



# UCSAR

# REVISTA



**Investigaciones de las  
Ciencias Sociales**

**ISSN: 1856-9858**



UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN,  
POSTGRADO Y EXTENSIÓN

REVISTA **UCSAR**  
Año 1, N° 1, 2009  
INVESTIGACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Año 1 , N° 1  
ISSN: 1856-9858  
Caracas, julio 2009

# Autoridades de la Universidad Católica Santa Rosa

Rector - *MARTÍN ZAPATA*

Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Extensión - *JULIA MACHMUD*

Vicerrector Administrativo - *RAMÓN GUEVARA*

Secretario - *JORGE RAMÍREZ*

## Consejo Editorial

*Martín Zapata*

Presidente

*Julia Machmud*

Directora Ejecutiva

*Marlene Arteaga Quintero*

Directora Editora

*Varvara Rangel*

Representante de Los Docentes UCSAR

Traducciones al inglés:

Nuncia Moccia

Diseño Gráfico e Impresión digital:

L + N XXI Diseños, C.A.

(luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com / www.lnediciones.com)

Teléfonos: 242.34.84 / 241.07.36

Depósito Legal: pp200902DC3242

ISSN: 1856 - 9858

### Revista UCSAR.

#### Investigaciones de las Ciencias Sociales.

Universidad Católica Santa Rosa

Final Av. Boyacá, con Av. Baralt, Calle Seminario, detrás de la bomba PDV, Sabana del Blanco, La Pastora

Teléfono: (0212) 862.80.59

www.santarosa.edu.ve

Julio 2009 - Año 1, Número 1

Precio de venta al público: Bs. F. 20

© Revista UCSAR se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual y la opción de reproducir por medios electrónicos y otros medios.

## Comité Editorial

*Marlene Arteaga Quintero (UPEL)*

COORDINADORA DE ARBITRAJE

*Yaritza Cova (UPEL)*

COORDINADORA DE PRODUCCIÓN

*Pedro Balza (UCSAR)*

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

*Matilde Castillo (UCSAR)*

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Clemente Medina (UCSAR)*

FACULTAD DE CIENCIAS TEOLÓGICAS

*Mario Corro (UCSAR)*

COMUNICACIÓN SOCIAL

*Carlos Ortiz (UCSAR)*

FILOSOFÍA

*Mervi Hernandez (UCSAR)*

TEOLOGÍA

*Matilde Castillo (UCSAR)*

EDUCACIÓN

*Jorge Mesa Moreno*

(SPD Oficina Equidad de Poblaciones,

Bogotá)

DERECHOS HUMANOS

*Reyna Sánchez (UBA)*

DERECHO

*Francisca Fumero (UPEL - IPMAR)*

LINGÜÍSTICA

*Rogelio Altez (UCV)*

ANTROPOLOGÍA

*Jorge Bracho (UPEL – IPC)*

HISTORIA

*Aybi Otayza (FAU/UCV)*

PSICOLOGÍA

*Jesús Carrillo Romano (BCV)*

FINANZAS Y BANCA

*Omar Núñez (USM)*

RRPP Y COMUNICACIÓN CORPORATIVA

## **REVISTA UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales**

- Somete a arbitraje por el sistema doble ciego todos los artículos consignados.
- Igualmente, se reserva el derecho de editar (corrección de estilo y de pruebas) todo artículo entregado al Comité Editorial.
- Procesa todos los materiales intelectuales, artículos y reseñas bajo las normas internacionales para las publicaciones y se apega a los estándares de calidad exigidos por las plataformas internacionales y de indexación.

### **Objetivos de la REVISTA UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales**

(ISSN - 1856 - 9858)

1. Exponer los trabajos realizados sobre la estructura, conformación y concepción de la escritura de noticias como área de estudio
2. Difundir las innovaciones en las áreas de tecnología en el campo audiovisual, útiles a los profesionales de Comunicación Social
3. Dar a conocer los artículos que disertan sobre diseños y aplicaciones de programas de imagen, comunicación y relaciones públicas de empresas e instituciones
4. Discutir las diversas posturas, visiones y manifestaciones en el área de investigación de la Filosofía, que incluyan valores éticos, sociales, religiosos, históricos, entre muchos otros
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y de los nuevos materiales referidos a esta actividad, especialmente en las Menciones de Integral, Preescolar, Historia y Pedagogía Religiosa y Filosofía

