, Hernández (2014), to make a reading which aims to point out the subject's innate and apriory capacity to articulate a language and to constitute himself as a semiotic entity of the hermeneutics. This will be supported with the referred authors and with the pedagogy of the sensibility proposed.

Key words: Transcendental Naturalism, apriory, Semiotics, Hermeneutics, Subjectivity

Introducción.

Los senderos de la hermenéutica han estado tensionados desde sus primeros tiempos por un esfuerzo interpretativo del sujeto de su mundo circundante y por supuesto del otro, esta tarea a nuestra manera de ver es posible debido a una predisposición natural del sujeto, a una facultad innata que le permite interpretar los signos de su entorno a su vez que los dota de una significación para sí, así como también para sus

contemporáneos. Es decir, el sujeto del que estamos hablando es un ser semiótico, está dotado por la naturaleza de la capacidad de ser afectado por los fenómenos de su mundo, que él entiende como signos e interpreta de acuerdo a la concepción que para el momento posea de ese su mundo, con lo que también podemos decir que dicho sujeto es un sujeto predispuesto a la interpretación, a la hermenéusis de su circunstancialidad. Por tanto aquella afirmación que hace Benveniste (1997:180) de que "...el lenguaje está en la naturaleza del hombre...", también se la podemos adjudicar a la semiótica y a la hermenéutica, es decir; así como el lenguaje, la capacidad semiótica y hermenéutica también están en la naturaleza del sujeto, afirmación que nos permite hablar de Naturalismo Trascendental.

Debemos decir que este concepto de Naturalismo Trascendental lo tomamos prestado de Krebs, quien lo utiliza para analizar algunos aspectos de la obra del último Wittgenstein referidos precisamente al lenguaje. Argumentos que deseamos vincular a las afirmaciones de Benveniste acerca del lenguaje, la semiótica y la hermenéutica, así como también a los estudios de Jung sobre los arquetipos del inconsciente colectivo, por tanto, con estos autores realizaremos una interrelación teórica para demostrar la hipótesis del a priori semiótico y hermenéutico de la subjetividad expresada en el lenguaje; en tal sentido, los presupuestos teóricos que emerjan de dicha interrelación teórica los vincularemos con la pedagogía de la sensibilidad², toda vez que el sujeto del que hablamos es un ser de la semiosis, de la hermenéusis, debido a que posee una condición vinculante fundamental como lo es una sensibilidad afín a la de sus contemporáneos, razón que sirve de fundamento a la práctica pedagógica desde la propuesta de la pedagogía de la sensibilidad.

Por tal motivo, proponemos un itinerario para desarrollar el presente estudio que se desarrollará de la siguiente manera:

1. El naturalismo trascendental a partir de Krebs.
2. Benveniste: Lenguaje, semiótica y hermenéutica.
3. Jung: Arquetipos del inconsciente colectivo y a priori semiótico y hermenéutico de la subjetividad.

²Ver. Hernández (2014).

4. Hernández: Pedagogía de la sensibilidad.
5. Vinculación de los aportes teóricos a la pedagogía de la sensibilidad.
6. Conclusiones perentorias.

1. El Naturalismo Trascendental a partir de Krebs.

Krebs (1996) nos habla del naturalismo trascendental del último Wittgenstein para develar la posición de dicho autor en torno al lenguaje y en este sentido nos habla de una paradoja que "...resulta de pensar que el lenguaje se funda sobre alguna interpretación...cuando en realidad las interpretaciones adquieren su sentido sólo con base en un contexto no interpretativo..." Krebs (1996:67). Por tanto para darle coherencia a su argumentación Krebs (1996) recurre a Wittgenstein (1988) quien realiza una reflexión acerca de las reglas en los párrafos 138 – 242 de sus Investigaciones Filosóficas³, desde esta perspectiva Krebs (1996:67) nos dice con Wittgenstein: "...En otras palabras, para que sean posibles las interpretaciones debe haber antes <<una captación de una regla que *no* es una *interpretación*...>> (IF§201)...". Wittgenstein se refiere a una captación pre-cognitiva de las reglas. Y esto quiere decir que no es sobre un acto intelectual...sino sobre *una reacción natural* que se funda el lenguaje..." Esta afirmación para nosotros es de vital importancia ya que sitúa el ámbito de la reflexión más allá del intelectualismo.

Este ámbito al que nos referimos esta expresado en la referencia que Krebs (1996:67) plasma de Diamond (1976: 183,184) donde plantea que "...Hay un consenso pero no es un consenso de opiniones. Todos actuamos de la misma forma, caminamos de la misma forma, contamos de la misma forma". Son por tanto acuerdos de juicio, "...es decir una concordancia de nuestra sensibilidad humana que se manifiesta en modos de actuar y reaccionar que nos son naturales y que Wittgenstein llama nuestra <<forma de vida>>" (IF§141). Krebs (1996:67). Dice Krebs (1996:70) que:

De acuerdo con Wittgenstein, ingresamos al mundo del lenguaje gracias a una orientación natural de la que no

³Ver: Mc Ginn (2002). División de la obra: Investigaciones Filosóficas.

⁴Subrayado nuestro.

estamos conscientes pero que sin embargo define todos nuestros términos, y determina nuestra capacidad de utilizar las palabras. Un niño no podría aprender a usar el lenguaje si no reaccionara a la señal de su madre mirando en la dirección de su muñeca, a su índice..., o si no se asustase o se riese, o se disgustase por los mismos tipos de cosas...si no distinguiese entre rostros humanos, por ejemplo, o los confundiese con objetos...Es gracias a esa afinidad de sensibilidad⁴ que el mundo de su madre se convertirá en el suyo

Krebs (1996:71) continuando con su argumentación en función de develar en que consiste esa afinidad de sensibilidad entre seres como madre e hijo, afirma: "...Nuestra sensibilidad común⁵, que no es otra cosa, como hemos visto, que la dimensión trascendental que constituye nuestro lenguaje para Wittgenstein... Y es que entender una frase no es sólo saber usarla en los contextos correctos, sino saber *usarla bien*; el aprendizaje de la lengua no es sólo cuestión de reglas y técnicas de uso, sino también, y por *sobretudo*, de interiorización de la orientación sensible que informa nuestras palabras." Por tanto para Krebs (1996) la dimensión trascendental es nuestra sensibilidad común, que se constituye en el mundo de la vida cotidiana o de la vida corriente para decirlo en términos wittgensteinianos, o sea, a partir del intercambio simbólico con nuestros referentes fundamentales como la familia, la escuela, la iglesia, por tanto, esa interiorización de la orientación sensible que informa nuestras palabras constituye el mundo primordial del cual nos habla Husserl (1996), de allí que nuestro lenguaje está marcado por una orientación profundamente sensible, orientación de la cual escasamente somos conscientes.

2. Benveniste: Lenguaje, semiótica y hermenéutica.

Benveniste (1999) escribe en Problemas de Lingüística general II un capítulo denominado semiología de la lengua dedicado en gran parte a mostrarnos la propuesta saussureana de la semiología y a desarrollar su visión de lo que debería ser esta. Por tanto para Benveniste (1999:54) "Es tiempo de abandonar las generalidades y de abordar por fin el problema central de la semiología, el estatuto de la lengua entre ⁵Subrayado nuestro.

los sistemas de signos...” Para dicho lingüista es fundamental centrar y vincular a la vez a la lengua con los sistemas de signos, ya que para Benveniste (1999:63) “...la significancia de la lengua, por el contrario, es la significancia misma, que funda la posibilidad de todo intercambio y de toda comunicación, y desde ahí de toda cultura...”, desde estas perspectivas la lengua adquiere un papel central en la concepción que Benveniste (1999) plantea a partir de su interpretación y refiguración de la obra de Saussure (2004).

Por ello arguye Benveniste (1999:64) que “... la lengua es el interpretante de todos los sistemas, lingüísticos y no lingüísticos”, en este sentido para Benveniste (1999:65) la relación de interpretancia “... es semiótica...”

Continúa Benveniste (1999:66) diciéndonos que:

Hay pues un MODELADO SEMIÓTICO que la lengua ejerce y del que no se concibe que su principio resida en otra parte que no sea la lengua. La naturaleza de la lengua, su función representativa, su poder dinámico, su papel en la vida de relación, hacen de ella la gran matriz semiótica.

Esta aseveración de Benveniste (1999) que sitúa a la lengua como la gran matriz semiótica es de suma importancia para comprender a la vez el poder simbólico que reside en ella y por supuesto en el lenguaje, el cual como planteo Benveniste (1997:180) esta “...en la naturaleza del hombre, que no lo ha fabricado... aseverando a la vez que:

nunca llegamos al hombre separado del lenguaje ni jamás alcanzamos el hombre reducido a sí mismo, ingeniándose para concebir la existencia del otro. Es un hombre hablando el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma del hombre.

Esa definición apunta a que la relación intersubjetiva tiene su

fundamento en el lenguaje ya que según Benveniste (1997:180) el hombre que encontramos en el mundo es un ser del lenguaje, es un sujeto hablante que interactúa con el otro a través del lenguaje común que los acerca y este lenguaje es fundamento a la vez de la subjetividad que lo constituye, en este sentido nos dice Benveniste (1997:180) que: "...Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque el solo lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser, el concepto de "ego". En este sentido el ser adquiere conciencia de sí cuando se abre al mundo al pronunciar la palabra "yo", al conceptualizarse o autodefinirse como un "yo" en el intercambio discursivo con sus contemporáneos. Intercambio discursivo que es base de los procesos de construcción de conocimiento y fundamento de la hermenéutica de sí que propugna la pedagogía de la sensibilidad.

3. Jung: Arquetipos del inconsciente colectivo y a priori semiótico y hermenéutico de la subjetividad.

El sujeto no viene al mundo como una tabula rasa, sino que nace ya con preformaciones, a esas posibilidades de representaciones Jung (1970:62) las denomina arquetipos, señalando además que es una herencia general, lo que le permite al sujeto representarse su mundo y refigurarlo de una forma que se asemeja a la de otros sujetos de otras latitudes e historia, es pues, la universalidad de los arquetipos la que permite la producción de "...asombrosos paralelos mitológicos...". A este respecto nos dice Jung (1970:62) que:

Se puede comprobar que estas disposiciones son instintos y preformaciones heredadas. Estas preformaciones son las condiciones a priori y formales, basadas en los instintos, de la apercepción. Su existencia estampa en el mundo del niño y del soñador el sello antropomórfico. Son los arquetipos. Los arquetipos señalan vías determinadas a toda la actividad de la fantasía y producen de este modo asombrosos paralelos mitológicos... No se trata entonces de representaciones heredadas sino de posibilidades de representaciones. Tampoco son una herencia individual sino, en sustancia general, tal como lo muestra la existencia universal de los arquetipos.

⁶Ver: Husserl (1996) Meditaciones cartesianas.

Y esta herencia general es posible debido a que la psique es una estructura a priori, innata en el sujeto, permitiendo y fundamentando a la vez, la universalidad de los arquetipos, lo que a nuestra manera de ver se transforma en una condición trascendental, que hace posible que en diversas latitudes de nuestro mundo los sujetos exterioricen de una manera semejante aspectos de su mundo primordial⁶, que son según la reflexión junguiana dramas del alma, manifestaciones todas del inconsciente colectivo.

Por ello nos dice Jung (1970:72) que: "...hay un a priori de todas las actividades humanas y ese a priori es la estructura individual de la psique, estructura innata y por eso preconsciente e inconsciente..."

Esa estructura innata, es la que le permite habitar el mundo junto a otros seres que son referentes fundamentales e ineludibles de su ser, como la familia y su comunidad inmediata, referentes que constituyen su mundo primordial, su mundo íntimo, escenario de su formación inicial para la que ya la naturaleza a través de la herencia de los caracteres de su especie lo ha preparado para que en la medida que aprehenda su mundo lo interprete; esa posibilidad de ser un ser que práctica una hermenéusis de su mundo y de sí mismo a la vez, es una posibilidad que nos viene dada por la aprioridad de la psique, por su preformación, lo cual nos permite también decir que el sujeto al nacer con la posibilidad preformada de captar, interiorizar e interpretar los signos de su mundo, además de reafirmarlo como un sujeto hermenéutico, a la vez también lo reafirma como sujeto semiótico.

Por ello Jung (1970:72) vincula de una excelente manera la preformación de lo psíquico con las imágenes primordiales y la fantasía creadora, de tal manera que para nuestro psicólogo las imágenes son formas funcionales, en este sentido reafirma Jung (1970:73) que:

Esas imágenes son "imágenes primordiales" en tanto son directamente propias del género o, si son resultado de un proceso de formación, ese proceso coincide por lo menos con el origen de la especie. *Es la humanidad del hombre*, la forma específicamente humana de sus actividades. El modo específico está ya en el germen. La creencia de que

no es heredado sino que se forma nuevamente en cada hombre sería tan insensata como el modo de ver primitivo según el cual el sol que se levanta a la mañana es otro que el que se puso al atardecer.

Desde esta perspectiva la reflexión jungniana nos está dirigiendo a comprender que si algo caracteriza al sujeto como humano es su subjetividad constituyente, fundamentada en la posibilidad de ser un sujeto constituido en su interioridad inconsciente por “imágenes primordiales”, característica definidora de lo psíquico, dirigida a situarnos en el campo de la fantasía creadora, veamos que nos plantea Jung (1970:73) a este respecto:

Puesto que todo lo psíquico es preformado, también lo son sus funciones particulares, en especial aquellas que provienen directamente de predisposiciones inconscientes. A ese campo pertenece ante todo *la fantasía creadora*. En los productos de la fantasía se hacen visibles las “imágenes primordiales” y es aquí donde encuentra aplicación específica el concepto de *arquetipo*. De ningún modo es un mérito mío el haber notado por primera vez este hecho. Esa palma le corresponde a Platón.⁷ ... Si alguna parte me toca de estos descubrimientos, esa parte consiste en haber demostrado que los arquetipos no se difunden meramente por la tradición, el lenguaje o la migración, sino que pueden volver a surgir espontáneamente en toda época y lugar sin ser influidos por ninguna transmisión exterior.

Desde esta perspectiva, los mitos, las leyendas, las fabulas entre otras, tienen como sustrato la fantasía creadora, donde los sujetos a trazos muestran las “imágenes primordiales”, arquetipos del inconsciente colectivo que pueden volver a surgir espontáneamente ya que son representaciones trascendentales. Producto de la fantasía creadora son por tanto todas las producciones humanas.

⁷Subrayado nuestro.

⁸Ver Hernández (2013).

4. Hernández: Pedagogía de la sensibilidad.

La propuesta de pedagogía de la sensibilidad la hace Hernández (2014) vinculándola a la Ontosemiótica⁸, nueva propuesta metodológica en las ciencias humanas y a la vez una lectura del mundo que privilegia la subjetividad, por ello nos dice Hernández (2014:235) que la pedagogía de la sensibilidad es:

Una resignificación del sujeto desde él mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades. Enseñar desde el sujeto y sus desdoblamientos: el cuerpo, la memoria histórica, la memoria mítica y la memoria íntima, el deseo, la compatibilidad y la tolerancia.

El sujeto por tanto debe aprender a conocerse a sí mismo, entendiendo que todo proceso de conocimiento es de alguna manera un reconocerse, en este sentido nos dice Hernández (2014:234) que:

Además de reconocerse cuerpo biológico, sentirse yo-biológico, el alumno debe sentirse cuerpo sensible, portador de una subjetividad como la capacidad de sentir, desdoblada en la sensibilidad como la conciencia del sentir. De tal manera, la sensibilidad puede y debe constituirse en conciencia del sujeto que le permita reconocerse humano dentro del espacio comunitario que interactúa a partir de la intersubjetividad y no simplemente a través de una relación de poder.

Ahora bien, este reconocimiento del que nos habla Hernández (2014) se sitúa en la toma de conciencia por parte del alumno en donde este además de sentirse cuerpo sensible debe reconocer su capacidad de sentir y tomar conciencia de ella, a este acceder a la conciencia de sí como ser sensible Hernández (2014) lo denomina como la conciencia del alumno de ser sujeto, de ser portador de una subjetividad. Esta toma de conciencia donde el sujeto accede a sí mismo, se conoce a sí mismo y se reconoce en el intercambio discursivo con el otro, es decir, en la relación intersubjetiva en el espacio de la cotidianidad comunitaria no es facilitada por la escuela, por lo que Hernández (2014) nos habla de

una prevalencia de relaciones de poder, cuestión que lo lleva a proponer que:

Pensar que la sensibilidad es parte consustancial del sujeto y que la pedagogía lo debe considerar una clave hermenéutica para enseñar en torno a la vida, a partir de una enseñanza existencial transmitir los conocimientos desde un proceso fundamentalmente intersubjetivo que conlleve a reconocerse como sujeto sensible, capaz de articular mundos, o visiones de mundo, a partir de la subjetividad, no como un artificio para producir mundos de ficción o artificio, sino como un instrumento de resignificación de espacios enunciativos que nunca dejan de articular representación y sentido. Hernández (2014:235).

Como evidenciamos para Hernández (2014) la sensibilidad es parte constitutiva del sujeto por lo que propone desde la pedagogía asumirla como "...una clave hermenéutica para enseñar en torno a la vida, a partir de una enseñanza existencial...", pedagogía de la sensibilidad que Hernández (2014:233) antepone a la pedagogía de la razón que: "...generalmente privilegia los procesos socializadores y estimula el acto docente como egolatría, convirtiendo el proceso educativo en una planificación que se limita a un diálogo de sordos envuelto en el mutismo académico..." Desde esta perspectiva la pedagogía de la sensibilidad emerge como la posibilidad cierta, real de generar una transformación en el sistema educativo que va más allá de los contenidos curriculares obsoletos, de las reformas educativas fracasadas que no han tomado como epicentro de la transformación al sujeto sensible, amalgama de cuerpo y espíritu, sino al sujeto fragmentado en cuerpo y mente, en donde los contenidos fundamentales a desarrollar están soportados por una concepción que privilegia la razón, el intelecto, la mente, antes que el cuerpo, las pasiones, la sensibilidad.

5. Vinculación de los diversos aportes teóricos a la pedagogía de la sensibilidad.

- I. La dimensión trascendental representada por nuestra sensibilidad común, trascendentalidad en la que Wittgenstein, Benveniste, Jung y Hernández coinciden.
- II. La aprioridad de nuestra común condición sensible se expresa en el naturalismo trascendental que fundamenta a su vez la aprioridad de ser sujetos de la semiosis, de la hermenesis, del lenguaje, es decir de ser sujetos signados por lo simbólico.
- III. El naturalismo trascendental niega rotundamente que el lenguaje, la semiosis, la hermenesis, la pedagogía tengan su génesis en actos intelectuales.
- IV. Por tanto, es nuestra sensibilidad común que tiene una génesis signada por la aprioridad, anclada en las profundidades de nuestro mundo primordial, en nuestra arquitectura sensible (Hernández 2013) o para decirlo con Jung en los arquetipos o con Benveniste en nuestra naturaleza, la que fundamenta la posibilidad de lo pedagógico, que aunque se transforma en acto del intelecto, no emerge de él.
- V. La pedagogía de la sensibilidad o pedagogía de lo simbólico como la denomina Hernández (2014) se vincula a las disciplinas que fundamentan el presente trabajo debido a que hay un campo que sirve de soporte a las elaboraciones teóricas como lo es la subjetividad anclada en lo simbólico, es decir; en el lenguaje, invitado sin el cual no existiría cultura.

6. Interrelación teórica.



7. Conclusiones perentorias.

El sujeto es el ser más desconocido para sí mismo. Por tanto desde la semiótica de la afectividad-subjetividad inaugurada por Hernández (2013) se hace un esfuerzo por devolver la mirada hacia la subjetividad como un constituyente fundamental del ser, ya que la modernidad ha construido un velo que permitió el olvido del ser por sí mismo. De tal manera que lo que la ontosemiótica nos ha permitido es juntar recuerdos para que el sujeto comprenda a través de un esfuerzo interpretativo que es ante todo sujeto semiótico ya que posee un lenguaje que está en su naturaleza, lenguaje que le permite construir semiosis, como por ejemplo la semiosis educativa, inventar un mundo a través de su imaginación creadora y a la vez le permite interpretar las diversas semiosis en la medida que se conoce e interpreta a sí mismo, por lo que al realizar una hermenéusis de sí, debe reconocer que es también un sujeto interpretante, un sujeto hermenéutico y que las claves para acceder a su interioridad están en su arquitectura sensible, en lo profundo de su ser, en su estructura arquetípica, de allí que ontosemiótica, hermenéutica del sujeto, lingüística, psicología profunda y pedagogía de la sensibilidad se junten para trazar un camino que nos permita conocernos a nosotros mismos como seres de la fantasía, de la imaginación, de la ficción, de los sueños, de lo imponderable, de la contingencia, de la finitud, más que de la certidumbre, de la verdad, de lo sólido. Que eso que llamamos realidad es una construcción nuestra, surgida de nuestra imaginación creadora con el objeto de interactuar con los otros y con nuestro mundo circundante, que no deja de ser real o tal vez real-ficcional.

Así mismo, la pedagogía de la sensibilidad emerge como la posibilidad cierta de construir un discurso alternativo en el campo educativo fundamentado en la subjetividad constituyente de los sujetos, en su sensibilidad afín que los hace habitantes de este mundo, condición trascendental que nos puede permitir desde la pedagogía de la sensibilidad centrar el sujeto, es decir; ayudarlo a que vuelva a sí mismo, que recupere su ser dejando atrás la fragmentación a la que ha sido conducido, en este sentido el alumno, el estudiante al tomar consciencia de sí, de su situación en el mundo, de su condición sensible se transforma en sujeto.

Referencias Bibliográficas

Benveniste, Emile (1997) *Problemas de Lingüística General I*. México. Siglo xxi editores. Decimonovena edición.

Benveniste, Emile (1999) *Problemas de Lingüística General II*. México. Siglo xxi Editores. Decimoquinta edición.

De Saussure, Ferdinand (2004) *Escritos sobre Lingüística general*. Barcelona España. Editorial Gedisa, S.A.

Diamond, Cora (1976) *Wittgenstein Lecture son the Foundations of Mathematics*. Ithaca: Cornell U. Press.

Hernández Carmona, Luis Javier (2013). *Hermenéutica y Semiosis en la Red Intersubjetiva de la Nostalgia*. ULA, Mérida-Venezuela.

Hernández Carmona, Luis Javier (2014) La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*. Vol. 18, núm. 60, mayo-agosto, 2014, pp. 229-236. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Husserl (1996) *Meditaciones Cartesianas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Jung, Carl Gustav (1970) *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Ediciones Paídos Ibérica, S.A., Barcelona. España.

Krebs, Víctor (1996) “El naturalismo Trascendental de Wittgenstein” Bogotá, Colombia. Revista Valores n° 100 pp. 61-75.

McGinn, Marie (2002) *Wittgenstein and the Philosophical Investigations*. Routledge Philosophy Guide books. First published 1997 by Routledge 11 New Fetter Lane.

Wittgenstein, Ludwig (1988) *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona. España. Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo.

SOCIOHISTORIA



Matrimonio
Maira Arayades
Museo Salvador Valero

LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Gustavo Adolfo Paredes Villegas*

RESUMEN

En el siguiente artículo se hace una disertación sobre la etnografía como modelo de investigación, que a diferencia de la visión tradicional se concibe no sólo como método sino también como enfoque y texto. Lo que ha permitido que la etnografía traspase las fronteras de la antropología y cobre importancia en las investigaciones sociales de corte cualitativo llevadas a cabo por diferentes disciplinas como la sociología o la educación entre otras. Vista las cosas así, en la actualidad, la investigación etnográfica se caracteriza por una manera de concebir la naturaleza de la realidad estudiada desde un enfoque interpretativo, un método para aproximarse a dicha realidad a partir del trabajo de campo y el uso de técnicas como la observación participante y la entrevista no estructurada en profundidad y por último, un producto textual en el que se articulan las visiones del grupo estudiado, la del investigador y la de los autores que sirvieron de base para la realización de las interpretaciones teóricas. En términos generales, estos tres componentes están enlazados a lo largo del proceso de investigación, haciendo de la etnografía un modelo integrativo.

* Profesor Agregado a Dedicación Exclusiva del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel". Politólogo, Licenciado en Historia, Magister en Filosofía y Doctor en Antropología. Investigador del Instituto Experimental de Investigaciones Humanísticas, Económicas y Sociales (IEXIHES). E-mail: gustavoapv76@gmail.com

Palabras clave: *Etnografía, trabajo de campo, observación participante, entrevista no estructurada en profundidad y textualización.*

ETHNOGRAPHY IN QUALITATIVE RESEARCH

ABSTRACT

The following article provides a dissertation on ethnography as a research model, which unlike traditional vision, is conceived not only as a method but also as a focus and text. That has allowed ethnography to cross anthropological frontiers and to get importance in social research of qualitative carried out by different disciplines such as sociology or education among others. Taking this into consideration, at present, ethnographic research is characterized by a way of conceiving the nature of reality studied from an interpretative approach, a method to approach that reality from field work and the use of techniques such as participant observation and the unstructured interview in depth and finally, a textual product in which are articulated the visions of the studied group, that of the researcher and the authors who served as the basis for the realization of the theoretical interpretations presented in the results of the investigation. In general terms, these three components are articulated throughout the research process, making ethnography an integrative model.

Key words: *ethnography, field work, participant observation, unstructured interview in depth and textualization.*

Introducción

En las últimas décadas la etnografía ha ido ganando espacio dentro de las ciencias sociales como modelo de investigación, quedando atrás la visión tradicional de método exclusivo de la antropología. Si bien su uso como método se remonta a finales del siglo XIX y comienzos del XX con los primeros trabajos antropológicos sobre grupos étnicos no occidentales, relativamente pequeños y geográficamente distantes, es a partir de la segunda mitad del siglo XX con el auge del paradigma cualitativo, que la etnografía se ha posicionado como un

modelo de investigación que traspasa las fronteras de la antropología, empleándose cada vez más por otras disciplinas como la sociología, la educación, la comunicación y la psicología.

Esto ha sido posible en gran medida porque la etnografía ha dejado de ser solamente descriptiva para ser también interpretativa, allanando el camino hacia su concepción como modelo de investigación que se despliega en tres áreas: La primera como un enfoque que permite el estudio de las acciones humanas en los contextos sociohistóricos en los que tienen lugar, identificando las relaciones entre los diversos elementos que entran en juego en la interacción social, con el fin de comprender las estructuras de significación en las que están insertas. La segunda como un método que proporciona al investigador pautas que le orientan en el trabajo de campo, así como una serie de técnicas para la recolección de datos. La tercera, como un conjunto de criterios y reglas para la elaboración de un producto textual que recoge de forma sistemática y coherente los resultados de la investigación, a lo que comúnmente se denomina textualización.

En términos ilustrativos, esta concepción de la etnografía en tanto proceso de investigación se puede considerar en tres momentos: un antes que tiene que ver con las nociones interpretativas desde las que el investigador concibe el objeto de estudio (enfoque); un durante relacionado con la manera cómo se aproxima al objeto de estudio, empleando un diseño de campo y técnicas de investigación con las que recolecta los datos (método); y un después que refiere a la sistematización y presentación de la investigación (trabajo etnográfico).

Es justamente desde esta visión como modelo de investigación que la etnografía se utiliza cada vez más como un enfoque en el que se conjunta la variante descriptiva e interpretativa; como un método que ofrece procedimientos y técnicas para ser aplicados en el trabajo de campo y por último, como un producto textual que refleja la articulación y análisis de los datos recolectados, así como las conclusiones a las que llega el investigador asistido por las bases teóricas.

La Etnografía como Enfoque de Investigación

La etnografía como enfoque de investigación parte del supuesto de que no es posible comprender los fenómenos sociales sin tomar en cuenta las percepciones y concepciones que las personas tienen de su propio mundo, por lo que no busca estudiarlas en tanto realidad objetiva, sino comprenderlas en tanto producción intersubjetiva de significados construidos por los actores sociales.

Desde esta perspectiva toda investigación etnográfica se orienta a la comprensión de la vida social de los grupos en sus contextos diarios, en los que el investigador indaga sobre sus prácticas (comportamientos y acciones) y representaciones (conocimientos y creencias), con el fin de extraer los datos que le permitan analizar la complejidad de las interacciones sociales. Tarea que realiza a lo largo del trabajo de campo en el que convive un tiempo relativamente largo con las personas, recogiendo los datos necesarios para la investigación en el encuentro cara a cara. Estos datos serán interpretados con el propósito de develar los significados de la acción social, para ello el investigador deberá “identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica subyacente, etc. (...) [cuya] recompensa está en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana”. (Velasco y Díaz, 2006, p. 72)

Es precisamente la interpretación, rasgo distintivo de la etnografía moderna, la que hace que ésta no sea considerada exclusivamente un método en términos estrictamente metodológicos. Pues si bien a lo largo del trabajo de campo el etnógrafo observa y registra de manera detallada el contexto, sus registros son descripciones acompañadas de reflexiones que buscan develar la imperceptible urdimbre de relaciones sociales tejida en el marco de las interacciones cotidianas, así como también la particularidad y complejidad de cada cultura, lo que es posible tras esa mirada penetrante y meticulosa del investigador para aprehender lo que la realidad le va mostrando.

Siendo las cosas así, la descripción no debe entenderse como una exposición o un registro de lo percibido sensorialmente, puesto que la simple descripción remite a los comportamientos manifiestamente ob-

servados, dejando de lado el sentido que las personas asignan a dichos comportamientos. Antes bien, la descripción debe ir acompañada de interpretación, lo que comúnmente se conoce como “descripción densa”, en otras palabras, el investigador describe al tiempo que interpreta el significado de las acciones de los sujetos en las interacciones sociales dentro del contexto histórico y cultural específico en el que tienen lugar. De allí que,

Desde cierto punto de vista, el libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que define a la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa”. (Geertz, 2003, p. 21)

Se entiende entonces que si las estructuras de significación son construidas en las interacciones sociales en un contexto cultural determinado y la descripción densa busca comprender esas interacciones para revelar su sentido, en tal caso la descripción densa como interpretación implica una concepción de la cultura que, siguiendo a Geertz, se puede definir como una arquitectura de significados compartidos por las personas, con base en los cuales entienden y actúan en los diversos escenarios de la vida social. Por tal razón no se trata de cualquier tipo de interpretación, pues como señala Geertz,

Una buena interpretación de cualquier cosa -de un poema, de una persona, de una historia, de un ritual, de una institución, de una sociedad- nos lleva a la médula misma de lo que es la interpretación. Cuando ésta no lo hace así, sino que nos conduce a cualquier otra parte -por ejemplo, admirar la elegancia de su redacción, la agudeza de su autor o las bellezas del orden euclidiano- dicha interpretación podrá tener sus encantos, pero nada tiene que ver con la tarea que debía realizar: desentrañar [las estructuras de significación]. (2003, p. 30)

Como se ve, la comprensión de las prácticas humanas debe hacerse a partir del contexto sociocultural en el que tienen lugar, estableciendo relaciones múltiples entre los distintos actores y espacios en los cuales cobran sentido tales prácticas. Esto confirma el carácter integral de la etnografía en el estudio de la realidad, en tanto que parte de la idea de que cada uno de los elementos que la componen están enlazados en un todo que siempre es más que la suma de sus partes. Desde esta perspectiva no es posible estudiar la dinámica de la vida social aislando un conjunto de variables o descontextualizándolas hasta el punto de reducir su complejidad, pues de lo que se trata es de captar

el *sistema de relaciones* en el cual las variables o propiedades se encuentran insertas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido. También se consideraría impropio definir las variables *operacionalmente*, ya que los actos de las personas, en sí, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener mucho significado. El significado preciso lo tienen las “acciones humanas”, las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos. El acto en sí no es algo humano; lo que lo hace humano es la *intención* que lo anima, el *significado* que tiene para el actor, el *propósito* que alberga, la *meta* que persigue; en una palabra, la función que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en que vive. (Martínez, 2004, p. 75)

Esta interpretación de las prácticas culturales las lleva a cabo el etnógrafo sobre la base de un cuerpo teórico que construye a lo largo de la investigación, lo que hace que la etnografía en tanto modalidad sea más que el trabajo de campo, la aplicación de técnicas diversas y la producción de un texto. Sin embargo, sin ellas tampoco se puede hablar de etnografía, dado que no es posible hacer una etnografía de escritorio. Como señala Stocking (1993), por sí mismo el empleo de las técnicas de investigación en el trabajo de campo no puede ser considerado etnografía si los datos recolectados no se vinculan a una armazón epistemológica y metodológica mayor como lo hace la disciplina antropológica moderna, pues para que la etnografía pueda dar cuenta del

significado de las acciones humanas ha de transitar dentro de un marco interpretativo.

La Etnografía como Método de Investigación

Toda investigación bien sea cuantitativa o cualitativa contempla tres aspectos básicos: la recolección de los datos necesarios para dar respuesta al problema de investigación en función de los objetivos trazados, su procesamiento y análisis y por último la explicación o interpretación de esos datos a la luz del cuerpo teórico que orienta la investigación.

Pero se diferencian en tanto que la investigación cuantitativa se basa en datos empíricos, busca la corroboración de hipótesis, la generalización y su propósito es la explicación, mientras que la investigación cualitativa se basa en los datos subjetivos, busca la contextualización del fenómeno de estudio, se interesa por lo particular de cada realidad y su propósito es la interpretación. En efecto, como señala Canales, “Entre el pensamiento estadístico -para estudiar distribuciones de variables- y el pensamiento discursivo -para estudiar estructuras de significación- se separan las aguas de los números y las palabras, arrastrando diferencias previas incluso a la específica cuestión metodológica de investigación”. (2006, p. 13)

Es por ello que la investigación cualitativa generalmente estudia de forma intensiva grupos relativamente pequeños en espacios geográficos reducidos, con características propias que los diferencian del resto de la sociedad, bien pueden ser comunidades, instituciones o asociaciones. A lo largo del trabajo de campo el investigador mantiene un contacto directo con los sujetos, empleando entre otras técnicas la observación participante, la entrevista en profundidad, la historia de vida y los conversatorios, con el fin de recolectar una gran cantidad de datos que le ayudan a contextualizar y comprender el fenómeno de estudio.

Comúnmente a este tipo de investigación se le denomina intensivo o en profundidad, por realizarse sobre un caso o conjunto limitado de casos. Sin embargo, pese a lo que normalmente se afirma acerca de que sus proposiciones, interpretaciones o teorías son válidas exclusi-

vamente para una realidad sin posibilidad de hacerla extensible a otras por tratarse de estudios ideográficos, con base en ellos el investigador puede buscar regularidades que le permitan hacer algún tipo de generalización, claro está, no al estilo de las generalizaciones empíricas o de la enunciación de leyes probabilísticas más propias de las investigaciones cuantitativas.

El Trabajo de Campo. Si bien el trabajo de campo representa la esencia del método etnográfico, en ocasiones se emplean como sinónimos pese a que el segundo no se agota en el primero, sino que lo contiene. En este sentido, el trabajo de campo por sí solo no constituye la metodología general de la investigación etnográfica, tampoco se puede reducir a la técnica de la observación participante, aun cuando sin ésta no podría llevarse a cabo pues, como ya se señaló, no es posible realizar el trabajo de campo detrás del escritorio. Antes bien, el trabajo de campo debe ser entendido como un proceso en el que se aplica un conjunto de técnicas que le permiten al investigador relacionarse con el grupo estudiado y recolectar los datos necesarios para su análisis y comprensión.

Muy contrario de lo que se hace en la investigación cuantitativa, estos datos no se presentan en el informe final de forma estadística o como simples descripciones, pues en la investigación cualitativa, tal como se lleva a cabo desde la antropología, lo que importa son las “descripciones densas” (interpretaciones) sobre lo presenciado, lo escuchado o lo visto, contextualizándolo dentro de la vida cultural con el fin de captar la arquitectura de sentido que los envuelve. Es precisamente, en la medida en que “El trabajo de campo versa sobre el sentido y el valor de lo que es la realidad para los grupos sociales sobre los que se investiga [que] tiene por ello un carácter básicamente hermenéutico”. (Guasch, 2002, p. 27)

Por esta razón, desde el enfoque interpretativo de la etnografía en el trabajo de campo el investigador debe adentrarse en el mundo cultural del grupo estudiado por un tiempo relativamente largo, observando sus comportamientos en el escenario en el que tienen lugar y adoptando en la medida de lo posible de forma espontánea sus estilos de vida, con el fin de comprender el significado de sus acciones. Aun cuando no se

trata de ser un igual o simular ser un miembro más de la comunidad, el investigador debe procurar ser aceptado hasta ganar cuanto más pueda su confianza, al punto que le permitan presenciar muchas de sus prácticas, como ceremonias, fiestas, momentos familiares, actividades rutinarias tanto de la esfera pública como de la considerada por ellos privada o que éstos le cuenten aspectos importantes de su vida social. De ahí que

el principio guía del procedimiento en la recogida de datos cualitativos es el de la inspección de primera mano que obliga al investigador a buscar la mayor proximidad a la situación, a la involución analítica de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales. Los datos cualitativos son recogidos en aquellas situaciones en las que el observador dispone de una accesibilidad fácil para su adquisición, sin tener que recurrir a “crear” o “fingir” situaciones inexistentes en la realidad, y sin tener que recurrir a intermediarios. (Ruíz, 2012, p. 73)

Por eso tiempo y presencia son dos de los elementos fundamentales en el trabajo de campo etnográfico, no obstante, “permanecer mucho tiempo haciendo un trabajo de campo no produce, en y por sí mismo, una “mejor” etnografía, y no asegura de ninguna manera que el producto final será etnográfico” (Wolcott, 1993, p. 129). En todo caso, existen otros elementos que ayudan a realizar una mejor etnografía, como “la habilidad del investigador, su sensibilidad, el problema y el contexto, [razón por la cual] los periodos “óptimos” en el trabajo de campo pueden variar tanto como las circunstancias”. (1993, p. 129)

Ciertamente involucrarse en la vida cotidiana de las personas, en sus momentos de alegrías, de dramas o de conflictos, permite la comprensión de sus acciones y del sentido que les asignan. Esto es así en tanto que “La interpretación es resultado del trabajo de campo como *interacción social* del investigador con los sujetos de estudio, y es reflejo de esa interacción” (Velasco y Díaz, 2006, p. 49). Sin embargo, esto no resulta tan fácil para el investigador en la medida que como advierte

Spradley (1980), en todo entorno social además del lugar y los actores el investigador se encuentra con un conjunto de situaciones, las que se le muestran en un primer momento carentes de sentido y aparentemente inconexas, hasta que progresivamente como resultado de reiteradas observaciones comienza a visualizarlas como actos articulados con propósitos determinados. Es así que

La comprensión en la etnografía aumenta a medida que progresa la recolección de datos. La observación inicial es desenfocada y la recolección de datos significativos procede con lentitud, pues el investigador aprende primero cosas acerca de la localidad en general y luego se va centrando en el problema de investigación más específico (...). La recolección de datos se vuelve más centrada y los acontecimientos ajenos al tema ya no distraen al investigador. (Morse, 2003, p. 45)

Al respecto, es conveniente que el etnógrafo vaya al trabajo de campo dejando de lado las nociones previas, así como la tendencia a las interpretaciones precipitadas de lo que observa. Esto exige de él un esfuerzo fenomenológico de suspensión del juicio o “epojé”, para no proyectar su mundo cultural y teórico “contaminando” la comprensión de la realidad en estudio. Como señalan Hammersley y Atkinson (1994), “uno de los principales requerimientos de la etnografía es que suspendamos momentáneamente nuestro sentido común y conocimiento teórico para así minimizar el peligro de confiar demasiado en presuposiciones engañosas sobre el lugar y la gente que lo habita.” (p. 105).

Con ello lo que se procura es que las proposiciones que orientan la investigación y que se ven reflejadas en las conclusiones no se desprendan de forma deductiva de la teoría, como ocurre en la investigación hipotético-deductiva de corte cuantitativo, en la que se parte de premisas previas a la observación. Por tanto, lo recomendable es poner entre paréntesis las teorías, para poder observar la realidad sin las interferencias de las ideas previas contenidas en ellas y así evitar distorsiones en la aprehensión y posterior interpretación del fenómeno. En esta misma dirección transita la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que propone dejar de lado las teorías existentes para

evitar condicionamientos que deformen la percepción del investigador y le imposibiliten descubrir el sentido de determinadas prácticas, por lo que los conceptos, categorías y proposiciones deben emerger en la dinámica de la investigación.

No obstante, el prescindir de las teorías puede hacer que el investigador en el mejor de los casos se vea abrumado por la enorme cantidad de eventos y desorientado por numerosos datos inconexos recolectados en la observación, cuando no quedarse en aspectos superficiales de poco calado al no contar con las herramientas conceptuales necesarias para profundizar en los fenómenos, develar las estructuras subyacentes, articular acontecimientos específicos a una trama que le permita contextualizar sus significados o en el peor de los casos pretender descubrir lo ya descubierto.

En tal caso, no se trata de descartar completamente las teorías sino de no permitir que condicionen la mirada como para no ver el detalle, los pequeños relieves, lo extraño y lo significativo oculto tras lo aparentemente irrelevante, pues inevitablemente en el trabajo de campo se va dando una relación dialéctica entre la teoría, las descripciones-interpretaciones del investigador y las percepciones-concepciones del grupo estudiado. De esta relación dialéctica surgen las proposiciones portadoras de ideas particulares o generales, que en algunos casos pueden coincidir con teorías, partes de ellas o con los resultados alcanzados en investigaciones similares, con base en las cuales el investigador elabora comparativamente pautas culturales, regularidades a las que es posible llegar justamente por el vínculo que desde la teoría se establece entre lo particular y lo general.