6. Exponer los trabajos en el área de Teología desde múltiples perspectivas para propiciar una discusión filosófica de calidad y profundidad
7. Promover los trabajos realizados por los docentes de la Universidad Católica Santa Rosa
8. Confrontar ideas, entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.
9. Informar a los miembros de la comunidad académica sobre los avances y resultados obtenidos en investigaciones y reflexiones sobre las distintas áreas del saber de las que se ocupa
10. En general, divulgar la actividad investigativa realizada en el país y fuera de nuestras fronteras en el campo de las Ciencias Sociales, especialmente en materia de: (a) Comunicación Social, (b) Filosofía, (c) Educación, (d) Teología, (e) Derecho Procesal Penal, (f) Presupuesto, (g) Relaciones Públicas y Comunicación Corporativa, (h) Finanzas y Banca, (i) Derechos Humanos, (j) Metodología de la Investigación, entre otros.

## Índice

	CONTENTS
Nota Editorial	7
1. Los hitos personales, políticos y educativos en las autobiografías intelectuales. PERSONAL, POLITICAL AND EDUCATIONAL MILESTONES IN INTELLECTUAL AUTOBIOGRAPHIES. <i>Edilberto Lasso Cárdenas</i>	9
2. La justicia social en el profeta Amós. SOCIAL JUSTICE ACCORDING TO PROPHET AMÓS. <i>Martín Zapata</i>	27
3. Los orígenes de la educación agropecuaria en Venezuela en el período gomecista (1908-1935) y la masa crítica que fomentó su desarrollo. THE ORIGINS OF AGRICULTURE AND LIVESTOCK EDUCATION IN VENEZUELA IN THE PERIOD OF GÓMEZ (1908-1935) AND THE CRITICAL MASS THAT FOSTERED ITS DEVELOPMENT. <i>Leonardo Taylhardat</i>	55
4. Programa de Investigación y Extensión en Gestión de Riesgos. RESEARCH AND EXTENSION PROGRAMME IN RISK MANAGEMENT <i>Henry Pacheco, Julia Machmud y Mario Corro</i>	77
5. Interacción-comunicación en la Educación a Distancia. <i>Interacción-Communication in Distance Education. Norma López</i>	91
6. La Holística y la Investigación. HOLISTICS AND RESEARCH. <i>Leonardo Poleo Castillo</i>	101
7. Las estrategias metacognitivas: una propuesta para la producción de textos expositivos del tipo descriptivo. METACOGNITIVE STRATEGIES: A PROPOSAL FOR THE PRODUCTION OF EXPOSITORY TEXTS OF A DESCRIPTIVE NATURE. <i>Dilcia Rosales y Yaritza Cova</i>	115
8. El medio ambiente es noticia. ENVIRONMENT IS NEWS. <i>Sergio Foghin-Pillin</i>	135
Escriben para este número	159
Normas de Publicación	161

En cada uno de los mecanismos que el ser humano ha ideado como vehículo de comunicación se encuentran, también, el deseo y la ambición de convertir el intercambio en crecimiento mutuo. Además, la lectura, la investigación y la necesidad de adquirir conocimientos conducen a los grupos a organizar cada hallazgo como ofrecimiento a los otros, como proceso de reciprocidad. De este modo, el 2008 fue declarado como año de la Tierra y el año 2009 ha sido dedicado a la astronomía y, por ende, al Universo: se ha volcado la comunidad académica en pleno a celebrar las ciencias, la interpretación de la realidad y el saber.

Ha sido éste el momento oportuno para, desde las aulas de la UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA, promover y editar la Revista UCSAR, dedicada a las investigaciones de las Ciencias Sociales. En sus aulas la labor universitaria se ha venido desarrollando en medio de un proceso de trabajo corporativo, investigativo y de consolidación académica durante una década por lo que, ahora, se ha gestado una publicación que puede acoger materiales tanto del ámbito nacional, como internacional, en las disciplinas de Comunicación Social, Teología, Filosofía, Educación, Investigación, Derecho, Finanzas, Economía, Presupuesto, Relaciones Públicas y Comunicación Corporativa, además de Derechos Humanos y otras ramas del saber en las Ciencias Humanas.