Las Técnicas de Recolección de Datos. Desde el punto de vista del trabajo de campo etnográfico, las técnicas de la observación participante y la entrevista no estructurada en profundidad ayudan a recabar de manera complementaria información relevante. La primera, desde la mirada del investigador ofrece descripciones e interpretaciones del mundo cultural que estudia, lo que corresponde con la visión *etic*. Y la segunda, desde la mirada de las personas estudiadas, ofrece descripciones e interpretaciones del mundo cultural tal como es vivido y expresado por ellos, lo que corresponde con la visión *emic*. En términos

metodológicos, el puente entre una y otra, es decir, entre la observación y la entrevista, permite al investigador revisar sus descripciones e interpretaciones, en tanto que

La observación, suele decirse, proporciona el contraste de la realidad -de la objetividad- a lo que a veces imaginativamente se comunica en la entrevista. La entrevista, a su vez, proporciona sentido a las acciones a veces incomprensibles que se observan, o corrige las inferencias a veces precipitadas que se obtienen por observación (...). Pero ambas técnicas hablan precisamente de los dos tipos básicos de producción de información en el trabajo de campo: a) la observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio, del investigador; b) la entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio. (Velasco y Díaz, 2006, pp. 33-35)

Si bien se puede decir que en el trabajo de campo las dos técnicas por antonomasia son la observación participante y la entrevista en profundidad, el investigador no se limita únicamente a estas dos, ya que también hace uso de otras, cuya selección dependerá en primera instancia de la naturaleza, extensión y complejidad de la realidad a estudiar y en segunda instancia de la perspectiva y los fines que persigue el investigador.

La Observación Participante. Comprender cómo las personas construyen el sentido que le dan a sus prácticas implica adentrarse en su mundo cultural más allá de la mirada de un espectador u observador ajeno, lo que hace el investigador por medio de la técnica de la observación participante, en tanto que ésta le permite acceder de primera mano al universo cultural del grupo que estudia. En efecto, al involucrarse con la realidad cotidiana de las personas el investigador puede acercarse a la complejidad de su vida social: la visión de mundo, las representaciones culturales y el imaginario colectivo con base en los cuales construyen las redes de significación. Desde esta perspectiva, como señala Berreman (1968),

La observación participante hace referencia a la práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, conocer su lenguaje y sus formas de vida por medio de una intensa y continua interacción con ellos en su vida cotidiana. Esto significa que el etnógrafo conversa con la gente, trabaja con ellos, asiste a sus funciones sociales y rituales, visita sus casas y les invita a la suya, es decir, está presente en tantas situaciones como le sea posible, conociéndolos en tantos ambientes y tantas facetas como pueda. (p. 337)

Se trata de una técnica muy útil que permite alcanzar la familiaridad necesaria para percibir aspectos de las relaciones sociales, que generalmente no se manifiestan o permanecen encubiertos en las prácticas cotidianas. Aprender en la comunicación no verbal intenciones y propósitos que los actores asignan a sus comportamientos, esto es, “captar una variedad de situaciones o fenómenos que no son obtenidos por medio de preguntas, desde el momento que, observados directamente en la propia realidad, transmiten lo que hay de más imponderable y evasivo en la vida real”. (Cruz, 2007, p. 47).

A diferencia de la observación distante en la que el investigador procura no implicarse o identificarse con la comunidad en estudio, la observación participante le permite adentrarse en la realidad estudiada, compartiendo y adoptando las prácticas y costumbres de las personas en el día a día. Esto es así en la medida que la observación participante

connota por un lado relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven simultáneamente; connota asimismo el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo estudiado -incluido el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas- y el seguimiento de esas reglas; y además, un cierto grado de empatía, de forma que la información sea obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligado. (Velasco y Díaz, 2006, p. 25)

Claro está, el investigador debe buscar un punto medio para no tergiversar los datos, en la medida en que una marcada distancia o una elevada identificación con el grupo de estudio puede afectar su comprensión (Corbetta, 2003). No obstante, como señala Corbetta (2003), la observación participante no es una técnica que se desarrolle de forma secuencial, como si contemplara una serie de pasos preestablecidos de manera ordenada en donde una etapa sigue a la otra. Al contrario, debe entenderse como una vivencia marcada por la dinámica de las relaciones que se van estableciendo entre el investigador y los investigados.

De hecho, es en el transcurrir del trabajo de campo que muchas veces el etnógrafo selecciona qué lugares recorrer, qué acontecimientos observar y con qué personas conversar. Lo que evidencia que no hay “procedimientos estandarizados” para todo caso de estudio y momento de la investigación, más aún cuando “el investigador es el *instrumento* de la investigación, en el sentido de que toda la recogida de datos se filtra a través de sus ojos y de sus sentidos, su sensibilidad y su capacidad de identificación.” (p. 362).

Si bien el escenario ideal para realizar el trabajo de campo es aquel donde el investigador puede adentrarse con facilidad, entablando en corto tiempo una relación amistosa con los informantes, esto no siempre es posible, pues por lo general el investigador se enfrenta a diversos grados de dificultad (Taylor y Bogdan, 2002). Sirva de ejemplo señalar que en el trabajo de campo algunos investigadores se plantean el dilema de hacer explícitos sus propósitos o mantenerlos encubiertos, en cualquiera de las dos situaciones, “Los actores no pueden ignorar la presencia en el escenario de un personaje que continuamente (en ese momento, o más adelante) está pidiendo explicaciones respecto al sentido de la representación”. (Guasch, 2002, p. 41).

En caso de manifestar abiertamente las razones de su estar allí, el investigador corre el riesgo de que la gente se predisponga al sentirse observados y no actúen de manera espontánea o por desconfianza no suministren información fidedigna. De forma inversa, mantenerlos encubiertos puede reducir la predisposición de las personas estudiadas, pero generar en el investigador la incomodidad de sentir que los engaña y utiliza, lo que le plantearía un dilema ético que pudiera afectar su na-

tural desenvolvimiento por actuar indebidamente (Guasch, 2002). Sin embargo,

el argumento con el que se critica la observación declarada (si uno sabe que le están observando, se comporta de forma distinta) es válido para las primeras fases de la observación, pero a medida que el observador es aceptado en el ambiente estudiado y su presencia se convierte en habitual, la desconfianza se atenúa y el comportamiento de los “observados” vuelve a ser normal. (Corbetta, 2003, p. 337)

La Entrevista no Estructurada en Profundidad. La entrevista es una técnica frecuentemente empleada en las investigaciones cualitativas que le permite al investigador ahondar en el mundo tal como es percibido y concebido por las personas estudiadas. Se trata fundamentalmente de una técnica que

más que buscar información sobre hechos busca un discurso nativo que los comente, que los valore, que los relacione y contraste con otros, de modo que en dicho discurso nos vierta el actor modos de categorizar su experiencia; un discurso donde el actor despliegue estrategias cuya observación resulte relevante para nuestros propósitos o desarrolle todo un conjunto de descripciones y opiniones desde las cuales podamos inferir pautas, valores, principios o creencias en operación. (Sanmartín, 2000, p. 111)

Conviene señalar que en ocasiones el entrevistado puede declarar explícitamente el sentido que le otorga a determinados comportamientos o escenarios, lo que desde un punto de vista fenomenológico puede ser suficiente para comprender el sentido de la acción. En otras, el entrevistado puede no ser consciente del significado de sus prácticas o no desear manifestarlo, exigiendo del investigador un esfuerzo interpretativo para inferirlo. En cualquiera de los dos casos, el investigador debe valorar junto a la expresión verbal elementos extra verbales como gestos, entonaciones, susurros y otros aspectos del contexto que le ayu-

dan a captar buena parte de las motivaciones de los comportamientos de las personas y del sentido que le otorgan.

Ahora bien, la entrevista como técnica se desarrolla en tres momentos: El primero tiene que ver con la elaboración del guion teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, la realidad estudiada y las personas que serán entrevistadas, definiéndose la forma en que van a ser registradas las respuestas, es decir, si van a ser filmadas, grabadas o escritas. El segundo se refiere a la realización de la entrevista, aquí se contactan las personas y se establece la comunicación. El tercero tiene que ver con la transcripción y clasificación de los datos para ser sometidos a análisis e interpretación.

Por otra parte, la técnica de la entrevista se clasifica en tres modalidades: estructurada, semiestructurada y no estructurada en profundidad. En la primera las preguntas están preestablecidas con un orden secuencial, que no es alterado en ningún momento durante la entrevista. En la segunda es posible algunos desvíos, pero siempre se retorna al guion. En la tercera las preguntas son orientadoras dentro de una interacción distendida que da mayor libertad a ambos interlocutores y permite que el entrevistado transite por caminos que no estaban inicialmente concebidos, lo que ayuda a profundizar y obtener mayor información sobre una diversidad de temas importantes (Minayo, 1997).

De las tres modalidades, la entrevista no estructurada en profundidad se caracteriza por su mayor flexibilidad, determinada por el ambiente distendido en el que la subjetividad del entrevistado y del entrevistador se entrecruzan para tratar una diversidad de temas. De allí que el investigador se amolda tanto a las circunstancias, como a las particularidades del entrevistado y a la temática de la entrevista, haciendo que el entrevistado se sienta lo suficientemente cómodo para tratar aun aquellos tópicos que constituyan para él y el grupo un tabú, un peligro o una incomodidad, lo que difícilmente haría en otras condiciones.

Representa una relación dialógica en la que el entrevistador no constriñe al entrevistado, por el contrario, permite que éste se despliegue y narre los hechos desde sus vivencias, convirtiéndose él en un buen interlocutor que pregunta y escucha sin alterar su narrativa, cla-

ro está, conminándolo de manera cuidadosa a centrarse en unos temas más que en otros para evitar digresiones. De forma tal que el investigador procura recrear un contexto en el cual el entrevistado se sienta en confianza para manifestar en sus propios términos su apreciación del mundo que le rodea, motivándolo para que responda y despliegue los temas e interviniendo lo menos posible. Como señala Spradley (1979), la entrevista es una estrategia para que las personas hablen de las cosas que saben, pues el investigador

lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los entrevistados, de tal modo que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado. (Ruiz, 2012, p. 171)

Es por esto que a diferencia de la encuesta que contiene una serie de preguntas precisas que demandan respuestas igualmente precisas, la entrevista no estructurada define temas a tratar más no parte de un orden, número y preguntas predeterminadas, pues como ya se señaló, está sujeta a cambios según el propósito del entrevistador, las circunstancias y las características del entrevistado. En consecuencia, el entrevistado puede discurrir sobre otros temas que si bien no estaban previstos en el guion original suministran información relevante para comprender el fenómeno, de ahí que el entrevistador obvие ciertas preguntas e incorpore otras que pudieran surgir en el momento mismo de la entrevista.

A pesar de ese carácter flexible de la entrevista no estructurada en profundidad, siguiendo a Spradley (1979), se pueden identificar cuatro grandes áreas desde las que generalmente se elaboran las preguntas. La primera corresponde a las interrogantes generales que abren la conversación en relación con el problema de estudio; la segunda tiene que ver con las interrogantes específicas que buscan profundizar en aspectos determinados; la tercera hace referencia a las interrogantes que indaguen sobre elementos muy puntuales que van surgiendo en las visitas de campo y en la última se inquiere sobre los propósitos de un comportamiento en el contexto de una actividad particular.

Considerando que desde el enfoque cualitativo el conocimiento que tienen las personas es fundamental para comprender la realidad estudiada, los individuos seleccionados para las entrevistas no estructuradas han de poseer un perfil que se adecue a los fines de la investigación y a la preocupación del investigador en cuanto a la calidad y profundidad de los datos. Razón por la cual este tipo de entrevista se puede aplicar a un reducido número de personas sin que por ello se dejen de recabar los datos necesarios.

Dentro de este número reducido de personas entran los “informantes clave”, sujetos que bien “por accidente, experiencia, talento o preparación pueden proporcionar la información más completa o útil sobre aspectos particulares de la vida” (Kottak, 1997, p. 8). Características que los hacen representantes típicos de la comunidad, confiriéndoles “legitimidad” como conocedores de su propia cultura. Paralelamente juegan el rol de auxiliares del investigador, pues además de informarle sobre distintos aspectos de la vida social, en algunos momentos pasan a ser una prolongación de sus sentidos y en otros exegetas que le revelan la forma cómo perciben e interpretan ellos y los demás miembros de la comunidad su propia cultura.

El Análisis de los Datos. El análisis de los datos corresponde a la etapa de clasificación e interpretación de los datos recolectados a lo largo del trabajo de campo, que hasta ese nivel solo son datos inconexos esperando que el investigador los integre en un discurso que articule lo disgregado, establezca relaciones, encuentre regularidades y refleje estructuras que develen el sentido de la realidad estudiada. Para alcanzar tal fin el investigador debe estar atento para no perderse entre un sinnúmero de detalles que lo pudieran desviar de los objetivos de la investigación, haciendo de su trabajo etnográfico un recuento extenso de los

datos originales de las entrevistas o las notas de campo; por desgracia, [estos] ofrecen poca ayuda en el campo del análisis. El truco es desarrollar el análisis primero, decirles a sus lectores de qué se trata y luego ilustrarlo con algunas citas, seleccionadas, de sus informantes. (Boyle, 2003, p. 191)

Ahora bien, el análisis de los datos es un proceso que está presente a lo largo de toda la investigación, como señala Erickson (1992), se inicia desde el momento mismo en que el investigador está en el campo, registrando acontecimientos, historias de vida y otros hechos que reflejan la cotidianidad de la vida social, momento en el que decide qué situaciones, individuos y acciones ha de valorar, afinando cada vez más su percepción selectiva. Tarea que continua más adelante cuando el investigador, a partir de sus mapas interpretativos, integra y relaciona esos datos con los aspectos más generales de la cultura como valores, creencias y representaciones, con base en los cuales definirá las estructuras de significación sobre las que descansa la interacción social.

De igual manera, para Corbetta (2003), el análisis de los datos es un “proceso continuo” que se lleva a cabo de forma simultánea con la recolección de los datos, lo que evita que su aglomeración dificulte el trabajo posterior de ordenarlos y relacionarlos. Así, en la recolección el investigador va haciendo análisis e interpretaciones parciales que le ayudan a entender lo que observa y paralelamente a orientarse en la búsqueda de nuevos datos sin perder de vista los objetivos centrales de la investigación. Por consiguiente, el análisis de los datos es para el autor tanto “retroactivo” como “cíclico”, pues

la reflexión teórica, a medida que avanza, vuelve sobre elementos observados o ya analizados, para releerlos a la luz de los nuevos avances o bien para reutilizar el material empírico en nuevas interpretaciones colocadas en un grado superior de abstracción, intercalando así distintos niveles de análisis. (p. 350)

Desde esta perspectiva, se entiende que el análisis de los datos es un proceso en el que se conjugan tanto la descripción como la interpretación a lo largo de la investigación, aunque

Hay autores que entienden el “análisis” como descripción de los datos y la “interpretación” como articulación de esta descripción con conocimientos más amplios y que extrapolan los datos específicos de la investigación. Otros autores comprenden el “análisis” en un sentido más amplio,

abarcando la “interpretación”. Somos partidarios de esta posición por creer que el análisis y la interpretación están contenidas en el mismo movimiento: el de mirar atentamente los datos de la investigación. (Gomes, 2007, p. 53)

En este punto, es preciso señalar que en el análisis de los datos el investigador se enfrenta a tres obstáculos que pueden afectar su labor, tal como lo advierte Minayo (1997): En primer lugar, la “ilusión del investigador” que lo lleva a creer que los datos son una expresión transparente de la realidad estudiada, por lo que puede terminar haciendo un manejo simple de los mismos y en consecuencia elaborar conclusiones superficiales y erróneas. En segundo lugar, “olvidar los significados” que se desprenden de los datos, toda vez que el investigador se detiene más en la disertación sobre los métodos y técnicas empleadas que en su relevancia. En tercer lugar, el “distanciamiento entre la fundamentación teórica y la práctica de la investigación”, que no permite establecer las relaciones adecuadas entre los datos concretos y las proposiciones abstractas, de tal manera que se vean reflejadas en la interpretación.

Considerando que aun cuando en el campo de la metodología cualitativa no hay un protocolo rígido y secuencial para la realización del análisis de los datos avalado consensualmente por los investigadores, como si lo hay en la metodología cuantitativa, por lo general como en ésta se presentan tres fases. La primera fase tiene que ver con el “procesamiento y clasificación de los datos”, en la que se revisan y agrupan los datos recolectados en el trabajo de campo por medio de distintas técnicas, datos que pueden referirse a acciones individuales, acontecimientos sociales, procedimientos institucionales, entre otros.

En la medida que desde la metodología cualitativa el análisis de los datos no se realiza sobre variables de estudio empleando técnicas estadísticas, dirigidas a medir o establecer correlaciones entre ellas, no busca elaborar generalizaciones empíricas. Por el contrario, procura dar cuenta de las estructuras de significación que subyacen a las interacciones de la vida social dentro de los contextos culturales e históricos específicos en los que tienen lugar.

En esta primera fase se seleccionan los datos que se consideran más notables para comprender la realidad estudiada, lo que implica centrarse en unos y dejar otros que aun cuando sean importantes no son significativos para dilucidar el tema en cuestión. Esto es lo que Lofland (como se citó en Corbetta, 2003) designó como el “drama de la selección”, que consiste en un cierre cada vez mayor a manera de embudo del foco de análisis. En cada cierre el investigador separa y ordena los datos en grupos, clases o tipos cada vez más precisos, los que infiere de la realidad estudiada, ubicando para ello los datos más destacados en el contexto de las relaciones cotidianas con el fin de identificar prácticas recurrentes, lo que exige ir más allá de lo singular o accidental de los procesos, situaciones y actos.

En otras palabras, en un ejercicio de síntesis reagrupa, integra y recontextualiza las distintas prácticas para dar cuenta de pautas y variaciones de comportamientos. Con la intención de observar dichas pautas cada evento particular o historia personal es sacado de su contexto característico, proceso al que Atkinson (1992) denominó “descontextualización”. Se trata entonces de una dinámica que va de la descontextualización de los datos tomados del mundo social en los que están insertos, hasta su contextualización nuevamente e interpretación por medio de un marco teórico, que con un cierto nivel de abstracción los articula permitiendo develar, como señalan Velasco y Díaz (2006) parafraseando a Geertz, las

estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera (...) captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores (...) aislar sus elementos, especificar las relaciones internas entre ellos y, finalmente caracterizar el sistema de acuerdo al núcleo de símbolos en torno al cual está organizado, o a las estructuras subyacentes de las cuales es una expresión, o a los principios ideológicos de los cuales es un desarrollo. (p. 49)

Lo dicho hasta aquí permite apreciar una diferencia entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas. En la primera se hacen definiciones situacionales, vinculando distintos aspectos de la realidad y contextualizando el fenómeno de estudio, mientras que en la segunda se aíslan las variables y se delimitan en definiciones operacionales que se miden por medio de indicadores de forma individual cuando son univariadas y correlacionales cuando son bivariada o multivariadas.

Una vez agrupados esos comportamientos y acontecimientos en conjuntos y subconjuntos se pasa a la segunda fase de “interpretación de los datos”. Etapa que consiste en el análisis minucioso del contexto como una complejidad particular, en la que se tejen las redes o tramas de significación que vinculan las distintas estructuras subyacentes construidas socialmente y cuyos significados culturales sólo pueden ser develados en el “flujo de la acción social”, tal como lo plantea Geertz (2003).

En la tercera fase de “construcción de la teoría”, ya establecidos los conjuntos y las relaciones entre los datos, el investigador enlaza las distintas tramas en redes que permiten develar de forma más amplia la estructura subyacente que las agrupa, la urdimbre que las integra, el contexto general o el sistema cultural en el que tienen lugar las distintas áreas temáticas. En esencia, en esta fase el investigador ordena aquello que en principio se mostraba aislado y disperso, poniendo en evidencia las relaciones de interdependencia entre las partes.

Precisamente Spradley (1980) denominó a esto “temas culturales”, núcleos centrales que cruzan la realidad observada, que pueden ser implícitos o explícitos y recurrentes en muchas categorías culturales. Se trata entonces de “dominios” que permiten vincular “subsistemas de significados culturales”, en principio identificados en las situaciones particulares de la vida social, en los pequeños detalles del día a día que son registrados en el trabajo de campo, los que una vez analizados y relacionados constituyen los ejes en torno a los cuales giran y adquieren sentido las prácticas sociales.

La Etnografía como Producto Textual

Concebir la etnografía como enfoque, método y producto textual permite trazar un hilo conductor que enlaza las interpretaciones teóricas con el análisis de los datos recolectados en el trabajo de campo, los que son sistematizados en un escrito que refleja la polifonía de discursos tanto de los sujetos estudiados como de las reflexiones del investigador y las proposiciones de los autores que le sirvieron de base.

Esto pone de manifiesto que el texto etnográfico forma parte de un proceso que comienza con el planteamiento del problema, continua con el trabajo de campo en el que se recolectan los datos que serán analizados y concluye con las interpretaciones del investigador fundamentadas en propuestas teóricas, las que dan respuesta al problema formulado. De tal manera que la recogida de datos, el análisis, las interpretaciones y la textualización están dialécticamente relacionadas, siendo esta última la culminación del dilatado proceso de investigación.

Dicho de otro modo, el texto etnográfico puede ser entendido como la traducción (recolección, análisis e interpretación) de lo observado por el investigador en el trabajo de campo, a lo largo del cual recoge datos primarios (fuentes vivas) que almacena en diversos instrumentos tanto en formatos físicos como digitales: diario de campo, cámara fotográfica, grabadora, filmadora, computadora, pen drive, entre otros. Así como el uso de datos secundarios que han sido procesados por otras personas (fuentes documentales) y a los que comúnmente se les llama información, que también pueden estar alojados en formatos físicos (archivos históricos, reseñas en los diarios, etc.), digitales (documentos guardados en dispositivos tecnológicos o disponibles en la web) o audiovisuales (documentales, películas, entrevistas grabadas, etc.).

Justamente es en la sistematización y exposición coherente de una diversa y numerosa cantidad de datos e información, en un estilo flexible y agradable que los haga inteligibles a los lectores, en lo que reside quizás

la “magia del etnógrafo”: en la *transformación* de una masa caótica de datos producidos en el transcurso de la

interacción diaria con los nativos, convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multireferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo. (Velasco y Díaz, 2006, p. 36)

Consideraciones Finales

Como se ha podido observar hasta aquí, entender la etnografía como modelo de investigación implica una manera de estudiar la realidad social desde un enfoque interpretativo que permite develar el significado de las prácticas sociales, el empleo de un método para la recolección y el análisis de los datos en el trabajo de campo y por último su sistematización en un escrito coherente que aglutina el conjunto de proposiciones teóricamente fundamentadas. Visto de esta forma, la investigación etnográfica transita entre la descripción, la interpretación y la comprensión. Una descripción de las prácticas sociales, una interpretación de sus significados desde la visión emic y etic y una comprensión del contexto social en el cual tienen lugar las estructuras que les dan sentido a las interacciones sociales.

Es este carácter hermenéutico lo que le da a la investigación etnográfica relevancia dentro de la metodología cualitativa, haciéndola propicia para el estudio de los comportamientos humanos, en espacios relativamente pequeños con poblaciones reducidas, con el propósito de dar cuenta de su mundo cultural a partir de sus prácticas y representaciones.

De allí que en la actualidad la etnografía no se circunscriba únicamente a la disciplina antropológica y al estudio de comunidades indígenas, aisladas y geográficamente distante como fue concebida en sus inicios. Ciertamente, su versatilidad como modelo de investigación dentro de las ciencias sociales ha demostrado su conveniencia para el estudio de una diversidad de grupos, organizaciones e instituciones sociales, tales como: centros educativos, hospitalarios, penitenciarios, partidos políticos, gremios profesionales, entre otros, en los que se manifiestan determinadas particularidades socioculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic texts* (vol. 25). Newbury Park: Sage.

Berreman, G. (1968). Ethnography: Method and product. En J. Clifton (Ed.), *Introduction to cultural anthropology: Essays in the scope and methods of the science of man* (pp. 337-373). Boston: Houghton Mifflin Co.

Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En J. Morse (Comp.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-214). Colombia: Universidad de Antioquia.

Canales, M. (2006). Presentación. En M. Canales (Comp.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 11-30). Chile: LOM.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGrawHill.

Cruz, O. (2007). El trabajo de campo como descubrimiento y creación. En M. De Souza Minayo (Coord.), *Investigación social. Teoría, método y creatividad* (pp. 42-52). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). New York: Academic.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. U.S.A.: Aldine.

Gomes, R. (2007). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En M. De Souza Minayo (Coord.), *Investigación social. Teoría, método y creatividad* (pp. 53-64). Buenos Aires: Lugar.

Guasch, O. (2002). *Observación participante*. Madrid: CIS.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.

Kottak, C. (1997). *Antropología cultural: Espejo para la humanidad* (1a. ed.). España: McGraw-Hill.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Minayo, M. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar.

Morse, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 29-52). Colombia: Universidad de Antioquia.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa* (5ª. ed.). España: Universidad de Deusto.

Sanmartín, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, 105-126.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

_____. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Stocking, G. (1993). La magia del etnógrafo: el trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En H. Velasco, F. García y A. Díaz (Comps.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 43-93). Madrid: Trotta.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Velasco, H y Díaz, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (5ª. ed.). España: Trotta.

Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. García y A. Díaz (Comps.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144.). Madrid: Trotta

CONFORMACIÓN HISTÓRICA DEL PATRÓN ALIMENTARIO EN VENEZUELA

*Claret Giordana Castellanos Altuve**

RESUMEN

El patrón alimentario en Venezuela puede entenderse como un proceso que se ha configurado en diferentes momentos históricos, resultado de fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales que a partir del siglo XV permitieron el contacto entre los pobladores originarios de la región y los grupos étnicos provenientes de Europa y África, derivando en un mestizaje gastronómico que en lo sucesivo se nutrió de la llegada de inmigrantes de diferentes partes del mundo. Proceso en el que resalta el arribo gradual de inmigrantes oriundos principalmente de Europa y de Latinoamérica en el siglo XIX y más adelante, de forma masiva en las décadas de los 50 y 70 del siglo XX, como consecuencia de los acontecimientos sociopolíticos ocurridos en dichas regiones. De igual manera, fueron determinantes los cambios socioeconómicos y demográficos generados por la explotación petrolera iniciada en la tercera década del siglo XX, contexto en el que tuvieron lugar importantes migraciones del campo a la ciudad, la conformación de grandes ciudades, el impulso de la industrialización en la producción de bienes, el aumento del ingreso per cápita y la inserción

* Profesora Asistente a Dedicación Exclusiva del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes. Núcleo "Rafael Rangel". Politóloga, Magister en Etnología y Doctora en Antropología. Investigadora del Instituto Experimental de Investigaciones Humanísticas, Económicas y Sociales (IEXIHES). E-mail: giordana07@gmail.com

del país en el mercado mundial como exportador de petróleo, hechos que en conjunto dinamizaron las prácticas alimentarias del venezolano hasta la primera década del siglo XXI.

Palabras Clave: *Patrón alimentario, mestizaje gastronómico, movimientos migratorios en Venezuela.*

HISTORICAL CONFORMATION OF THE ALIMENTARY PATTERN IN VENEZUELA

ABSTRACT

The food pattern in Venezuela can be understood as a process that has been set in different historical moments, the result of economic, political, social and cultural forces that from the 15th century allowed contact between the Inhabitants originating in the region and ethnic groups from Europe and Africa, deriving from a gastronomic mix, that was subsequently nourished by the arrival of immigrants from different parts of the world. A process that highlights the gradual arrival of immigrants mainly from Europe and Latin America in the nineteenth century and later, massively in the decades of 50 and 70 of the twentieth century, as a result of the sociopolitical events occurred in These regions. In the same way, the socioeconomic and demographic changes generated by the oil exploitation started in the Third decade of the twentieth century were decisive, in the context in which important migrations from the field to the city took place, the conformation of Big cities, the impulse of the industrialization in the production of goods, the increase of the per capita income and the insertion of the country in the world market as exporter of oil, facts that together dynamized the food practices of the Venezuelan Until the first decade of the 21st century.

Key words: *Food pattern, gastronomic crossbreeding, migratory movements in Venezuela.*

Introducción

Antes de la llegada de los europeos al continente americano tres alimentos constituían la base de la comida indígena, a saber: el maíz,

la papa y la yuca. Si bien existían “diferencias regionales en la comida prehispánica americana [se puede observar] un sustrato alimenticio común en todo el continente. Fue una dieta esencialmente vegetariana, con pocas fuentes de proteínas de carne animal” (Long, 2003, p. 12), productos en torno a los cuales, como señala Vargas (2000), se estructuraron cocinas diversas, unas que no eran muy complejas sino el resultado del “aprovechamiento integral de los recursos a su alcance, decantado a lo largo de la historia.” Y otras que sí pueden considerarse “sumamente refinadas y complicadas”, siendo un ejemplo de ellas “los amplios recetarios de las papas en la región andina o el del maíz mesoamericano.” (p. 49)

De este patrón no dista mucho la alimentación de los grupos indígenas asentados en lo que hoy corresponde al territorio venezolano, basada principalmente, de acuerdo con Lovera (1988) en la yuca y el maíz. Sobre este punto Popic (2015) afirma que los grupos indígenas que habitaban la parte oriental del territorio tenían como alimento base la yuca, mientras que los que ocupaban la parte occidental el maíz, compartiendo ambos el consumo de ají. Siguiendo la teoría de la H propuesta por Osgood en 1943 sobre el poblamiento del territorio venezolano, Popic sostiene que de la misma manera se puede representar gráficamente este patrón alimentario, en el que las líneas verticales equivalen al maíz y la yuca y la horizontal al ají, los que considera el fundamento de la identidad alimentaria del venezolano.

Al respecto, Lovera (1988) señala que los grupos indígenas en Venezuela usaban el jugo cocido de la yuca amarga mezclado con ajíes para condimentar las comidas. La sustancia por excelencia para endulzar era la miel. Con el maíz hacían una especie de tortas pequeñas o arepas sobre un budare caliente, pero también lo empleaban en la elaboración de una bebida que se dejaba fermentar conocida como chicha. Mientras las proteínas las obtenían de la pesca y la cacería de animales como: “venados, zainos o cerdos salvajes, agutíes, caimanes, aves, tortugas y huevos de tortugas, insectos y demás” (Sanoja y Vargas, 2002, p. 761). Precisamente por depender de la caza y la pesca no tenían horas establecidas para las comidas. No incorporaban variados ingredientes, ni contaban con elaborados procesos en su preparación (Lovera, 1988).

En general ajustaban sus hábitos alimenticios a lo que ofrecía el espacio natural, tal como se desprende de las crónicas de los colonizadores del siglo XVI.

Entre las técnicas de cocción empleaban el hervido, el asado en parrilla, en planchas de barro o bien envolviendo los alimentos en hojas para posteriormente enterrarlos en lo que se conocía como barbacoa, usando como combustión la madera. La grasa no era utilizada en la elaboración de las comidas, de hecho desconocían las frituras, aunque sabían de técnicas para extraerla de ciertos animales (Lovera, 1988). De allí que la introducción del puerco por parte de los españoles en América representó un gran cambio en la culinaria nativa, en tanto que aportaba de forma segura carne y grasa. En este sentido, “se puede afirmar que el auge de las frituras se inicia poco después de la conquista” (Vargas, 2000, p. 52). Por otra parte, preservaban los alimentos por medio de técnicas como la deshidratación, empleada también para la elaboración del casabe, asimismo salaban y secaban en barbacoas distintos tipos de carnes (Fuentes y Hernández, 1993). Los utensilios eran hechos de barro cocido, fibras vegetales, piedra y madera.

En relación con los grupos provenientes de África, Lovera (1988) sostiene que tenían un tipo de alimentación sencilla, similar a la de los grupos indígenas, salaban muy poco los alimentos y empleaban especias como el jengibre y la pimienta. No usaban el aceite de oliva ni la grasa de origen animal, sino aceite de palma y de una planta conocida como karité y en pocas cantidades el sésamo. Entre los utensilios que empleaban estaban los morteros hechos de madera, ollas de barro, cucharillos de hierro y cucharas de madera.

Cabe resaltar la importancia del plátano en la dieta de los africanos, que como sostiene Dorta (2011), si bien fue introducido en el continente por los españoles, éste era un cultivo oriundo de África que siguió formando parte de su dieta una vez en territorio venezolano, consumido “como pan (en tajadas, sancochado o en bollos) y en platos como la cafunga” (p. 61). En términos generales, el autor señala que la alimentación de los africanos en tierra venezolana se sustentó en la de los indígenas.

En lo que respecta a los españoles, Sanoja y Vargas (2002) precisan que esta población, en su mayoría de origen campesino, tenía hábitos alimenticios sencillos que incluían el consumo de “castañas, col, habas, papillas de cereal, poca carne de vacuno, quesos, huevos, aceite y vino” (p. 766). A diferencia de los otros dos grupos sus utensilios estaban compuestos de materiales más diversos, como metales (principalmente el hierro y la plata), vidrio, madera y arcilla. (Lovera, 1988)

La confluencia de estos tres grupos en el continente americano a partir del siglo XV y en lo sucesivo implicó no sólo el intercambio de alimentos, sino de forma más amplia un mestizaje de prácticas y conocimientos culinarios que tuvo lugar “en las cocinas y las mesas, al adoptarse sartenes, ollas, planchas, asadores y otros utensilios de cobre o de hierro, pero también técnicas como la de freír, cocer en horno de superficie, o el uso de cubiertos y otra forma de vajilla para consumir los platillos.” (Vargas, 2000, p. 52)

Fue así como las cocinas de estos tres grupos se nutrieron al incorporar nuevos alimentos, modos de preparación y consumo que se diversificaron y resignificaron derivando en algunos casos en nuevos usos y platos. De allí que la mezcla de alimentos y formas de preparación de los indígenas, españoles y africanos permitió en el continente la conformación de una cocina regional. Este mestizaje en Venezuela dio origen a una “cocina criolla”, que de acuerdo con Popic (2015) se fue configurando geográficamente en lo que hoy corresponde al Estado Lara, en buena medida porque su posición equidistante permitió integrar y extender hacía todo el territorio productos y preparaciones de los diferentes grupos étnicos.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo hacer una revisión histórica de los aportes gastronómicos de los diversos grupos que han poblado el territorio venezolano desde el siglo XV en adelante y más recientemente, las influencias generadas por las transformaciones socioeconómicas ocurridas a partir del siglo XX. Hechos que en conjunto han dado como resultado un sincretismo de prácticas y representaciones que perviven en la actualidad, hoy amenazadas por la crisis económica que atraviesa el país.

El Mestizaje Gastronómico en Venezuela

La llegada de los españoles al continente americano a partir del siglo XV representó el inicio de importantes cambios en la dieta de los indígenas, así como en la de los españoles y posteriormente en la de los africanos traídos al continente. Como ya se señaló, la concurrencia de estos tres grupos dio origen a un mestizaje gastronómico que no estuvo exento de resistencia y aceptación, de aversión e incorporación. Así, de acuerdo con Lovera (2003), podría decirse en términos generales que en un primer momento hubo un rechazo recíproco y en un segundo momento el de reproducir por parte de los colonos sus prácticas alimentarias, al tiempo que se daba la integración mutua de alimentos y técnicas, lo que llevó “al nacimiento de un régimen alimentario que denominaremos criollo.” (p. 64), reflejo de un sincretismo que se expresa en una mayor diversidad de ingredientes, colores, texturas, olores y sabores.

Ciertamente, numerosos alimentos de la dieta europea pasaron a formar parte de la de los pobladores de América, entre ellos el trigo, la caña de azúcar, el arroz, el ajonjolí, variedades de frutas cítricas, hortalizas y condimentos. Sin dejar de mencionar la introducción de ciertos animales como “cerdos, vacas, ovejas y gallinas. De ellos el puerco se volvió desde el principio del contacto el rey de la comida mestiza, por su fácil crianza y ser fuente de manteca, ya que en épocas anteriores las fuentes de grasas eran escasas.” (Vargas, 2000, p. 51)

Ahora bien, esta introducción de alimentos provenientes de Europa supuso también la de otras regiones como Asia y África, en tanto que alimentos originarios de estas dos últimas ya formaban parte de aquella. “Pensemos en las cocinas de esos tiempos en Europa y encontraremos productos nativos del Mediterráneo, combinados con las especias de Oriente, algunas técnicas culinarias del norte de África y muchas más.” (Vargas, 2000, p. 49)

No obstante, la incorporación tanto en la dieta venezolana como en la del resto de Latinoamérica de los alimentos de origen europeo, dependería en buena medida del éxito de la aclimatación de animales y cultivos a las condiciones ambientales de la región (Fundación Polar, 1998). Esto se puede ilustrar haciendo mención a un cultivo fundamen-

tal de la dieta europea como era el trigo, que de acuerdo con Lovera (2003), una vez establecidas las ciudades por parte de los colonos fue sembrado en las “zonas frías y aún en las semi-cálidas, que se encuentran a lo largo del arco, que de oeste a este, forman la cordillera andina y sus estribaciones costeras hasta el valle de Caracas.” En un inicio fue tan fructífero el cultivo de este cereal que para el siglo XVI “se obtuvieron abundantes excedentes que convirtieron a las harinas en el renglón principal de comercio entre las nacientes ciudades venezolanas y las principales Antillas y Cartagena de Indias” (p. 66). Lo que no sucedió en las zonas cálidas donde no se aclimató, obligando a los españoles asentados en ellas a conformarse con el consumo de maíz y yuca en la modalidad de arepa y casabe respectivamente. Más adelante,

dentro de las principales ciudades, cuando decayó la producción de trigo-circunstancia que ocurrió a mediados del siglo XVII- se optó por la importación de harina que comenzó a tener verdadero auge a partir del establecimiento, en la primera mitad del siglo XVIII de la Compañía Guipuzcoana, monopolizadora del comercio de ese renglón. No cesó, aun después de extinguida esa sociedad mercantil, de incrementarse dicha importación, a un ritmo análogo al del crecimiento demográfico de los núcleos urbanos. (Lovera, 2003, p. 67)

Esta disminución en la producción de trigo a mediados del siglo XVII, obedeció no sólo a las dificultades de su producción por razones geoclimáticas, sino también por la aparición de un fuerte competidor como fue el cacao, producto que comenzó a tener una gran demanda en Europa (Dorta, 2011). Sin embargo, a finales del siglo XIX y comienzos del XX el cultivo de trigo tuvo un repunte en la zona andina donde logró aclimatarse, específicamente en Mérida (Cartay, 2005), sin dejar de ser un producto de importación.

De manera similar sucedió con los españoles establecidos en tierra americana, quienes progresivamente fueron aceptando y apropiándose de los alimentos y formas de preparación de los grupos nativos, en la medida en que no tenían otra disponibilidad de alimentos (Lovera, 1988). Más aún, esta adopción de alimentos no fue sólo en tierra

americana sino también en la propia Europa, así a partir del siglo XVI muchos alimentos oriundos de América comenzaron a ampliar la dieta ibérica y de manera general la mediterránea, zona en la que por sus características geoclimáticas prosperaron muchos de los cultivos provenientes de América.

Al respecto, Bengoa (2001) señala que las cocinas europeas se nutrieron de variados rubros como la papa, la batata, el maíz, el tomate, el cacao, los frijoles, los pimientos, el ají, la auyama, el girasol, el maní, el merey, la piña y la lechosa, entre otros. “Menos impacto en Europa tuvo la yuca (mandioca), que arraigó sin embargo en África y Extremo Oriente” (s. p.). Todos estos rubros llegaron a formar parte importante de su gastronomía e incluso contribuyeron a paliar sus necesidades en tiempos de hambruna, a falta de otros productos que presentaban mayor dificultad para su cultivo y cosecha. No obstante, esto no se dio de un momento a otro, sino que abarcó varios siglos, de allí que fue bien entrado el siglo XVIII cuando las plantas americanas comenzaron a ocupar un espacio determinante en la cocina europea y de manera especial en la dieta diaria de los pobladores del Mediterráneo (Armelagos, 2003). De hecho,

Sin lo que llegó de México, del Perú, Caribe y otros lugares de América, la base de esta famosa dieta mediterránea seguirían siendo los cereales y las grasas animales, sin más originalidad que la del aceite de oliva, muy poco usado en la Edad Media, y el vino. Pero nadie podría hacer una paella, unos espaguetis boloñeses, una bullabesa, o un verdadero cocido o una chucruta alemana sin patatas, tomates o pimientos. Es decir que si estimamos que la cocina también es cultura, un elevado porcentaje de la cultura europea se debe a la América precolombina. (Domingo, 2003, p. 17)

Como ya fue dicho, este mestizaje gastronómico no estuvo exento de las relaciones de dominación de la sociedad implantada colonial, imponiéndose en muchos casos la dieta española por encima de la de los otros grupos étnicos. Lo que llevó a que se privilegiara en determinados espacios sociales el consumo de trigo en detrimento de la yuca y

el maíz, de allí que alimentos como el casabe fueron despreciados por no calzar dentro de las costumbres de los españoles, al ser considerado insípido y de textura áspera (Lovera, 2003; Atlas de Tradiciones Venezolanas, 1998).

En efecto, como señala Cartay (2005), el trigo fue impuesto en Venezuela por las autoridades coloniales al promover inicialmente su producción sin mucho éxito y más tarde su importación. Esta imposición del trigo permitió más adelante en el siglo XIX la masificación del consumo de pan, en especial en las principales ciudades del país, cuya elaboración artesanal, como señala el autor, estaba a cargo de inmigrantes europeos quienes lo distribuían por medio de una red de pulperías y luego de panaderías. Sin embargo, es necesario aclarar que esta masificación del consumo de trigo no se extendía a todos los estamentos sociales debido a “dos razones: la primera, porque representaba el estatus adquirido por tener estrechos vínculos con Europa y, la segunda, por los precios elevados de la harina de trigo que generalmente era importada” (Dorta, 2011, p. 66), por lo que el pan era un alimento fundamentalmente disponible para los sectores dominantes conformados por los blancos criollos.