En este número se publica un trabajo denominado “Los hitos personales, políticos y educativos en las autobiografías intelectuales” de Edilberto Lasso Cárdenas, profesor de la Fundación Universitaria Luis Amigó, de Bogotá. Acá se revisan los factores que influyeron notoriamente en la vida de grandes pensadores, filósofos y científicos de la historia, desde Descartes, hasta Popper o Arendt . Continúa un trabajo de Martín Zapata, Rector de la Universidad Católica Santa Rosa, con el título “La justicia social en el Profeta Amós”, vista desde los contextos de Egipto y Mesopotamia y de los profetas bíblicos.

Seguidamente, encontramos la investigación de Leonardo Taylhardat, de la Universidad Central de Venezuela, denominada “Los orígenes de la educación agropecuaria en Venezuela en el período gomecista (1908-1935) y la masa crítica que fomentó su desarrollo” en donde se revisan interesantes documentos de la época y se observa el proceso de la fundación de los estudios agropecuarios en nuestro país. Le sigue un artículo de los profesores de la UCSAR Henry Pacheco, Julia Machmud y Mario Corro, intitulado “Programa de Investigación y Extensión en Gestión de Riesgos” cuyo

## Editorial

propósito fundamental es ofrecer a la comunidad un Programa que responda a una sentida necesidad, producto de la ocurrencia de eventos catastróficos en el país.

Se presenta, luego, el artículo de Norma López, profesora de la Universidad Nacional Abierta, “Interacción-comunicación en la Educación a Distancia”, sobre los procesos de acompañamiento y de apertura que forman parte de la educación sin barreras que significa un aprendizaje autónomo. Continúa, un trabajo de Leonardo Poleo, profesor de la UCSAR cuyo título es “La Holística y la Investigación” dedicado a presentar las ventajas y posibles contribuciones de una investigación integradora y multidimensional.

Seguidamente, leemos un reporte de investigación de Dilcia Rosales y Yaritza Cova, ambas profesoras del Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, de la UPEL, cuyo nombre es “Las estrategias metacognitivas: una propuesta para la producción de textos expositivos del tipo descriptivo” que tuvo como propósito demostrar que con el uso de estrategias metacognitivas se puede fortalecer la producción escrita de textos de orden expositivo del tipo descriptivo. Finalmente, Sergio Foghin-Pillin profesor del Instituto Pedagógico de Caracas, de la UPEL y de la UCSAR ofrece un artículo denominado “El medio ambiente es noticia” cuyo objetivo es presentar una visión del tratamiento de la noticia medioambiental en algunos medios impresos venezolanos. Se destaca el valor divulgativo y educativo de muchos de los trabajos publicados, al tiempo que se comentan algunos de los errores conceptuales más frecuentes.

Sea propicio este año 2009 para afianzar en la REVISTA UCSAR. INVESTIGACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES el trabajo de investigación de la Universidad Católica Santa Rosa, que sabemos podrá mantenerse de manera ininterrumpida, en la medida en que el estudio, la libertad de pensamiento, la disciplina, el rigor académico y la generosidad didáctica permanezcan en nuestra Universidad. Habremos alcanzado, asimismo, el mayor logro si somos capaces de hacer el bien al sembrar en los estudiantes el espíritu de aprender, el orgullo por aprender y la necesidad de aprender.

***Martín Zapata***



# Los hitos personales, políticos y educativos en las autobiografías intelectuales

PERSONAL, POLITICAL AND EDUCATIONAL MILESTONES  
IN INTELLECTUAL AUTOBIOGRAPHIES

**Edilberto Lasso Cárdenas**

*Fundación Universitaria Luis Amigó,  
Bogotá, Colombia.  
lassoinvestiga@yahoo.es*