Así pues, de acuerdo con Lovera (1988), para 1870 el creciente número de panaderías propiedad de franceses hizo del pan de trigo un alimento de prestigio social, en la medida que se relacionaba con los poderes establecidos de orden político, militar y religioso, vinculándose sus propiedades nutritivas con la civilización, la modernidad y el progreso. De allí que,

Paralelamente al proceso de formación de la sociedad criolla, se originó una oligarquía alimentaria en cuya cúspide se situaba el trigo, seguido por el maíz y en último término por la yuca. Que no obstante la generalización, en el plano cuantitativo, del uso del pan de maíz o del casabe por la sociedad criolla, desde el punto de vista cualitativo, permaneció incólume la referida jerarquía en la mentalidad de esa sociedad. (Lovera, 2003, p. 67)

Ahora bien, Torres (2009) afirma que para el siglo XVIII al núcleo maíz-casabe y a los alimentos cárnicos derivados de la cría de ganado, la caza y la pesca se le sumó un cuarto alimento como fue el plátano. Introducido en las Islas Canarias en el siglo XV y a partir del XVI de forma gradual en América, este cultivo se aclimató bien en las zonas tropicales y subtropicales. “La enorme importancia del plátano era el resultado de que su producción era complementaria a la del café, puesto que esta planta proporcionaba sombra a los cafetales.” (, p. 34)

En la segunda mitad del siglo XIX, siguiendo al autor, el plátano comenzó a sustituir al casabe, afianzándose junto al maíz como dos de los alimentos más importantes en la dieta diaria, asimismo el consumo de carne fue disminuyendo en favor de los granos y el de miel por el de papelón extraído de la caña de azúcar. Planta que también fue introducida desde las Islas Canarias al continente americano a finales del siglo XV y en Venezuela entre los siglos XVI y XVII. Este último fue uno de los alimentos que más rápidamente se adoptó en las cocinas de América Latina, por ser “de fácil uso, capaz de incorporarse a guisos y combinarse armónicamente con los frutos locales, además de ser transformable en caramelo. Su éxito fue casi inmediato.” (Vargas, 2000, p. 52)

De hecho, a finales del siglo XVIII el papelón ya formaba parte esencial de la dieta del venezolano, al punto que Alexander Von Humboldt llegó a hacer referencia al fuerte consumo per cápita de este producto en Venezuela. Fue precisamente esta excesiva ingesta la razón por la cual no llegó alcanzar niveles de excedentes más allá de lo destinado para satisfacer la demanda interna, de allí la dificultad para su exportación en buena parte de ese siglo.

En términos generales, para Torres (2009) la dieta del venezolano hasta el siglo XIX se basaba en muy pocos productos, manteniendo un patrón alimentario que guardaba aún muchas similitudes con el colonial e incluso se podría sostener que continuó así hasta las primeras décadas del siglo XX.

En todo caso, sólo cuatro productos eran responsables de cerca del 90 % de las calorías nutritivas: maíz, carne, plátanos y papelón, lo que mantenía continuidad con las

raiones generales estudiadas desde 1775. Comparativamente esta dieta, que pudo ser característica de los llanos centro-occidentales, revela una mejor adecuación que la de 1873 puesto que en ella figuraba proteína animal. Difiere de ésta en tanto que no estaban presentes los granos.... Lo que llama la atención es la persistencia del binomio carne-maíz característico de la dieta colonial, lo que puede asociarse a la persistencia de las relaciones sociales predominantes en los llanos y, en particular, de relaciones de trabajo que mantenían continuidad con las configuradas en la segunda mitad del siglo XVIII. (p. 32)

En cuanto a la zona andina, Torres (2009) señala que la dieta era un poco más amplia que la llanera, sin embargo, no aportaba los componentes y las calorías necesarias que sí tenía ésta por el maíz y la carne (glúcidos y prótidos). En todo caso, agrega que independientemente de la región, bien haciendas o hatos, la “alimentación como parte de la remuneración era un mecanismo para vincular la mano de obra a las unidades de producción, y esa alimentación reflejaba en su estructura la aportación de la producción de alimentos de la hacienda y de las tenencias cautivas en su interior”. (p. 33)

Influencias en la Gastronomía Venezolana en los Siglos XIX y XX

La inmigración hacia Venezuela en el siglo XIX estuvo conformada por una diversidad de grupos provenientes de Europa, principalmente españoles, italianos, franceses, ingleses y holandeses, junto a una importante presencia de colombianos. “Esos grupos de inmigrantes fueron difundiendo sus usos alimentarios entre la población venezolana, por lo que encontramos en algunas regiones su presencia en muchos de los platos más representativos de su cocina” (Cartay, 2005, p. 5). Para finales del siglo XIX con Guzmán Blanco y su afán de promover la cultura europea en especial la francesa, se introduce como una moda la culinaria de este país, estimulando la contratación de cocineros franceses en las clases altas, así como el consumo de ingredientes, maneras de preparación, platos y recetarios propios de la cocina francesa. (Cartay, 2005)

Como parte de estas influencias, Cartay señala también la importancia de las casas comerciales inglesas, francesas y alemanas establecidas en los puertos más importantes tanto del occidente como del oriente del país, al introducir alimentos, utensilios y cocineros para atender a sus connacionales que atracaban en dichos puertos. Lo que representó la incorporación de nuevas ideas, alimentos, formas de preparación y modos de mesa a la cocina nacional.

Igual importancia tuvo la migración proveniente de las islas antillanas en la segunda mitad del siglo XIX, en tanto que muchos se desempeñaron en las cocinas de las clases altas caraqueñas. Atraídos inicialmente por la explotación aurífera en el sureste de Venezuela y más adelante a comienzos del siglo XX por la explotación petrolera al noroeste, en especial en los Estados Zulia y Falcón (Cartay, 2005; Fundación Polar, 1998).

En efecto, la actividad petrolera de comienzos del siglo XX le permitió al Estado venezolano modernizar su economía, al ampliar progresivamente el gasto público e incrementar la importación de bienes y servicios conjuntamente con las compañías petroleras y el sector privado. Como consecuencia de esta dinámica, para la década de los 50 se registró en el país un importante movimiento migratorio del campo a la ciudad, que se asentó fundamentalmente en las zonas de explotación minera y petrolera (Maza, 1979). Toda esta actividad económica hizo posible un aumento del ingreso per cápita, que a la postre conllevó a un mayor consumo y diversificación de alimentos por parte de la población, que antes de 1950 presentaba un patrón alimentario caracterizado por ser

alto en glúcidos, aportados por alimentos como arepa, ca-raota, yuca, ñame, arroz, frijol, quinchoncho y papelón; pero deficiente en proteínas de origen animal, pues se consumía muy poca carne, salvo en la región de los llanos (...). En esa época sólo se consumían las frutas y hortalizas que se cosechaban. (Landaeta, López, Cifontes y Machado, 2000, p. 240)

A partir de estas transformaciones socioeconómicas, el patrón alimentario del venezolano experimentó cambios, por ejemplo, una disminución en la ingesta de plátano y tubérculos, mientras que “las leguminosas fueron sustituidas por los productos cárnicos a medida que se incrementaba el poder adquisitivo en el hogar”. Asimismo, se modificó el consumo de grasas en tanto que “la manteca vegetal o animal, que predominaba en el régimen alimentario tradicional, [fue] desplazada por el aceite vegetal en un 80%”. En lo que respecta a la ingesta de hortalizas y frutas “exceptuando cambur, tomate y cebolla se [mantuvo] tradicionalmente bajo.” (Landaeta, López, Cifontes y Machado, 2000, p. 242)

Simultáneamente, como señala Cartay (2005), para esa misma década de los 50 se van introduciendo en el país nuevos utensilios, artefactos y electrodomésticos, lo que implicó también importantes reconfiguraciones en la cocina venezolana. Así, el acceso a cocinas de gas, refrigeradores, batidoras, tostadoras, ayudantes de cocina, entre otros, representaron nuevas formas de conservación, combinación, preparación y consumo de los alimentos. Cambios que, como sostiene el autor, fueron asociados a la idea de prestigio al ser vinculados con lo moderno y el estatus en medio de los procesos de urbanización y desarrollo económico que vivía el país. Razón por la cual en muchas familias venezolanas se dejaron de preparar platos tradicionales, desestimados por ser considerados simples o poco sofisticados, lo que hizo que se perdiera parte de la gastronomía tradicional en aproximadamente dos generaciones.

Estas transformaciones no habrían sido posibles de no ser por el surgimiento de las cadenas de distribución y comercialización de alimentos en las principales ciudades del país, como charcuterías, carnicerías, supermercados y restaurantes que socializaron el consumo de determinados ingredientes y menús. Conviene subrayar que, en medio de esta transición alimentaria, también fue determinante “el cambio tecnológico que permitió elaborar la harina precocida de maíz que permitió aumentar el consumo de maíz los años subsiguientes (...) [Sin dejar de mencionar] la fortificación de la harina de maíz y trigo con hierro y vitaminas.” (Landaeta, López, Cifontes y Machado, 2000, p. 267)

A lo largo de este período, especialmente desde finales de la década de los 40, el flujo migratorio europeo hacia Venezuela aumentó impulsado por los efectos de la Guerra Civil Española y la II Guerra Mundial. Al punto que, de acuerdo con Cartay (2005), el principal grupo de inmigrantes conformado hasta la fecha por colombianos, fue desplazado por personas provenientes del viejo continente, en especial, españoles, italianos y portugueses, llegando a la cifra aproximada de 800 mil.

Luego la inmigración se estancó en una cifra anual promedio de 13.000 personas, hasta que a principios de la década de 1970, con el incremento de los precios del petróleo, volvió a crecer la inmigración, a un ritmo mayor que el experimentado en la década de 1950. Esta segunda oleada inmigratoria del siglo XX fue diferente a la primera: esta vez la inmigración procedente de los países sudamericanos superó a la europea y además ingresó de manera ilegal. No se trataba solamente de la inmigración colombiana, importante desde el siglo XIX por su condición de país fronterizo.... A ella se agregaron, primero, los argentinos, chilenos y uruguayos, expulsados por las dictaduras militares que gobernaron de manera cruel esos países y, luego, los inmigrantes peruanos, ecuatorianos y dominicanos, en procura de empleo y mejores condiciones de vida. (Cartay, 2005, s.p)

Como se desprende de lo anterior, estos procesos migratorios de las décadas del 50 y 70 estuvieron relacionados con los eventos políticos ocurridos en los países de origen, como fueron los conflictos bélicos en Europa y las dictaduras militares en Suramérica. A lo que se suman las expectativas generadas por la explotación petrolera, que prometía grandes oportunidades en un país que daba importantes pasos hacia la modernización.

Es precisamente en la década de los 70, como señala Cartay (2005), que con el boom petrolero arribaron nuevamente al país chefs en su mayoría de Francia y en menor medida de Italia, quienes le dieron a la gastronomía nacional aires más cosmopolitas, sobre todo en las

grandes ciudades a nivel de los estratos medios y altos. Posteriormente, en los años 80, 90 y en la primera década del siglo XXI los inmigrantes árabes y asiáticos, conjuntamente con la proliferación de restaurantes y franquicias de comida rápida principalmente de origen estadounidense, contribuyeron ampliar mucho más las opciones gastronómicas del comensal venezolano.

No obstante, a pesar de las múltiples influencias provenientes de los distintos grupos de inmigrantes establecidos en el país y de los cambios socioeconómicos generados en el siglo pasado, la dieta del venezolano posee una homogeneidad indistintamente “del sector, la región o el estrato social [compuesta básicamente por] la harina de maíz precocida, aceite vegetal, arroz, plátanos, caraotas negras, pasta seca, pan de trigo, carne de res, carne de aves, huevos, leche en polvo y sardina.” (Landae-ta, López, Cifontes y Machado, 2000, p. 244)

Consideraciones Finales

Como bien es sabido, los patrones alimentarios en Latinoamérica han sido el resultado de la mezcla de la cultura indígena, europea y africana a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII. Para el caso venezolano, a lo largo del siglo XIX fueron pocos los inmigrantes provenientes de Europa y más de la región, principalmente de Colombia, esquema que se mantuvo en el siglo XX a excepción de los años 50, periodo en el que el grupo más numeroso era de origen europeo, particularmente de España, Italia y Portugal, mientras que en los 70 volvía a ser de la misma región, pero esta vez mayoritariamente del Cono Sur. Sin dejar de mencionar en menor cantidad los procedentes del Medio Oriente (sirios y libaneses) y Asia (chinos y japoneses) (Cartay, 2005).

Ahora bien, junto a las influencias de las migraciones externas, se deben considerar de igual importancia las internas que se dieron en el país a partir de la década de los 50 como consecuencia de la actividad petrolera, tomando en cuenta que antes de esa década la mayor parte de la población se encontraba en las zonas rurales y posterior a ella la distribución poblacional se inclinó en favor de las urbanas. Estas migraciones vinieron acompañadas de significativas transformaciones de los indicadores sociales que se expresaron en un progresivo aumento del

ingreso per cápita y del nivel educativo, así como de variables económicas como la industrialización de la producción y procesamiento de los alimentos, la incorporación cada vez más creciente de la población en el sector secundario y terciario de la economía, sobre todo la participación de la mujer en el mercado laboral, entre otros.

Como resultado de estos cambios, el patrón alimentario tradicional del venezolano se fue acercando más al patrón de las sociedades industrializadas en cuanto a un aumento calórico de las comidas, lo que se tradujo en un incremento del consumo de proteínas de origen animal, una mayor ingesta diaria de grasas, carbohidratos, azúcares y alimentos procesados. No obstante, en lo que va de la segunda década del presente siglo, la crisis económica que atraviesa el país ha significado un importante retroceso que amenaza el patrón alimentario del venezolano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armelagos, G. (2003). Cultura y contacto: el choque de dos cocinas mundiales. En J. Long (Comp.), *Conquista y comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos* (pp. 104-129). México: UNAM.

Atlas de Tradiciones Venezolanas. (1998). Fundación Bigott, Diario El Nacional.

Bengoa, J. (2001). La contribución de América Latina en la Alimentación y Nutrición mundial. *Anales Venezolanos de Nutrición* [Revista en línea], 14(2). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522001000200008 [Consultado: 2014, Julio 20]

Cartay, R. (2005). Aportes de los inmigrantes a la conformación del régimen alimentario venezolano en el siglo XX. *Agroalimentaria*, 20 (10), 43-55.

Domingo, X. (2003). La cocina precolombina en España. En J. Long (Comp.), *Conquista y comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos* (pp. 17-35). México: UNAM.

Dorta, M. (2011). La alimentación en el periodo finisecular del Antiguo Régimen en la Provincia de Venezuela. *Anuario de Estudios Bolivarianos*, (18), 53-81.

Fuentes, C. y Hernández, D. (1993). *Fogones y cocinas tradicionales de Venezuela*. Venezuela: Cavendes.

Fundación Polar. (1998). *Alimentación. Historia de Venezuela para nosotros*. Venezuela: Fundación Polar.

Landaeta, M., López, M., Cifontes, Y., Machado, V. (2000). En torno al desarrollo de la alimentación y la nutrición en Venezuela. 1940-2000. En H. Bourges, J. Bengoa, A. O'Donnell (Coord.) *Historia de la nutrición en América Latina*. (pp. 47.56). Caracas: SLAN.

Long, J. (2003). Introducción. *Conquista y comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos*. En J. Long (Coord.). México: UNAM.

Lovera, J. (1988). *Historia de la Alimentación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.

_____ (2003). Intercambio y transformaciones alimentarias en Venezuela colonial: diversidad de panes y de gente. En J. Long (Coord.), *Conquista y comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos* (pp. 57-69). México: UNAM.

Maza, D. (1979). Historia de medio siglo en Venezuela: 1926-1975. En P. González (Coord), *América Latina: Historia de medio siglo. América del sur*. Volumen 1 (pp. 458-551). México: Siglo XXI.

Popic, M. (2015). *Comer en Venezuela: del cazavi a la espuma de yuca: una historia de la comida para tratar de entender por qué comemos lo que comemos*. Caracas: Miro Popić Editor.

Sanoja, M. y Vargas, I. (2002). Visión histórica de la gastronomía y la culinaria en Venezuela. *Boletín Antropológico*, 20(56), 753-774.

Torres, J. (2009). Alimentación en Venezuela: Una revisión histórica. *Revista Heurística* [Revista en línea], 11. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/30645> [Consulta: 2014, noviembre 4]

Vargas, L. (2000). El mestizaje de la alimentación en América Latina. En H. Bourges, J. Bengoa, A. O'Donnell (Coord.) *Historia de la nutrición en América Latina*. Caracas: SLAN.

ENSAYO



Paisaje
Homero Nava
Museo Salvador Valero

EDUCAR PARA INCLUIR

*Antonio Pérez Esclarín**

Introducción

Si bien desde hace algunos años se viene abordando el tema de la educación inclusiva, en general y muy especialmente en Venezuela, sigue siendo un grave problema a resolver. Las políticas educativas se han orientado a facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, en desmedro de la calidad. A pesar de ello, son numerosos los alumnos fuera del sistema educativo o que lo abandonan sin haber adquirido las competencias de aprendizaje y humanas para insertarse productivamente en la sociedad. En cuanto a la calidad, es una asignatura pendiente, sobre todo entre los sectores más vulnerables. En Venezuela, la educación de los pobres sigue siendo una pobre educación. Y si la educación no es de verdadera calidad para todos, en vez de contribuir a democratizar la sociedad, está contribuyendo a agigantar las diferencias: buena educación para los que tienen recursos y posibilidades de acceder a centros educativos de calidad, y pobre educación para los que no tienen otro remedio que asistir a centros de muy dudosa calidad. De ahí la necesidad de superar la pedagogía de la pobreza y trabajar arduamente por una educación de calidad para todos.

* Doctor en Filosofía (Universidad Católica de Quito). Magister in Divinity (Woodstock College of New York). Licenciado en Educación (Universidad Simón Rodríguez). Profesor e Investigador del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Simón Rodríguez. Editor de varias publicaciones de tema educativo. Autor de 57 libros y numerosos artículos. E_mail: pesclarin@gmail.com

La educación inclusiva exige, además, que sea una educación asentada sobre la ética y el respeto a la diversidad. Debe en consecuencia, ser una educación equitativa, que se adapte a las necesidades de cada estudiante y practique la discriminación positiva, es decir, que atienda mejor a los más necesitados y carentes. Junto a esto, debe ser una educación que incluya a los diferentes y respete su especificidad y su pensamiento. La educación nunca puede provocar la sumisión, sino la autonomía. Sería una contradicción, incluir para hacer sujetos excluidores, es decir, formarlos ideológicamente para que rechacen toda idea opuesta a la que les han inculcado.

1.- Vivimos en un mundo excluyente

No es tarea fácil asumir el tema de la inclusión educativa en un mundo que está estructuralmente organizado para excluir a los débiles. Hoy, se excluye a multitudes por motivos económicos, raciales, políticos, religiosos, personales, por cuestiones de género, por motivos sexuales, por problemas de salud o por alguna discapacidad. Hasta me atrevería a afirmar que el discurso y la ideología hoy dominantes que promueven la competitividad y la eficiencia, e incluso también algunas concepciones de la calidad educativa, llevan en su entraña la raíz de la exclusión de los débiles. De hecho, vivimos en un mundo donde imperan el darwinismo social y también el darwinismo educativo en que sólo sobreviven los más fuertes, es decir, los que cuentan con más privilegios, ventajas y recursos para competir y triunfar.

En un mundo donde podríamos caber todos y vivir con dignidad, a millones de personas se les excluye incluso del derecho fundamental a la vida, o a una vida digna. Mueren de hambre, de enfermedades asociadas a la miseria y fácilmente erradicables si la humanidad recuperara la sensibilidad y la compasión, víctimas de guerras absurdas o por la violencia que crece silvestre en un mundo sin rumbo, que valora el tener sobre el ser pues “vales lo que tienes; si no tienes no vales, no cuentas” y donde ante el relativismo ético que vivimos, crece silvestre la corrupción, la especulación, la delincuencia, la violencia de todo tipo. El “amaos los unos a los otros” de Jesús lo estamos sustituyendo por “armaos los unos contra los otros”.

A la cruda y espantosa miseria de miles de millones de personas, habría que añadir la creciente miseria humana y espiritual de los satisfechos. Millones se deshumanizan al tener que vivir en condiciones inhumanas, otros se deshumanizan al volverse insensibles ante el dolor de sus semejantes. Las desigualdades se agigantan de un modo vergonzoso entre países y entre grupos dentro de cada país. Nunca como en nuestros tiempos, el mundo había sido tan injusto y tan desigual: El 1% de la población mundial acapara tanto dinero como el 99% restante; los 225 personajes más ricos en el mundo acumulan una riqueza equivalente a la que tienen los 2.500 millones de habitantes más pobres. Los tres personajes más acaudalados del planeta tienen activos que superan el PIB (Producto Interno Bruto) combinado de los 48 países más pobres.

Como consecuencia de esta injusticia que clama al cielo, surge el escándalo del hambre. La humanidad está en condiciones de producir alimentos para más de 10 mil millones de personas, de sobra para alimentar adecuadamente a los siete mil millones que habitamos el planeta tierra. Sin embargo, mil doscientos millones de personas padecen hambre permanente, hambre que mata realmente. Según la ONU, cada tres segundos, muere un niño de hambre, 1.200 cada hora. El hambre produce una matanza diaria similar a todos los muertos que ocasionó la bomba nuclear sobre Hiroshima. Sin embargo, si la humanidad se lo propusiera seriamente, el hambre podría ser derrotada hoy fácilmente. Según la ONU, con el 1% de lo entregado por los gobiernos para salvar la crisis bancaria en el 2010, sería suficiente para erradicar hoy mismo, el hambre en el mundo. Por ello, Jean Ziegler, ex relator especial de la ONU para el Derecho a la Alimentación, no vacila en catalogar al actual orden mundial como asesino y absurdo: “El orden mundial no es sólo asesino, sino absurdo; pues mata sin necesidad: Hoy ya no existen las fatalidades. Un niño que muere de hambre, muere asesinado”.

2.-América Latina: el continente de mayor inequidad

Resulta contradictorio que América Latina, el continente con mayor número de cristianos, es el continente de mayor inequidad, con la más injusta distribución del ingreso. De hecho, si es innegable que en algunos países se tomaron políticas orientadas a erradicar la pobreza y el hambre, todavía abunda demasiado la miseria y resultan cada vez

más escandalosas las diferencias entre el grupito de privilegiados y las mayorías que tienen serias dificultades para vivir dignamente o sencillamente vivir. Por ejemplo, América Latina produce alimentos para dar de comer adecuadamente a 1.800 millones de personas, es decir, a tres veces su población. Sin embargo, el 17% de los niños están desnutridos y son millones los que pasan hambre.

Por otra parte, arropada por un discurso abiertamente inclusivo y justiciero, germinó con fuerza una corrupción desaforada que levantó muchos nuevos ricos que exhiben sin el menor pudor sus súbitas y malhabidas riquezas; otros siguen utilizando los recursos públicos como si fueran propios o los reparten como limosnas para ganarse las voluntades de las mayorías, con el creciente peligro de que las necesarias ayudas sociales terminen desestimulando el esfuerzo y contribuyan a reproducir la pobreza. Hoy, una gran parte vive de las ayudas sociales más que de los ingresos de sus trabajos y estos grupos pasan a ser “clientes” o “deudores” antes que ciudadanos y actores de la sociedad. Incluso, detrás de elocuentes discursos por una educación decididamente inclusiva, se puede ocultar la raíz de una exclusión más inmoral de todos aquellos que no siguen las políticas de los que mandan o se atreven a criticarlas. Puede resultar en verdad de un cinismo muy cruel y totalmente opuesto al sentido de la verdadera inclusión, *incluir para formar sujetos excluidores*, es decir, utilizar la educación, supuestamente inclusiva, para transmitir una ideología que impida a los educandos considerar la diversidad como riqueza y lleve a rechazar a los que no piensan como ellos o no disfrutan de las mismas condiciones económicas y sociales.

Lo que en América Latina más diferencia al núcleo con mayores ingresos de los demás es su perfil educativo. Los pobres están doblemente penalizados: a su condición de pobreza suman sus dificultades para el acceso y la permanencia en los centros educativos y la baja calidad de los servicios recibidos. No todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones, ni todos reciben lo mismo de ella. La proclamada igualdad de oportunidades se convierte en un extraordinario mecanismo para mantener o agrandar las desigualdades. Los alumnos de familias privilegiadas gozan de ambientes familiares y de establecimientos educativos que estimulan sus autoaprendizajes, cuen-

tan con padres cultos que les ayudan en sus tareas y tienen capacidad para exigir, entran desde muy temprano en contacto con los medios tecnológicos y culturales, asisten a un preescolar, van después a un colegio privado o a los públicos de mayor prestigio, que están bien dotados de recursos pedagógicos, y, por lo general, funcionan bien y en el que raramente se pierden días de clases, y hasta pueden contar con profesores particulares para adquirir refuerzos y superar sus deficiencias. De este modo, salen mucho mejor capacitados para acaparar los puestos más codiciados en las universidades públicas o en las privadas de mayor prestigio, con lo que luego obtienen los puestos de trabajo más prestigiosos y mejor remunerados, y de este modo se reproducen las desigualdades sociales.

Frente a las oportunidades de los alumnos de las familias más privilegiadas, los alumnos de las familias pobres, que tienen como principal objetivo asegurar la comida diaria, no suelen tener acceso en sus casas a los medios culturales y tecnológicos, con frecuencia sus padres son analfabetas o sólo cursaron los niveles educativos primarios, no van en su mayoría al preescolar, nivel y modalidad con creciente reconocimiento como factor esencial para una mayor equidad social y para un mejor desempeño educativo futuro de los alumnos. Incluso a muchos de ellos, la necesidad de trabajar o de conseguir comida cada vez más escasa, les va a impedir ir a la escuela. Los que lo hacen, son inscritos en escuelas por lo general, mal dotadas, con escasos recursos, en las que se suspenden clases por numerosos motivos: la falta de agua, el difícil acceso cuando llueve, la inseguridad, la ausencia de los maestros, o por asuntos gremiales. Los maestros, algunos de ellos verdaderos héroes, se sienten solos y muchos terminan desmotivándose por la falta de acompañamiento y estímulos, y tratan de emigrar a los centros educativos de mayor prestigio.

3.- Los desafíos de la educación inclusiva

A.- Brindar educación a todos y retenerlos en el sistema educativo

El problema de la inclusión es mucho más complejo de lo que se nos quiere hacer creer y supone enfrentar grandes desafíos. El primero de ellos es seguir trabajando para que no haya un solo niño, niña o joven

en América Latina sin acceso a la educación. Este desafío supone no sólo crear muchos nuevos centros educativos dignos y bien dotados, en especial de educación inicial que es donde existe el mayor déficit en la cobertura, sino también retenerlos en el sistema educativo el mayor tiempo posible para que no lo abandonen sin haber adquirido los valores y competencias esenciales para seguir aprendiendo y poder insertarse en la sociedad como ciudadanos productivos, honestos y solidarios. Esto va a suponer centros educativos al servicio de la diversidad de los alumnos, que traten de compensar las desigualdades de origen, y con una pedagogía activa, pertinente y productiva, para que los alumnos se sientan a gusto estudiando y palpén la utilidad y pertinencia de sus estudios.

Actualmente la educación secundaria es considerada un piso mínimo para salir de la pobreza, desarrollar la ciudadanía y tener mayores oportunidades de acceder al mundo laboral. La culminación de la secundaria es todavía una asignatura pendiente y está fuertemente condicionada por el origen social de los estudiantes. Mientras ocho de cada diez estudiantes procedentes de los estratos sociales altos culmina el ciclo de la secundaria, para los alumnos más pobres esta proporción cae a dos de cada diez. Si bien esto es cierto, hay que subrayar que este nivel educativo ya no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios mayores años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria.

Enfrentar esta realidad va a exigir también la multiplicación de programas atractivos de capacitación laboral, emprendimiento y formación humana, dirigidos a los que abandonaron el sistema o fueron expulsados, que los dote de herramientas para incorporarse activamente en el mundo del trabajo y también puedan reinsertarse en el sistema de la educación formal. Pero estos programas alternativos deben ser de verdadera calidad, pues sería absurdo que los que acuden a ellos se vuelvan a encontrar con la misma metodología transmisiva y un ambiente desmotivador que estuvieron entre las causas principales que les llevó antes a abandonar los estudios.

B.- El desafío de la calidad

El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. Lamentablemente, los avances en la cobertura no han ido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los estudiantes de contextos más desfavorecidos, por lo que su mayor acceso a la educación no ha supuesto necesariamente un mayor acceso al conocimiento que les permita acceder en igualdad de condiciones al mundo laboral y ser ciudadanos de pleno derecho. Las evaluaciones internacionales muestran los bajos niveles de aprendizaje en América Latina y su desigual distribución entre los diferentes grupos sociales. En consecuencia, el principal desafío en América Latina es avanzar hacia una mayor igualdad en la calidad, que garantice a todos los aprendizajes esenciales.

Hoy está de moda hablar de calidad, incluso de excelencia. Por ello, debemos comenzar aclarando qué estamos entendiendo por educación de calidad, dado que la concepción que predomina está atrapada en la lógica de la eficiencia, la producción y la rentabilidad. El lenguaje economicista y tecnocrático ha penetrado con fuerza en el sistema educativo y ha incorporado una mentalidad propia del mundo de la industria, el mercado, las empresas. Dicha mentalidad y su correspondiente terminología se metió en las políticas educativas, en el discurso de los docentes, en las instituciones de formación docente. Hoy se habla sin el menor pudor de recursos humanos o de capital humano, de insumos, de clientes (los alumnos y padres de familia), de gestión educativa, de empresas de servicios educativos, de mercado de productos pedagógicos, y hasta la palabrita competencia, hoy tan invocada y tan querida, nos viene del mundo empresarial. De hecho, las propuestas humanistas de calidad que suelen proclamarse, se diluyen a la hora de la verdad, donde se imponen los indicadores de rentabilidad y eficiencia que pocas veces miden las actitudes y valores, la calidad de las personas y los ciudadanos, ni toman en cuenta las diferencias de origen, recursos y posibilidades de los alumnos, ni su situación socioeconómica y cultural. De este modo, el aprender a aprender y el aprender a hacer se privilegian, aunque se niegue en las proclamas, sobre el aprender a

ser, el aprender a convivir y el aprender a transformar. Cada vez más, los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y convivencia, van siendo sustituidos por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación de destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, etc.

En consecuencia, es urgente que trabajemos por una concepción de calidad en torno a metas sociales, políticas, democráticas y humanistas. Educación orientada al desarrollo personal, social y espiritual de las personas. Educación que permita a cada persona y a todas las personas desarrollar a plenitud sus talentos y construirse como persona y como ciudadano productivo y solidario. Que le enseñe a ser, convivir, aprender, producir y también transformar este nuestro mundo inhumano para hacer realidad “Otro Mundo Posible” donde todos podamos vivir con dignidad.

En definitiva, para ser de calidad, la educación debe ligarse a la equidad, la justicia y la humanización. No podemos aceptar como de calidad una educación que discrimina, que excluye a los necesitados, que deja en el camino a los más débiles, que mantiene y cultiva la conciencia de superioridad. Cuando se habla del fracaso escolar, se señalan sobre todo los indicadores de lectura, escritura, matemáticas... Pero también fracasan los centros educativos que, aunque egresen alumnos con altísimas calificaciones y muy bien capacitados profesionalmente, no han logrado sembrar en ellos el compromiso de trabajar por el bienestar y la vida digna para todos. Se trata de formar personas plenas, honestas, respetuosas, sensibles y solidarias, y no meros profesionales exitosos. Por ello, la educación es de calidad sólo si egresa personas y ciudadanos de calidad.

Calidad para todos exige superar la “pedagogía de la pobreza”, es decir, pensar que para los pobres basta con un currículo poco exigente, y egresar alumnos sin las competencias y saberes necesarios para seguir estudiando o ejercer una profesión adecuadamente. Esto va a suponer establecer o reforzar los diversos mecanismos compensatorios que

permiten nivelar las condiciones de los estudiantes que sufren mayores dificultades para que puedan enfrentar sistemas de promoción que evalúen más homogéneamente, y con estándares más altos, las competencias hoy consideradas básicas para el desarrollo pleno de la ciudadanía social. Se trata, entonces, de nivelar hacia arriba, y no solo de retener en el sistema educativo y hacer egresar a los estudiantes a costa de una menor calidad y eficacia de los procesos de enseñanza. Esto significa, entre otras cosas, velar porque los procesos de promoción automática no se transformen en un desincentivo para el estudio y el esfuerzo. Pero no va a ser tarea fácil evitar el fracaso de los más débiles en un mundo que está organizado para reproducirlo. De ahí la necesidad de practicar la *discriminación positiva*, es decir, privilegiar y atender mejor a los que tienen más carencias y problemas, para así compensar en lo posible las desigualdades de origen y evitar agrandar las diferencias. Tratar a todo el mundo por igual en un mundo desigual, es favorecer más a los que más tienen, a costa de los que tienen menos. La discriminación positiva implica también que las escuelas cuenten con recursos especializados para atender a los alumnos con graves problemas de conducta y a los que tienen especiales dificultades de aprendizaje.

No puede ser que abandonen la escuela precisamente los que más necesitan de ella. En este sentido, Estado y sociedad deben aunar esfuerzos para que, en los centros educativos que atienden a los alumnos más necesitados, se les garantice a todos las mismas condiciones que tienen los alumnos de familias privilegiadas. Esto va a exigir, entre otras cosas, jornadas de trabajo más extensas y más intensas, dotación de buenas bibliotecas y utilización creativa de ellas, comedores escolares no como fines en sí mismos, sino como medios para favorecer el aprendizaje, salas tecnológicas y programas y capacitación adecuada de los docentes para que utilicen las nuevas tecnologías como recursos para el aprendizaje, talleres y laboratorios que favorezcan la pedagogía activa y la investigación, canchas deportivas amplias y buenos programas de educación física y deportes, lugares para estudiar e investigar con comodidad, actividades extraescolares atractivas. La experiencia demuestra que, para promover la calidad, no es suficiente la dotación de recursos (incluyendo los textos y las computadoras) o proporcionar alimentación a los alumnos sin una transformación de la pedagogía y una reorientación de las actividades y tiempos escolares. La inclusión

va a exigir, sobre todo, trabajar para lograr los mejores maestros y profesores, con vocación de servicio, orgullosos de su profesión, con expectativas positivas de sí mismos y de cada uno de sus alumnos, motivados y que disfrutaran enseñando, en formación permanente, ya no para engordar currículos, sino para desempeñar mejor su labor y servir con mayor eficacia a los alumnos, sobre todo a los más carentes y necesitados, capaces de impulsar una pedagogía que promueva la motivación, autoestima y deseos de aprender de sus alumnos.

Por todo esto, si en verdad se busca que la educación ayude a los pobres a salir de la pobreza, primero habrá que combatir la pobreza con políticas sociales eficientes y equitativas, y en segundo lugar habrá que sacar a la propia educación de la pobreza y combatir la pobreza económica y también pedagógica de numerosos educadores. Esto va a exigir aumentar la inversión en educación y en las políticas sociales que la posibiliten y favorezcan, de modo que se garantice la transparencia, la equidad y el buen uso. Y va a exigir revisar los procesos de formación de los docentes, tanto iniciales como permanentes, para convertirlos en verdaderos pedagogos y en educadores comprometidos en gestar una educación de verdadera calidad para todos.

Una educación inclusiva, orientada a garantizar el éxito de todos, debe tomar en consideración algunos elementos que, según varias investigaciones, son fundamentales para garantizar el éxito de todos los alumnos. En primer lugar, un fuerte liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo. Necesitamos directivos expertos en humanidad y en pedagogía, promotores de entusiasmo, formación e innovación, para que sus educadores se vayan entendiendo como constructores de caminos y no como dadores de programas y caminadores de sendas abiertas por otros; como protagonistas de los cambios necesarios, como investigadores en la cotidianidad de las aulas y escuelas, lo que sólo es posible si se hace de la reflexión permanente, de la pregunta, del diálogo de saberes, una práctica habitual, si cada uno se asume más como aprendiz que como docente, lo que supone humildad, un estado de insatisfacción permanente y sobre todo alegría y disfrute.

Otro elemento clave para garantizar el éxito escolar lo constituyen las altas expectativas de los docentes sobre las posibilidades de

aprendizaje de todos los alumnos: Si creen que tienen frente a sí un grupo de alumnos inteligentes, capaces, maravillosos, los tratan como a tales y logran que actúen de ese modo. Pero si creen que no saben nada, que son apáticos, brutos, imposibles, terribles, logran que los alumnos actúen según esta percepción negativa. Como lo afirma Fernando Savater con crudeza: “Si yo estoy convencido de que un alumno es bruto y no lo es, pronto lo será”

Un tercer elemento clave para el éxito escolar es un clima ordenado y seguro. Si en los centros escolares impera la violencia, el desorden, la indisciplina, va a ser muy difícil o incluso imposible que los alumnos aprendan lo que tienen que aprender. Para mejorar la calidad de las escuelas hay que hacer que los alumnos estén bien atendidos, se sientan bien en su escuela y aprendan de manera óptima lo que necesitarán para su vida en la sociedad. Necesitan pues una escuela en la que se viva en un ambiente agradable pero exigente, en el que los docentes y directivos garanticen un bienestar colectivo, en un clima de respeto mutuo, de tolerancia ante lo diverso y de no tolerancia ante la agresividad y la violencia.

Un cuarto elemento esencial para el éxito escolar es garantizar a todos los alumnos las herramientas esenciales para un aprendizaje autónomo y permanente: lectura personal y autónoma de todo tipo de textos y del contexto, de los nuevos lenguajes digitales y de la imagen; escritura, pensamiento lógico-matemático y científico, solución de problemas, ubicación en el espacio y en el tiempo; y de aquellas actitudes esenciales para un aprendizaje autónomo y permanente: curiosidad, reflexión, investigación, crítica y autocrítica, deseos de aprender y de hacer las cosas cada vez mejor, exigencia, esfuerzo, trabajo en equipo.

Otros factores importantes para el éxito escolar, son la fuerte relación entre el centro educativo y las familias de los alumnos; la buena formación de los docentes y su preocupación por seguirse formando; el que trabajen en un solo plantel; el número de días de clase y el uso eficiente del tiempo en el aula, pues está bien comprobado que no sólo se pierde el tiempo cuando se suspenden las clases, sino que también se pierde, y mucho, dentro del aula cuando los alumnos están dedicados a hacer actividades rutinarias que no llevan a aprendizajes significativos.

La educación inclusiva va a exigir también una revisión profunda de la cultura y las prácticas de evaluación, que suele ser el principal mecanismo de los docentes para excluir a los alumnos. Hay que superar esa pedagogía que convierte la evaluación en un instrumento de control, sanción y exclusión del alumno y sirve para reforzar la distancia entre éste y el profesor, y de los alumnos entre sí.

La educación inclusiva busca el éxito y no el fracaso de los alumnos. Este es el criterio que debería guiar a la evaluación, criterio que, sin embargo, está muy lejos de las prácticas habituales. Hay docentes que llegan a enorgullecerse de su fracaso. No conozco ningún médico que vaya alardeando por allí de que, de cincuenta enfermos que atendió, sólo le sobrevivieron cuatro. Tampoco conozco ningún ingeniero que se ufane de que la mayoría de los edificios que empieza nunca quedan terminados o se derrumban pronto. Pero sí conozco educadores que exhiben sin el menor pudor su fama de “raspadores”, y hasta se les oye comentar, sin pena, casi con gozo: “De cuarenta alumnos, sólo me pasaron siete”. Ignoran que el único modo de comprobar la idoneidad de un docente es mediante el éxito de sus alumnos. Si los alumnos salen mal, él también está saliendo mal pues no logró motivarlos y guiarlos para que aprendieran lo que tenían que aprender. No olvidemos que toda evaluación que propone el docente se convierte en su propia autoevaluación a la luz de los resultados de sus alumnos.

Una educación inclusiva no culpa a los alumnos de su fracaso, pero tampoco lo oculta. No olvidemos que no se trata de que los alumnos “pasen de un grado a otro”, para inflar los números de permanencia y prosecución, sino de garantizarles los aprendizajes necesarios. Puede ser un muy fuerte desestímulo a la calidad y al esfuerzo necesario que ella supone, promover a los alumnos sin los conocimientos esenciales necesarios. Si los alumnos no aprendieron, habrá que revisar el contexto y la experiencia de aprendizaje para ver qué está funcionando mal: el método, la motivación, los materiales, los conocimientos previos, las estrategias..., para introducir las modificaciones necesarias para que los alumnos tengan éxito y puedan ser promovidos justamente. La evaluación se convierte entonces en un medio excelente para que el profesor conozca cuáles son las fortalezas y carencias de cada alumno para así poderle brindar la ayuda que necesita.

Es, en consecuencia, muy necesario pasar de enseñar para evaluar después, a evaluar continuamente para enseñar mejor. Más que juzgar el pasado, la evaluación debe orientarse a preparar el futuro. Evaluación no para clasificar, castigar y excluir, sino para ayudar, para evitar el fracaso, para que, con la ayuda de todos, todos tengan éxito. Este tipo de evaluación inclusiva no castiga el error, sino que lo asume como una maravillosa oportunidad de aprendizaje. Si todos repetimos que “los errores enseñan”, ¿por qué los castigamos? Si nos hacemos todos conscientes del error, estaremos poniendo las bases para superarlo.

C.- El desafío de una educación ética, ciudadana y compasiva

En tercer lugar, la inclusión implica dotar a los alumnos de una sólida formación ética, ciudadana y compasiva para que se conviertan en incluidores de los propios compañeros con dificultades y les apoyen, ayuden, y trabajen por un mundo más igualitario y más justo, sin excluidos, donde erradiquemos de una vez la miseria y todos podamos vivir dignamente. En palabras de Muhammad Yunus, Premio Nóbel de la Paz en 2006: “No hay motivos para que haya pobres en el mundo y espero que llegue un día en que podamos crear un Museo de la pobreza, de forma que los niños se pregunten cómo pudo existir y por qué la aceptamos durante tantos años”. Para ello, debemos alimentar la compasión. Pero no debemos confundir compasión con lástima. La compasión comparte el sufrimiento del otro: padece-con. La lástima no contempla verse en el lugar del otro. Por otra parte, frente al consumismo que, en el Siglo XXI, es el “verdadero opio del pueblo”, debemos cultivar la austeridad y estilos de vida más sencillos, para que los bienes y recursos de la tierra alcancen a todos.

Queremos insistir en que si los centros educativos no logran egresar alumnos verdaderamente dispuestos a combatir todo tipo de exclusión y a trabajar por Otro Mundo Posible donde desaparezca la miseria y toda forma de discriminación, también han fracasado como centros de inclusión, y sobre todo, si vocean su carácter de cristianos, han fracasado en lograr que sus alumnos hagan suyos los valores del

evangelio.