**RESUMEN** - Los autobiógrafos como René Descartes, Jean Jacques Rousseau, Charles Darwin, Friedrich Nietzsche, Rudolf Carnap, Hannah Arendt, Karl Popper, Jean Paul Sartre y Paul Ricoeur, entre otros, emprendieron, a temprana edad, sus particulares itinerarios investigativos, no divorciados de los hitos familiares, educativos y políticos. Asimismo la violencia, que en un momento dado padecieron y que los impactó para siempre, no lograron menguar o ahogar los singulares estilos de pensamiento que emprendieron y cultivaron con curiosidad, ardor, pasión y sensatez. La educación cobró todo su valor en la explicitación y sistematización del pensamiento y de la vida que hizo cada filósofo, pensador o científico en su respectiva autobiografía intelectual. Algunos de sus maestros, muchos libros, la fluida escritura y las profundas conversaciones incidieron notoriamente en la motivación, el impulso y opción de configurar una manera de ser y de habitar en el mundo.

**PALABRAS CLAVE:** AUTOBIOGRAFÍA INTELLECTUAL, ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN, HISTORIAS DE VIDA, HITOS PERSONALES.

**ABSTRACT** - Autobiographers like René Descartes, Jean Jacques Rousseau, Charles Darwin, Friedrich Nietzsche, Rudolf Carnal, Ana Arendt, Kart Popper, Jean Paul Sastre and Paul Ricoeur, among others, started their own research itineraries at an early age, and they intertwined these activities with their family, educational and political milestones. Moreover the violence they were subject to at a given point and which permanently affected them did not diminish nor crippled their particular styles of thought; styles they started and furthered with curiosity, fervor, passion and sense. The value of

their education became evident in the way they stated and systematized their thought and their lives in their respective intellectual autobiographies. Some of their teachers, many books, their fluent writing styles and the profound conversations significantly affected their motivation, their thrust and the option to shape a way to be and live in the world we inhabit.

**KEY WORDS:** INTELLECTUAL AUTOBIOGRAPHIES, RESEARCH ITINERARY, LIFE STORIES, PERSONAL MILESTONES.

## El pensamiento y la violencia en los autobiógrafos intelectuales

Las autobiografías<sup>1</sup> de René Descartes (*Discurso del Método*) (1596-1650), Jean Jacques Rousseau (*Confesiones*) (1712-1778), Charles Darwin (1809-1882), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Rudolf Carnap (1891-1970), Hannah Arendt (1906-1975) (*Diario Filosófico*, escrito en forma de cuadernos personales), Karl Popper (1902-1994), Jean Paul Sartre (1905-1980) y Paul Ricoeur (1913- 2005), entre otros, no facultaron a nadie la narración de sí. Cada uno decidió indicar la forma como sería recordado por el mundo. Se empeñaron para que los intelectuales los vieran con sus propios ojos. Revelaron sus singulares itinerarios intelectuales e investigativos no divorciados de sus hitos personales, familiares, educativos y políticos. Algunos de ellos fueron explícitos a la hora de considerar que el pensamiento incidió en

---

1. Georges Gusdor (1991) piensa que la autobiografía: “es una segunda lectura de la experiencia, y más verdadera que la primera, puesto que es toma de conciencia. (...) La narración nos aporta el testimonio de un hombre sobre sí mismo, el debate de una existencia que dialoga con ella misma o la búsqueda de su fidelidad más íntima”. Sigue diciendo: “La autobiografía exige que el hombre se sitúe a cierta distancia de sí mismo, a fin de reconstituirse en su unidad y en su identidad a través del tiempo” (pp.1-2).

la vida personal o social, y a la inversa, una crisis<sup>2</sup>o una guerra impulsó y no desmayó la preocupación por cultivar el pensamiento.

Resulta paradójico, considera Lasso (2008) que donde sobrea-bundaron insucesos históricos, sociales o personales, que perturbaron las vidas de varios autobiógrafos, sobreabundó, igualmente, la inspi-ración, la vitalidad y el impulso perenne para validar sublimemente las búsquedas intelectuales por encima de acciones ultrajantes para la dig-nidad humana. Aunque varios de ellos estuvieron sometidos, unos más que otros, a la Primera y Segunda Guerras Mundiales, al exilio, la pri-sión y el asesinato de varios de sus seres queridos, sus espíritus se man-tuvieron incólumes gracias al bálsamo de la asidua lectura, al goce de la escritura y al ejercicio virtuoso de una propuesta científica, filosófica o pedagógica viables, todas ellas, para imaginar escenarios dialógicos, en los que la subjetividad pudiera exponerse libre de prejuicios y de lazos atávicos.

Si bien, la realidad en la que se movieron los autobiógrafos, fue proclive a la erosión del valor de la vida y de todo aquello que tenga que ver con pensar y vivir distinto, estos sujetos fueron incisivos, a la hora de cambiar el grito de la violencia por el tono sonoro y cantarino de las ideas. Nietzsche, Popper, Arendt y Ricoeur descubrieron o fortale-cieron, en una situación violenta, un interés científico, una exploración filosófica o una conciencia política.

Nietzsche, en *De mi vida (Agosto-septiembre 1858)* (1997), co-mentó que a la par de los problemas políticos, algunos hitos familiares le afligieron sus primeros años de infancia. Señaló en esta autobiogra-fía:

mientras nosotros vivíamos tranquilos y felices en Rök-ken, violentos acontecimientos conmocionaron a casi todas las

---

2. Gloria M. Comesaña Santalices (2006) destacó la preeminencia del pensamiento en situaciones límites: "y si nos referimos a la política, el pensamiento no es relevante sino en si-tuaciones críticas. Es en estas situaciones cuando la facultad de pensar puede hacer patente toda su importancia. Los pensadores, aunque quieran ocultarse, son puestos en evidencia, en tales momentos, y su negativa a intervenir es tan notoria entonces, que se convierte en una forma de acción. En tales situaciones políticas críticas, cuando los asuntos humanos están en peligro, el carácter purgador del pensamiento adquiere una dimensión liberadora al activar la facultad de juicio, que para Arendt es la que realmente importa en el plano político" (pp.121-122).

naciones europeas (la terrible Revolución de Febrero en París) (p.3). Yo era un huérfano sin padre y mi querida madre, viuda (p.4). (...) A nuestra familia se le habían privado de su cabeza principal; toda alegría abandonó nuestros corazones, dominándonos una profundísima tristeza. En el transcurso de mi corta vida había visto ya mucho dolor y aflicción y por eso no era tan gracioso y desenvuelto como suelen ser los niños.

Sin embargo, estos avatares personales, familiares y sociales no enturbiaron sus anhelos intelectuales rigurosos; al contrario, motivaron e impulsaron en él la capacidad y el coraje para martillar, con sus aforismos, la dogmatización de la cultura occidental. Por su parte, Carnap (1992) se pronunció, a propósito de la guerra por él padecida:

el estallido de la guerra en 1914 fue para mí una catástrofe incomprensible (...) Antes de la guerra ni yo ni la mayoría de mis amigos nos interesábamos por las cuestiones políticas, a las que no prestábamos atención. (...) el carácter general de nuestro pensamiento político era pacifista, antimilitarista, antimonárquico (...) La guerra destruyó repentinamente nuestra ilusión de que todo estaba ya en el buen camino del progreso continuo. Ni siquiera durante la guerra descuidé totalmente mis intereses científicos y filosóficos (pp.38-39).

Popper (1994) hizo una referencia especial a su desarrollo intelectual. Manifestó que éste no estuvo interrumpido por la pobreza y por la Primera Guerra Mundial padecidas. Dijo al respecto: “el espectáculo de la pobreza imperante en Viena era uno de los principales problemas que me turbaron en mis años de infancia, tanto que su imagen me seguía a todas partes” (p.13).

En otro aparte afirma, en igual sentido:

Vivíamos en un país muy pobre, en el que la guerra civil era endémica, con estallidos rabiosos de tiempo en tiempo. Con frecuencia nos sentíamos deprimidos, desalentados y a disgusto. Pero también estábamos aprendiendo, nuestras mentes se mantenían activas y en crecimiento. Leíamos ávidamente, omnívoramente; discutíamos, intercambiábamos opiniones, estudiábamos, examinábamos críticamente, pensábamos (p.52).

De la guerra emitió la siguiente consideración: “tenía pues doce años cuando estalló la Primera Guerra Mundial; y los años de guerra, y sus efectos, fueron en todo respecto decisivos para mi desarrollo intelectual” (p.19).