Reflexiones finales

Si la educación inclusiva y de calidad, es un derecho, es también un deber humano fundamental, lo que implica que todos somos responsables y debemos colaborar para que este derecho se cumpla. La defensa de los derechos humanos para todos se convierte en el deber de todos de hacerlos posibles. Afirmar, por ejemplo, el derecho de todos a una educación de calidad, implica que es nuestro deber esforzarnos y trabajar con ahínco para que todos los niños y jóvenes de Venezuela disfruten de la educación que queremos para nuestros hijos. Puede resultar de un gran cinismo proclamar derechos y mantener unas condiciones de vida que impiden su realización. Mientras no pasemos de los derechos a los hechos seguiremos aturridos por una retórica complaciente y estéril. Estado, sociedad y también las familias, deben asumir su deber y responsabilidad educativa. También los Medios de Comunicación tienen una gran responsabilidad educadora y deben apoyar con su programación las políticas educativas orientadas a incluir a todos para formarlos como personas autónomas y ciudadanos responsables y solidarios.

La educación inclusiva y de calidad para todos, condición indispensable para la sana convivencia democrática, la productividad y el logro de instituciones eficaces, debería ser la estrategia fundamental de las familias, el Estado y la sociedad para incorporar plenamente a todas las personas al quehacer de la vida pública contemporánea. Si realmente estamos convencidos de que la educación inclusiva y de calidad para todos es exigencia para la dignidad y libertad de las personas, clave de la democracia política, del crecimiento económico y de la equidad social, debería ocupar el primer lugar entre las preocupaciones públicas y entre los esfuerzos nacionales. De ahí, la necesidad de asumir la educación inclusiva de calidad como tarea de todos, como proyecto nacional, y nunca de un partido o una parcialidad política, objeto de consensos sociales amplios y duraderos.

Es evidente que al Estado le corresponde la más amplia responsabilidad: él debe liderar la puesta en marcha de un verdadero proyecto educativo, en coherencia con el proyecto de país que se quiere bosquejado en la actual Constitución, capaz de movilizar las energías creado-

ras, la participación activa y el entusiasmo de toda la sociedad, para combatir de frente la ignorancia, la mala educación, la exclusión, la ineficiencia, la corrupción, la retórica, la mediocridad. Hay que convertir discursos, proclamas y buenos deseos en políticas y concretarlas en acciones.

El Estado, que representa el interés común y ejerce un poder conferido por la sociedad, debe vigilar y garantizar que el derecho a la educación inclusiva y de calidad se cumpla en términos de equidad, lo que implica compensar las desventajas de los más pobres para que las diferencias de origen no se conviertan en desigualdades y se reproduzca la pobre oferta educativa para los más pobres.

Esto en modo alguno indica que éste debe ser el único ejecutor de las políticas educativas, sino que debe coordinar y apoyar los esfuerzos de las familias y de la sociedad para garantizar educación inclusiva y de calidad a todos, en especial a los más pobres, respetando el derecho que tienen las familias a seleccionar el centro educativo y el tipo de educación de su preferencia.

Por eso, pienso que nos debemos oponer al “Estado Amo y Señor”, que monopoliza la educación, decide unilateralmente el uso de los recursos que son de todos y pertenecen a todos y premia o castiga a los que siguen o no siguen sus políticas particulares. Los gobiernos no son dueños del presupuesto, sino meros administradores; administración que deben realizar con eficiencia, equidad y transparencia, para garantizar a todos el disfrute de una educación de calidad. De ahí la necesidad de fomentar el papel de la sociedad como corresponsable con el Estado de la educación de calidad para todos y todas y como veedora o contralora de sus derechos mediante unas políticas públicas honestas y eficientes, garantizando una gestión eficaz, eficiente y transparente, con estrecha vigilancia sobre la corrupción y sobre los políticos y burócratas que están para servir y no para servirse del Estado y de los ciudadanos que los eligieron.

En consecuencia, más que un Estado “Docente” o “Monopolizador” de las políticas educativas, lo que impide a las familias y a la Sociedad ejercer sus derechos, pienso que debemos postular un Estado

verdaderamente “Educativo”, pues entendemos que su principal obligación no es meramente asegurar el presupuesto necesario, sino la de garantizar calidad educativa a todos, apoyar las iniciativas sociales a participar en la educación pública, garantizar el derecho de las familias a que sus hijos reciban una educación acorde con su cultura y sus creencias en respeto a la pluralidad y la diversidad, y también dar ejemplo de aquellos valores y actitudes que pregonan y se repiten una y otra vez en las Constituciones Nacionales, en las Leyes de Educación y en los currículos escolares, pero que escasean cada vez más en la sociedad y en sus dirigentes: participación, democracia, tolerancia, honestidad, diálogo, colaboración, justicia, igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía, 349. Barcelona.

Ainscow, M. y Echetta, G. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Granada.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Santiago de Chile, Unesco.

Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación. 3 (2).

Booth, T y Ainscow, M. (2011). Guía para la inclusión educativa. Reino Unido, CSIE.

Bourdieu, P. (2015). Intervenciones políticas: un sociólogo en la barricada. Siglo XXI, Madrid.

Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz (2004): La exclusión: bordeando sus Fronteras. Definiciones y matices. Barce-

lona, Gedisa.

Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Barcelona.

Fe y Alegría (2014). *Educación Inclusiva en la misión de Fe y Alegría*. Revista Internacional de Fe y Alegría. N. 15. Bogotá.

Finocchio, S. y Legarde, M (2007): *Pedagogía de la Inclusión*. Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *Diversos pero no desiguales*. *Suports*, 9 (1), 23-32.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo Escenario latinoamericano*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Pérez Esclarín, A. (2002). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Estudios, Caracas.

Pérez Esclarín, A. (2005). *Educación para humanizar*. Narcea, Madrid.

Pérez Esclarín, A. (2009). *Educación es enseñar a amar*. San Pablo, Caracas.

Pérez Esclarín, A. (2011). *Educación integral de calidad*. San Pablo, Caracas

Pérez Esclarín, A. (2013). *Aprender a vivir con pasión y compasión*. San Pablo, Caracas.

Pérez Esclarín, A. (2016). *Inteligencia Espiritual*. San Pablo, Caracas.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Ed. Popular, Madrid.

Torres, R.M. (2000). *Educación para todos, una tarea pendiente*. Educación Popular, Madrid.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París.

Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva. Una experiencia compartida*. INICO, Salamanca.

RESEÑA DE LIBROS



**Savater Fernando (2012) *Ética de Urgencia*.
Barcelona España: Ariel.**

RESEÑA ANALÍTICA

Fernando Savater es un español vasco nacido en San Sebastián, Guipúzcoa, España, en 1947. Ha sido catedrático de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid –donde también obtuvo su licenciatura-, y es autor de diversos ensayos filosóficos, literarios y políticos así como de algunas novelas. De su producción destacan sobre todo *Ética para Amador*, *Política para Amador*, *El valor de educar*, *Las preguntas de la vida*, *Contra las Patrias*, porque son textos polémicos y/o reflexivos.

Insisto en su origen vasco, porque España es una monarquía parlamentaria y constitucional que funciona sobre la base de las autonomías provinciales, lo que actualmente ha generado el surgimiento de sostenidas posiciones separatistas-“nacionalistas”, de profundo contenido xenofóbico y discriminatorio.

Y es que, aparentemente superadas las profundas crisis económicas y culturales generadas tanto por la guerra civil como por la dictadura franquista, y “el destape”, (o sea el desmadre de hábitos y costumbres que se produjo después de la muerte del Dictador Francisco Franco), el país se aboca ahora a discutir si se mantiene o no unido federativamente o a exaltar y hacer importante “el orgullo gay”. Entonces, sostener posiciones contrarias o confrontadoras de esas visiones, no sólo es raro sino peligroso.

Savater escribe *Ética de Urgencia*, veinte años después de su *Ética para Amador*, entonces pensada y desarrollada para jóvenes de la edad que entonces tenía su hijo adolescente, y sobre todo para darle piso a los docentes que debían encarar la *Ética* en los Liceos, como

asignatura posterior a la era de Franco; la asignatura contrapuesta a Religión, la asignatura laica, por decirlo de algún modo. Según cuenta, fue el primer texto que escribió en una computadora, los demás, en máquinas eléctricas o manuales, y viene la aclaratoria porque dice que ahora “la tecnología que nos rodea es muy distinta y esto afecta nuestro día a día”(p. 9), pero, aun cuando las tecnologías producen impresionantes cambios cualitativos en nuestra cotidianidad (comunicaciones inmediatas, velocidades inimaginables hace unos años en los desplazamientos, reemplazo de órganos y piezas vitales en nuestros organismos, etc.,) “los sentimientos elementales, las ambiciones, los miedos, se mantienen inalterables” (p.10)

Y ya que para Savater, “...la ética se ocupa de las cosas que duran... de aquellas que siglo tras siglo siguen siendo importantes para los seres humanos” y no se practica sobre la base de códigos o decálogos de buena conducta, sino que “...es la práctica de reflexionar sobre lo que vamos a hacer y los motivos por los que vamos a hacerlo.” (p.16), se reduce, de acuerdo al autor, al razonamiento que nos permitirá protagonizar nuestras acciones, sobre la base de una toma de decisiones a veces muy difícil, por lo que nos afectará a nosotros y a nuestro entorno, pero esencial en nuestra condición de seres humanos.

Vivimos sobre la base de las decisiones que tomamos y Savater cita en este sentido, a Jean Paul Sartre: “Estamos condenados a la libertad”. El ejercicio de la libertad está saturado de responsabilidades, y “buscar los motivos adecuados y las mejores explicaciones por las que hacemos una cosa en lugar de otra es parte de la tarea de la Ética” (p.19)

Ética de Urgencia, se escribe sobre la base de discusiones y reflexiones con adolescentes en tres colegios (privados) de Madrid y Zaragoza, sobre temas de actualidad como el uso de internet y su relación con la educación o la intimidad personal, la violencia y el terrorismo o la Democracia y la participación política. Así va desarrollando ideas sobre la base de preguntas y respuestas o simples afirmaciones. Tal vez es por eso, que el texto, lejos de poder convertirse en manual, es un trabajo orientado, como el primero, a la reflexión y la polémica.

Savater plantea en torno a la educación, que el rol de los educadores ha cambiado sustancialmente si se toma en cuenta la emulación que les despliegan tanto la televisión como internet. El rol del educador ya no es el de informar puesto que la información entra a raudales por esas ventanas tecnológicas. El educador más bien debe orientar, servir de brújula para la travesía en ese pantano espeso y mezclado de lo trivial y lo necesario, lo verdadero y lo falso, lo real y lo ficticio. Enseñar a distinguir, a desbrozar “a aprender como rentabilizar estos medios a favor de la educación y del ciudadano” (p. 32) Y no es una tarea sencilla.

Porque cuando se trabaja sólo sobre la base del twitter, “se pierde la capacidad para la argumentación, que es la médula del pensamiento” (p.33) y ese también es el rol del educador: enseñar a pensar, volver a la argumentación a la discusión, a la polémica, a prestarle la atención que hace falta a los asuntos socialmente importantes como los cambios políticos, los avances sociales o económicos; cuestiones que exigen desarrollo mental, concentración y conocimientos que no se consiguen buscando datos en Wikipedia.

Savater plantea que el uso desmedido y popularizado de la tecnología está haciendo que se pierda esa destreza elemental que permite “saber hacer las cosas por uno mismo, saber cómo se hacen y por qué se hacen así” (p.37), conocimientos importantes para los individuos y que se van adquiriendo con la vida.

Por ello, un docente debe estar en constante formación, porque el mundo cambia junto al conocimiento, vertiginosamente.

Ahora bien, para los políticos, la educación no suele ser un asunto prioritario porque sus resultados son a largo plazo, y la política moderna según expone, se ha convertido en una empresa inmediatista y costosa. Pero nosotros, los ciudadanos de a pie, tenemos el deber y el derecho de exigirle a los políticos invertir en una mejor educación no sólo para los ciudadanos comunes, sino para la preparación actualizada de los educadores en cuyas manos se asienta la formación integral de todos.

Y eso nos lleva a otro de los temas desarrollados por Savater en este texto, el de la Democracia y la participación democrática (que quizá, con el capítulo que refiere al uso de las redes, sea uno de los más discutibles.)

Para el autor, la Democracia “es una herramienta para solucionar problemas... [pero] por sí misma no resuelve nada”, (p.126) requiere de una participación ciudadana consciente, activa y clara.

“Es muy importante abrir los ojos a que somos una sociedad cuyos asuntos públicos debemos gestionar entre todos. Se llama sociedad por eso, porque somos socios, y no [es] ninguna empresa de la que te puedas desligar...”(p. 109)

En este sentido, Savater sostiene que la Democracia se ejerce únicamente desde la participación política, asumiendo que cuando la gente afirma que no se mete en política, fija una posición política. Para Savater el gran invento griego –de los atenienses–, “fue imponer a todos los ciudadanos que acudiesen a discutir y a votar los asuntos que les concernían.” (p.110) El asunto estriba en la definición de ciudadanía., o su ejercicio real. **Ser ciudadano conlleva estar consciente de esta circunstancia y de lo que implica, deberes y derechos.**

Savater considera que “la Democracia es un régimen para no parar quieto, para estar siempre atento y vigilante, dispuesto a actuar. La democracia te da la posibilidad de intervenir, de controlar, de echar al gobernante que has puesto, porque te ha defraudado, porque descubres que es corrupto, porque consideras que no es lo bastante competente. Pero si te cansas estás vendido. La democracia es una motivación permanente para que intervengas en la sociedad.” Es decir, para participar activamente. Si no ejerces tus deberes, ves cercenados tus derechos (p.111). Por otra parte, la participación democrática debe permitirnos crear “una sociedad que nos asegure que los comportamientos antisociales no van a quedar sin castigo” (p.120)

Y del tema de los comportamientos se cae por supuesto en el ejercicio de la política y de los políticos en ejercicio. Porque el ejercicio de la política, implica un compromiso personal. Y dice Savater

(y cualquier parecido con la realidad...): “Lo que pasa en este país es que a despotricar ya se lo considera hacer política. Quien critica ya cree que ha entrado en política. Hasta los treinta años, viví en una dictadura donde todo el mundo criticaba a Franco en el bar, y después se iban al trabajo sin mover un dedo, no tenían la mínima intención de actuar. Y claro, Franco se murió de viejo, en la cama. Al político, digan lo que digan en el bar, no se le va a mover ni un pelo del bigote” (p. 118)

Lo que lleva igualmente a referirse al tema de la moral, que según el autor, “trata sobre lo que cada uno hace con su propia libertad (...) “[pero] hay cuestiones morales específicas según el papel que desempeñemos en la sociedad “ (p. 121) y los cargos políticos serían los más vulnerables en este sentido porque proporcionan cuotas de poder en su ejercicio, y el poder corrompe. “Lo que ocurre con los cargos políticos -dice- es que las responsabilidades de su cargo, vuelven inmorales actitudes que en la vida corriente no lo son” (p.122) Y enfatiza por ello en que al político, al que ejerce la política como oficio, hay que exigirle una preparación específica.

Violencia y Terrorismo es un tema que nos atañe a todos. La globalización y sobre todo la globalización comunicacional nos permite conocer sobre guerras, bombardeos, ataques suicidas, manifestaciones pacíficas o violentas, saqueos o expresiones de fundamentalismos religiosos en el momento mismo de estar sucediendo. Hasta hace pocos años, nos enterábamos de muchos sucesos, con considerable retraso por lo que nuestras opiniones nacían de la reflexión fría y distante que producían las noticias. Ahora, estamos prácticamente inmiscuidos en lo que ocurre en Siria o Afganistán o en España o en los países de Latinoamérica. Por eso se hace más interesante este capítulo **de Ética de Urgencia**, que Savater inicia con esta afirmación: “La banda terrorista es una organización criminal que se dedica a delinquir y lo que hace falta es luchar contra ella *con las mismas armas que se emplean con el resto de los malhechores: la policía, los jueces, etc.*” (p. 135) El problema estriba en que “han tenido un apoyo ideológico y político constante”. En este caso Savater refiere específicamente al caso de los etarras vascos, pero el razonamiento suena extrañamente familiar. Y es que el terrorismo político, nacionalista, fundamentalista islámico o de cualquier tipo, pero siempre violento, se ha expandido como una peste.

Pero están presentes también los “arrepentimientos”. Grupos violentos que hacen votos de dejar las armas o la violencia, para participar democráticamente en elecciones y parlamentos o Congresos o Asambleas Legislativas. Entonces entra en juego la credibilidad del común de la gentes, porque generalmente estos grupos -como las dictaduras- cuentan con un cierto apoyo popular producto casi siempre del miedo a sus represalias.

A eso, replica Savater: “Yo creo que cuando la actividad de ETA termine de verdad nos enteraremos porque dejaremos de sentir miedo; mientras el miedo esté activo, el proceso seguirá abierto.” (p.1379). Y las siglas pueden ser cualquiera ETA, FARC, ISIS, etc. “El hecho de que una organización no se disuelva aunque te diga que se ha vuelto buena, no ayuda nada” (Idem) porque el miedo usado por los grupos violentos, como factor de poder y contención, paraliza a los pueblos. Y “entrar en el terreno de la violencia, es destruir la política.” (p.138) Porque “El terrorismo siempre actúa igual intenta atrapar en sus redes a una parte de la población y someterla a una violencia ilegal para obtener beneficios políticos que de otra manera nunca conseguirían” (p. 139).

Savater va tejiendo el razonamiento mediante la charla con los adolescentes y pasa por todos los temas de interés: violencia, los nacionalismos separatistas tan de moda en la España actual, la belleza, ciencia y robótica, los derechos de los animales y muchos más. Es de considerar entonces que la lectura de este texto, de fácil digestión y buenos nutrientes es prácticamente indispensable para docentes y estudiantes universitarios.

Diana Rengifo de Briceño

Correo Electrónico: diana.rengifo348@gmail.com

INDICE ACUMULADO

INDICE ACUMULADO

AGORA TRUJILLO

Revista del Centro Regional de Investigación Humanística
Económica y Social (CRIHES)

Trujillo - Venezuela

ISSN 1316-7790 / ISSN Elect.2244-8454

INDICE ACUMULADO: ÚLTIMOS CINCO NÚMEROS

AÑO 16-Nº 31-ENERO-JUNIO 2013

Contenido

ECONOMÍA

*Yosman Valderrama, Arianna Barrios, Loyda Colmenares,
Rolando Adriani*

Actuación profesional del Contador Público. Herramienta clave para la
prevención del delito de legitimación de capitales en Venezuela

EDUCACIÓN

Raúl Rodríguez Árias

Estrategia para el desarrollo de un Sistema de Información en la Geren-
cia Escolar de Venezuela.

Reinaldo E. Sosa, Julia Chacín

Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario en Len-
guas Extranjeras

FILOSOFÍA

José Vicente Villalobos Antúnez

Bioética, educación Universitaria y derechos humanos de cuarta gene-
ración

SOCIOHISTORIA

Geovanny Gregorio Castellanos Villegas

La estructura del conocimiento certificado y su discriminación cogni-
tiva

Carmen Virginia Carrillo

Puentes y fronteras de Trujillo. Relatos orales de los campesinos de las montañas trujillanas

ENSAYOS

Francisco Febres-Cordero Carrillo

La ciudad de la Habana, clases sociales y relaciones inter-urbanas en la construcción de la cubanidad. Un acercamiento historiográfico

AÑO 16 -N°32- JULIO-DICIEMBRE 2013

Contenido

ECONOMÍA

*Eddy Johanna Fajardo Ortiz, Giampaolo Orlandoni Merlia,
Rafael Eduardo Borges Peña, Deicy Villalba Rey*

Política ambiental de restricción vehicular e implementación de sistema integral de transporte masivo en la concentración de contaminantes atmosféricos en la zona centro de Bucaramanga, Colombia. Un Análisis de Intervención

EDUCACIÓN

Juan J. Díaz Caceres, Yessica A. Novoa Becerra

Estrategias basadas en el uso de las TICs como herramienta para la enseñanza de la estequiometría

Doile Valencia, Nereida Parada

La red de Ecoescuelas en la cuenca alta del río Motatán. Una propuesta de Educación para la sustentabilidad en el contexto de la Reforma Educativa venezolana

FILOSOFÍA

Román Rodríguez Salón, Sagrario Briceño

Facticidad y Validez en la construcción de una esfera pública mundial

SOCIOHISTORIA

Marisol Rodríguez Arrieta, Khaterine Quintero

El contrabando de gasolina en Mara y la Guajira del Estado Zulia. Su implicación en la enseñanza de la historia y la geografía contemporánea

Leonardo Osorio, Dervi Vilchez

Los héroes y antihéroes en la independencia de Venezuela: Un estudio de textos escolares

ENSAYOS

Luís Javier Hernández

Las nociones de ciudadanía en la territorialización de la Sensibilidad

Luz Mercedes Torres

Modernidad y Postmodernidad, los tiempos hipermodernos

AÑO 17 - Nº 33 - ENERO-JUNIO 2014

Contenido

ECONOMÍA

Johny Humbría Núñez, María Urdaneta Durán

Metodología para la valoración y cuantificación de costos ambientales

EDUCACIÓN

Hebert Lobo, Lidia Ruíz

La Comunicación en las Tecnologías de la Información

Elsy Urdaneta Durán

Validez y confiabilidad: Criterios fundamentales de calidad métrica

FILOSOFÍA

Carlos Lozada

¿Existe una Ética en la Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer?