Hannah Arendt (2006), una pensadora alemana de origen judío y defensora del judaísmo, en su *Diario Filosófico* (1950-1975) dejó vislumbrar la “oscuridad del corazón” y la soledad (dolor y muerte) que la acompañaron y la desalentaron con cruel agudeza. Sin embargo, el totalitarismo, la persecución nazi y el exilio de París no consiguieron desaparecerla ni inmovilizarla del espacio de aparición y del pensamiento respectivamente. No estuvo dispuesta a que la senda de la injusticia totalitaria antisemita permaneciera y continuara sin más. Juzgará entonces que: “lo tremendo es que todo eso ha sido solamente una senda, que todo lo demás no era sino cenagal, maleza, el caos de la decadencia” (Cuaderno III, 22. p.68).

Tutzing – Bensheim y Ursula Ludz e Ingeborg Nordmann (2006) (editoras del *Diario Filosófico*) piensan que el *Diario Filosófico* de Hannah Arendt es el recorrido retrospectivo a través de la tradición del pensamiento filosófico y político donde se desfiguraron, reprimieron y sobrepusieron las experiencias y puntos de vista (p.836-837). En ese *Diario Filosófico* aparecen dos encrucijadas que la van determinar su actitud, su personalidad y su pensamiento. Ellas son la reflexión personal y la reproducción reflexiva de la tradición filosófica. En cuanto a la primera, la autora recuerda la muerte de su padre cuando tuvo 7 años (Cuaderno XXVII, 72. p.766). Asimismo presenta, aunque rara vez, su propia caducidad y fragilidad: “con frecuencia he deseado no tener que seguir viviendo” (Cuaderno XXIV, 54. p.623). En cuanto a la segunda muestra la movilidad de su pensamiento frente al totalitarismo de la violencia. Insinúa al respecto: “la mudez de la violencia, que se produce cuando ha cesado la acción, es lo “animal”, lo que bestializa al hombre” (Cuaderno XV, 1. p.335). Arendt no estuvo dispuesta a dejarle toda la iniciativa a la violencia. Ahora la pone en entredicho:

¿cómo es que sólo los senderos de la injusticia pudieron recorrerse, fueron transitables y relevantes, y en general tuvieron una relación con las preguntas, las dificultades y las catástrofes reales, mientras que los senderos de lo justo simplemente no existieron y no existen?” (Cuaderno III, 27. p.71).

Ella encontrará en el pensamiento, el lenguaje y la acción las maneras sensatas de resistirse a todo totalitarismo. Comenta al respecto: “el pensamiento socrático nunca pregunta por las razones, no pregunta: ¿por qué?, sino: ¿qué es justicia, devoción, saber, etc.? Sólo al porqué hay respuestas. Todo lo que es digno de preguntarse, es digno de

pensarse y a la inversa” (Cuaderno XXV, 82. p.674). En otro aparte apunta: “también el pensamiento, que tiene que ver con lo invisible, empuja hacia la aparición. Aparece o suena en el lenguaje” (Cuaderno XXVI, 70. p.727). “Pensamiento sería entonces el ser liberado en el hombre para la acción” (Cuaderno I, 11. p.12).

A Paul Ricoeur (1997) los hitos familiares<sup>3</sup> como la ejecución de Sacco y Vanzetti<sup>4</sup>, la muerte de su padre, a comienzos de la Primera Guerra Mundial<sup>5</sup>, y el suicidio de su cuarto hijo le afectaron y le persiguieron durante toda su vida. A estos tormentosos acontecimientos personales se juntaron los graves hitos políticos que soportó: “fui sucesivamente, civil movilizado, luego combatiente vencido y oficial prisionero” (p.22). Lo importante aquí es que estas circunstancias no podían marginarse de sus búsquedas intelectuales; de ahí su indicación: “¿cómo no podría hablar de este drama, incluso en una autobiografía intelectual?” Ricoeur, en vez de abandonar, por la crueldad, todo intento de reflexión y juicio sobre sí o sobre el mundo, motivó con mayor ardor la necesidad de consolidar un pensamiento cada vez más riguroso, más dialogante y más sensato. Expuso acerca de este asunto: “Esos años de cautiverio (cinco años en Alemania) fueron, pues, muy fructíferos tanto desde el punto de vista humano como intelectual” (p.23).