SOCIOHISTORIA

Ana María Maraboli

La formación comunitaria en el marco de la planificación participativa:
¿Una vía rápida hacia el desarrollo?

Alfredo Portillo

Perspectivas de la Geopolítica

ENSAYOS

Eva Pasek de Pinto

En torno a los modos de existir en la vida cotidiana

Diana Rengifo de Briceño

Presencia del caudillo en el imaginario político del
venezolano común: una breve reflexión

AÑO 17-Nº 34-JULIO-DICIEMBRE 2014

Contenido

ECONOMÍA

Alberto Pérez Maldonado

La Gestión Ambiental de la ciudad. Uso de indicadores de sostenibilidad como instrumento para planificarla

Edmary Sinai Carrasco

Desarrollo Humano Integral como marco ético de la
innovación empresarial en Latinoamérica

EDUCACIÓN

Carmen Amelia Trujillo, Kennedy Rolando Lomas

Educación Ambiental Comunitaria y aprovechamiento sustentable
del Bosque Protector “Cascada de Peguche”,
Otavalo-Imbabura-Ecuador

FILOSOFÍA

Gerardo Valera Mendoza

La educación en valores. Un reto de la educación del presente

SOCIOHISTORIA

Maritza Rangel Mora

Servicios ambientales de la vegetación urbana. Prácticas para su mayor aprovechamiento

Soraya Pérez Colmenares

Nivel actual y tendencial de desarrollo sostenible alcanzado por la ciudad de Trujillo en Venezuela

ENSAYOS

Luz Mercedes Torres

Proceso de cambio desde la aproximación del concepto innovación

AÑO 18 - N° 35 - ENERO-JUNIO 2015

ECONOMÍA

Angel Higuerey Gómez, Lourdes Trujillo Castellano, María Manuela González

Hacia la búsqueda de un modelo para determinar la eficiencia en la industria de suministro de agua latinoamericana

EDUCACIÓN

Lesvia González, Martha Mendez, María de la Luz Figueroa

La inteligencia emocional de los estudiantes de educación inicial y especial

José Armando Santiago Rivera

Los estudiantes de Geografía y Ciencias de la Tierra opinan sobre la formación de valores

FILOSOFÍA

Esteban Josué Beltrán Ulate

Una apostilla a la noción aristotélica de Phrónesis

SOCIOHISTORIA

Alberto Quero, Írida García de Molero

Ámbitos alternos: elementos de significación tópica en el “Camino de El Dorado”, de Arturo Uslar Pietri

Nilda Bermúdez Briñez

Los desplazamientos humanos hacia las zonas petroleras del Zulia (1914-1933)

ENSAYOS

Alí Medina Machado

El realismo social en la conciencia sensible de Cesar Rengifo

AÑO 18 - N° 36 - JULIO-DICIEMBRE 2015

ECONOMÍA

Yosman Valderrama, Arianna Barrios

Evasión fiscal desde la teoría de la anomia. Un análisis de este delito a la luz de la proliferación de la Economía Informal en Venezuela

EDUCACIÓN

Daniela Pérez

La Orientación Psicopedagógica con perspectiva de género

José Valderrama

Plan de capacitación del personal de una comunidad educativa para atender situaciones de emergencia sísmica

FILOSOFÍA

Jesús Briceño Briceño, José Camilo Perdomo

Sobre el prólogo del Zaratustra. Aportes para la construcción del Super-hombre

SOCIOHISTORIA

Gustavo Paredes, Claret Castellanos

Cuerpo, Cultura y Sociedad

Juan Carlos Delgado Barrios

Talento Territorial: Conceptualización y Dimensiones

ENSAYOS

Ivork Cordido Demartini

Identidades y actores sociales como problema

AÑO 18 - N° 37 - ENERO-JUNIO 2016

ECONOMÍA

Juan Carlos Delgado Lobo

El Desarrollo Territorial entre el Economicismo y el Humanismo... 17-39

EDUCACIÓN

Lidia Ruíz, Matilde Carrero, Yulimar Nava

Evaluación de una propuesta de formación en las TIC: Docentes de Química en la Educación Media General.

Mariely Rosales Viloria

La investigación: un ejercicio de observación, interpretación y reflexión

FILOSOFÍA

Gendrik Moreno Hernández

Ernst Cassirer: Hacia una comprensión simbólica del lenguaje

SOCIOHISTORIA

Orlando Bastidas Bentancourt

El Turismo Rural Comunitario como opción de desarrollo local en Venezuela

Claret Castellanos

Identidades alimentarias en un mundo cambiante

ENSAYOS

Linoel Leal Ordoñez

Discursos, Ideología y Utopía en el discurso del dirigente estudiantil

AÑO 19 - N° 38 - JULIO-DICIEMBRE 2016

ECONOMÍA

Ricardo Joel Almánzar Fortuna

Eco Innovación y Tecnología en la Industria de la Energía en República Dominicana

EDUCACIÓN

Denisse Egáñez de Carrero

Filosofía para niños. El aula como unidad de investigación filosófica en el nivel de Educación Preescolar.

María Elena Araujo

Didáctica de las Ciencias en Preescolar .

FILOSOFÍA

Martín Mosquera, Facundo Nahuel Martín

Revisitar la teoría marxista del Estado: Derecho y Emancipación.

SOCIOHISTORIA

Jorge Milanés, Gabriel Parada

Satisfacción del valor materialista como problema psicosocial en la adolescencia.

Juan Carlos Delgado Barrios

Talento Territorial: Dimensión interpretativa de los actores locales para el desarrollo

ENSAYOS

Alfredo A. Castro Araujo

Contenidos audiovisuales e identidad de género: Inducción mediante conductas criminales

AÑO 20 - N° 39 - ENERO-JUNIO 2017

ECONOMÍA

Emilio Tariffi

La sociedad económica de amigos del país de Caracas en la formación del Estado y la nación venezolana

EDUCACIÓN

Carlos Luis Terán

Elementos que configuran la vida de los estudiantes en el bachillerato del Estado Trujillo Venezuela.

María Betancourt, Yanahir Rivas, Mariela Sarmiento

Desarrollo de una unidad didáctica para la enseñanza aprendizaje de la estadística descriptiva y el SPSS como refuerzo innovador

FILOSOFÍA

Julio César León Valero

La lógica aristotélico-tomista: luces para comprender la lógica de nuestra época

SOCIOHISTORIA

Luís Javier Hernández Carmona, Marevis Mariano Viloria
Literatura y Región: una relectura de la globalización
a partir de Mario Briceño -Iragorry

Elsy Urdaneta

El formato del Item y la naturaleza del constructo medido
en la solución de problemas

ENSAYOS

Yvenne Méndez Valera

La pedagogía del amor y la esperanza: perspectiva posible
para combatir la violencia

AÑO 20 - N° 40 - JULIO-DICIEMBRE 2017

ECONOMÍA

Oscar Isaac López García

La racionalidad económica como fundamento de la conducta
del consumidor

EDUCACIÓN

Marina Pacheco, Marilys Cote, Nancy Santana

Convergencia tecnológica en la optimización del proceso
de inscripción estudiantil en la ULA - NURR Trujillo

María Esperanza Rojo Carmona, Martha Méndez

El mapa del cuento y el acrónimo relatar: Dos estrategias
para la escritura de cuentos por estudiantes con dificultades
de aprendizaje

FILOSOFÍA

Julio César León Valero

La percepción como método aprehensivo del conocimiento intelectual según la teoría de Tomás de Aquino

SOCIOHISTORIA

Dimitri Briceño Reyes

Historia política venezolana. Reflexiones breves: 1959-1973

ENSAYOS

Alí Medina Machado

Dos ciudadanos de mérito entre el derecho y la historia135 -142

Francisco Febres-Cordero Carrillo

Cultura, imaginario social y democracia.....143 -156

NORMAS PARA LOS COLABORADORES DE LA REVISTA ÁGORA TRUJILLO.

1. La Revista AGORA- Trujillo de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel Trujillo, Venezuela, se define como una publicación científica de carácter inter y transdisciplinario; de aparición semestral. Abierta a los investigadores y estudiosos que deseen publicar avances y resultados de investigaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas; en sus Secciones de: Economía, Educación, Socio-Historia, Filosofía y Ensayo. El Comité Editor se reserva la conformación de las Secciones de la Revista en cada edición, de acuerdo a las temáticas de los artículos arbitrados existentes en el banco de datos de la misma.
2. Los trabajos o artículos presentados en AGORA - Trujillo son de la entera responsabilidad de sus autores y no de la Revista y de las instituciones patrocinantes.
3. El Comité Editor de la Revista AGORA-Trujillo, sólo considerará para su publicación, trabajos originales e inéditos que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras Publicaciones Científicas.
4. Los trabajos o artículos deben venir acompañados de una comunicación dirigida a la Dirección o al Comité Editor de la Revista AGORA – Trujillo, en la cual se solicita la consideración del mismo o de los mismos para ser sometido o sometidos al arbitraje. En la comunicación se debe colocar: identificación del autor (es), no mayor de tres autores, dirección, teléfonos, correos electrónicos y una breve reseña curricular de un máximo de 10 líneas.
5. Los trabajos o artículos propuestos deberán ser adaptados por los autores a las normas establecidas en la Revista AGORA. Una vez cumplidos los requisitos se someterán a proceso de arbitraje.
6. Los trabajos o artículos recibidos serán sometidos a un arbitraje o evaluación de expertos, para determinar la publicación dentro de las normas y criterios establecidos para tal fin en la Revista y los procedimientos convencionalmente aceptados.

7. El o los autores con residencia en Venezuela, deben consignar o enviar el trabajo en original y una copia impresa, junto con la versión grabada en CD; escrita en Word, letra Times New Roman, Fuente 12; y completamente paginado; a la dirección: Oficina de la Revista AGORA - Trujillo, Núcleo Universitario «Rafael Rangel» - ULA, 3er Piso, Av. Isaías Medina Angarita, sector Carmona Trujillo, estado Trujillo. El o los autores residenciados en el exterior deben enviar los trabajos vía e-mail, con las especificación antes descritas en cuanto al formato digital como documento adjunto a la dirección electrónica: agoracrihes@gmail.com.

8. Los trabajos o artículos deben tener una extensión máxima de 18 cuartillas, a 1,5 espacios, incluyendo los cuadros, figuras o fotografías, en un número no mayor de 4.

9. El trabajo o artículo debe contener un resumen tanto en español como en inglés, con un máximo 12 líneas y, entre 3 y 5 palabras clave. El mismo, debe incluir: propósito u objetivo, metodología, resultados si los hubiere y conclusiones.

10. En las citas y las referencias bibliográficas se deben señalar los autores y/o instituciones consultadas. En la lista de referencias deben aparecer los autores e instituciones citados en el cuerpo del trabajo o artículo. Para la elaboración de las mismas deben seguirse las normas APA en su última edición, por ejemplo:

Libros de Autor:

Rama, Pedro (2006). Paradigmas en Ciencias Sociales (2da ed.). Barcelona, España: GEDISA.

Artículos de Revista

Rengifo, Diana (2002). Mario Briceño Iragorry o el Oficio de Historiar como Pasión Vital. *AGORA-Trujillo*, 10, 225-233.

Artículos de Revistas Electrónicas

Roman, Juan (Junio, 2009). El poder de la iglesia. *Ánfora 12 (16-18)*. Revisado el 10 de junio de 2009 en <http://www.sectorreligioso.mx/evangelización/anfora>.

Capítulo de libro compilado:

Santana, Nancy (2007). *Mujer y ambiente. Una Visión desde la Complejidad.* en: Lidia Ruíz (comp). *El medio ambiente en el presente siglo* (pp.18-30). Trujillo, Venezuela: Ediciones universitarias.

11. Los productos derivados de Trabajos de Grado, Proyectos de Investigación, Tesinas, Tesis de Grado, Trabajos de Ascenso u otro tipo de investigación; deben ser presentados en la forma de artículos científicos para ser sometidos al arbitraje. Requisito de obligatorio cumplimiento.

12. Las reseñas de libros y revistas tendrán una extensión máxima de 3 cuartillas, a un espacio y deberán acompañarse de la portada respectiva en versión digital o fotografía.

13. El Comité Editor de la Revista se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios de forma que aseguren la calidad de la publicación.

14. Los trabajos o artículos originales no serán devueltos.

RULES FOR THE COLABORATORS OF THE MAGAZINE AGORA - TRUJILLO.

1. The magazine AGORA Trujillo, of the Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel Trujillo, Venezuela , is defined as a scientific publication with an inter and trans-disciplinary character and semiannual appearance. Open to the researchers and scholars who wish to publish advances and results of investigations in the frame of Social and Human Sciences in its sections of: Economics, Education, Socio-History, Philosophy and Essay. The Publishing Committee reserves the conformation of the sections of the magazine in each edition according to the subject matters of the arbitrated papers existing in the data base.
2. The papers published in AGORA-Trujillo magazine are of complete responsibility of their authors and neither of the magazine nor of the sponsoring institutions.
3. The Publishing Committee of the AGORA- Trujillo magazine will only consider for publication, original and unpublished works that have not been simultaneously submitted in another scientific publications.
4. The papers must contain a communication addressed to the Director or Publishing Committee of the AGORA- Trujillo magazine, in which the consideration is requested and this will be submitted for arbitration. The communication must contain: The author(s) identification , address, telephones, e-mails and a brief *résumé* ,in no more than 20 lines.
5. Papers must be adapted to the forms and requirements established in the AGORA -Trujillo magazine for the arbitration process.
6. The papers received will be subject to arbitration or evaluation in order to determine the feasibility of publication according to criteria of relevance, originality, methodological techniques and scientific level and procedures conventionally accepted.
7. The author or authors with residence in Venezuela, must submit or send the work in original and a printed copy with the version on CD; written in Word, point Times New Roman, 12 font; and fully paginated; to the following address:

Oficina de la Revista AGORA - Trujillo, Núcleo Universitario «Rafael Rangel» - ULA, 3er Piso, Av. Isaías Medina Angarita, sector Carmona Trujillo estado Trujillo, Venezuela. The author or authors who reside in foreign countries must send the article or paper via e-mail, taking into account the specifications above indicated, to the following address: agoracrihes@gmail.com.

8. The paper must have a maximum of 18 pages, using 1.5 spaces, including tables, figures, or photographs, no more than 4 .

9. The paper must contain an abstract in Spanish and English, of 12 lines at the most , and between 3 and 5 keywords. It should include: purpose or objective, methodology, results and conclusions.

10. In the bibliographical references the authors or institutions mentioned in the body of the paper or article must be indicated . For the elaboration of those, the APA standards in its latest edition must be followed, for instance:

Author books.

Rama, Pedro (2006). *Paradigmas en Ciencias Sociales* (2da. Ed.). Barcelona, España:GEDISA.

Magazine papers

Rengifo, Diana (2002). Mario Briceño Iragorry o el Oficio de Historiar como Pasión Vital. *AGORA-Trujillo*, 10, 225-233.

Electronic journal papers

Roman, Juan (Junio, 2009). El poder de la iglesia. *Ánfora* 12 (16-18). Revisado el 10 de junio de 2009 en <http://www.sectorreligioso.mx/evangelización/anfora>.

Compiled book chapter

Santana, Nancy (2007). *Mujer y ambiente. Una Visión desde la Complejidad*. En : Lidia Ruíz (comp) . *El medio ambiente en el presente siglo* (pp.18-30). Trujillo, Venezuela: Ediciones universitarias.

11. The products derived from, research, dissertations, degree theses, or any other kind of research projects must be adapted to the form of presentation of scientific articles to be submitted to the corresponding arbitration. This is of mandatory fulfillment.

12. Reviews of books and magazines will have a maximum of three pages to one space and must be accompanied by the respective cover in photography or digital version.

13. The Publishing Committee of the Agora Trujillo magazine has the right to do the adjustments and changes of form than the article or paper requires , to assure the quality of the publication.

14. The Magazine will not return original papers.

CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE DE LA REVISTA ÁGORA - TRUJILLO

Aspectos previos

Una vez recibidos los trabajos o artículos se sigue el siguiente procedimiento: 1.- Acusación de recibo dirigida al autor (es) en físico y/o correo electrónico. 2.- Evaluación preliminar del trabajo o artículo por parte del Comité Editorial para verificar si cumple con las normas, el perfil y demás requisitos establecidos. 2.1. si las cumple, el mismo se envía a los árbitros, quienes emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo o artículo. 2.2. si el trabajo o artículo no cumple con las normas y requisitos se le notificará por escrito la decisión al autor (es).

El arbitraje de los artículos enviados a la Revista, se cumple en la modalidad «doble ciego» y en esta modalidad, a cada árbitro es enviado el artículo y una planilla de evaluación elaborada por el Comité Editor, en la que se contemplan las especificaciones requeridas por la Revista para la publicación de los artículos, ensayos y reseñas. Los árbitros las devolverán debidamente llenas, con las observaciones correspondientes.

Aspectos a evaluar:

- Originalidad
- Pertinencia del tema
- Solidez de las argumentaciones
- Estructura del trabajo
- Organización interna del artículo
- Solidez de las conclusiones
- Resumen en caso de artículo
- Redacción, ortografía, Sintaxis

Las decisiones de los árbitros deben estar argumentadas cuando consideren que el trabajo o artículo es publicable con modificaciones o no publicable. El evaluador debe explicar detalladamente sus observaciones y sugerencias para ser remitidas al autor.

En caso de que tenga información sobre la publicación anterior o simultánea del artículo que esté evaluando, deberá manifestarlo a través de la planilla anexo con su respectivo soporte.

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS Y ENSAYOS DE LA REVISTA ÁGORA – TRUJILLO

Título del Trabajo:

Marque con una equis(x), según la clasificación dada a cada uno de los siguientes aspectos:

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS				
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Pertinencia del tema					
Solidez de las argumentaciones					
Estructura del trabajo					
Organización interna del artículo					
Solidez de las conclusiones					
Resumen en caso de artículo					

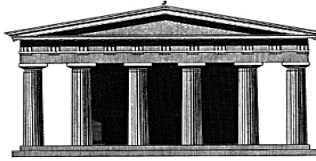
Marque con una equis(x) su opinión final sobre la publicación del artículo.

OPINIÓN FINAL	
Publicable sin modificaciones	
Publicable con modificaciones	
No publicable	

El árbitro expondrá en hoja aparte las modificaciones que deben ser realizadas al artículo.

En caso de que tenga información sobre publicación anterior o simultánea del artículo que este evaluando, deberá ubicarlo con una equis(x).

PERIODICIDAD DE LA PUBLICACIÓN	FORMA DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO	
	Parcial	Total
Simultánea		
Anterior		



**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario «Rafael Rangel»
Centro Regional de Investigación
Humanística Económica y Social (CRIHES)
Trujillo - Venezuela**

CARTA COMPROMISO

Quién suscribe, titular de la Cédula de Identidad N° _____
_____ autor (es) del artículo _____

_____ doy fe
que este trabajo consignado para el arbitraje en la Revista AGORA
Trujillo, es de mi exclusiva autoría, y no ha sido presentado ante ningún
otro medio editor impreso y/o electrónico para su publicación.

De ser falsa esta información, libero a la Revista AGORA - Trujillo de
toda responsabilidad, y asumo plenamente las consecuencias jurídico-
administrativas que se derivaren de esta acción.

En Trujillo a los días del mes de

Firma: _____

Cédula de Identidad: _____

Dirección: Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, Casa de
Carmona. Tercer Piso Av. Medina Angarita. Trujillo, Venezuela. Tlf. 0272-2365484.
Correos Electrónicos: agoracrihes@gmail.com.

ÁGORA Trujillo SUSCRIPCIÓN

La revista **ÁGORA- Trujillo**, es un espacio para el debate y la producción teórica relacionada con las Ciencias Sociales. Punto de referencia para los investigadores del quehacer humanístico.

Ficha de Suscripción

Deseo una suscripción de la Revista **ÁGORA - Trujillo**

Por un año

Por dos años

El Depósito se hará en la Oficina del CRIHES-NURR-ULA

Nombre y Apellido _____

Institución _____

Dirección _____

Teléfono _____ Fax _____

E – Mail _____

Ciudad _____

País _____

Dirección: Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”,
Casa de Carmona. Tercer Piso Av. Medina Angarita. Trujillo, Venezuela.

Tlf. 0272-2365484.

Correo Electrónico: agoracrihes@gmail.com



El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales, tecnológicos y de las Artes.



Objetivos Generales:

El CDCHTA, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de las Artes para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHTA.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aporte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Tel: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ESTA EDICION DE LA REVISTA AGORA - TRUJILLO, SE
IMPRIMIO CON UN TIRAJE DE 500 EJEMPLARES EN EL
AÑO 2016

FUE IMPRESA EN LOS TALLERES DE EDITORIAL
VENEZOLANA

TELEFONOS: 0274- 0274-263.8308

E-MAIL: edivenca @hotmail.com

MERIDA-VENEZUELA