---

3 Un hito que cobró mucha relevancia en Ricoeur (1997) tuvo que ver con un hecho familiar trágico: “el suicidio de nuestro cuarto hijo. (...). ¿Cómo podría no hablar de este drama, incluso en una autobiografía intelectual? Había anunciado al comienzo que trazaría una línea divisoria entre mi vida privada y mi vida intelectual. Me permití evocar algunas dichas privadas que han invadido el curso de mi obra. Y ahora no puedo dejar de evocar la desdicha que ha franqueado una línea de separación que ya sólo puedo trazar en el papel” (pp.80-81).

4 Ricoeur (1997) destacó respecto a la ejecución de sus amigos: “me acuerdo especialmente de mi indignación cuando me enteré de la ejecución en Estados Unidos de Sacco Y Vanzetti, que las informaciones de las que dependía hacían aparecer como anarquistas falsamente acusados e injustamente condenados. Me parece que mi conciencia política nació ese día” (p.21).

5 Este filósofo se refiere a la guerra: “la guerra me sorprendió al final de un hermoso verano pasado con mi mujer en la Universidad de Munich ” (p.22).

## Vida y educación en los autobiógrafos

La convicción de Dewey según la cual “la educación no es ni tan siquiera preparación para la vida, es la vida misma” encaja con las contundentes consideraciones que los autobiógrafos expusieron respecto a la educación. Ésta jugó un papel determinante en el recorrido intelectual de Descartes, Rousseau, Darwin, Nietzsche, Carnap, Popper, Sartre y Ricoeur. De modo que la educación incidirá en el repunte, encanto o desencanto que les generarán sus posteriores y singulares búsquedas intelectuales.

La pasión por la lectura y la escritura, reflejó, en los autobiógrafos, y desde su más temprana edad, una cultura intelectual respaldada, en gran parte, por la innata curiosidad<sup>6</sup> y asombro, la asidua lectura, la incidencia favorable de varios maestros en el aprendizaje y la relevancia de la discusión en las insaciables búsquedas investigativas. En este devenir intelectual cada autobiógrafo configuró y replanteó su yo, gracias a las rupturas conceptuales, las apuestas intelectuales, las pasiones investigativas, las permanentes conversaciones y las rigurosas discusiones a las que se sometieron ávidamente Nietzsche, Carnap, Popper, y Ricoeur, entre otros. En este sentido, May (1982) afirmará que las vocaciones autobiográficas florecieron y presentaron explícitamente un concepto de *Yo*. La escritura de sí, evidenció claramente, en el *autobiógrafo*, un estilo del pensamiento, una forma de ver la vida, un modo de ser en el mundo y una ruta investigativa. Desde luego que la sociedad, la familia y la educación impactaron e incidieron en el desarrollo del pensamiento de cada *autobiógrafo*. El *Yo autobiográfico* adquirió, en sus particulares dinámicas históricas, una impronta, un *ethos*, una valoración propia y una condición de ciudadano e intelectual en cuanto que estos intelectuales se sensibilizaron y se comprometieron con las concepciones y convicciones educativas y políticas de sus épocas.

Algunos desencantos educativos que Rousseau, Darwin y en parte Carnap experimentaron, y que se abordarán más adelante, giraron alrededor de las clases estrictamente magistrales que recibieron de algu-

---

6 Según Gerhard Friedrich y Gerhard Preiss (2003): “curiosidad, interés, gozo y motivación son los presupuestos para aprender algo” (p.45).

nos maestros, algunas clases o instituciones educativas. Esta inquietud empató con la crítica que Dewey<sup>7</sup>(1939) hace sobre la educación. Este autor se apartó de la concepción según la cual los estudiantes son unos recipientes vacíos a los que hay que llenar con toda una serie de contenidos, todos ellos fragmentados y desencarnados (p.43). Opinó que los niños no llegan a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los profesores pudieran escribir las lecciones de la civilización. Asimismo Mockus<sup>8</sup> y otros (1994) reiteraron la apreciación de Dewey al insinuar que el niño no era una tabula rasa en la cual la escuela vendría a inscribir sus verdades (p.5). También García Moreno (1998), en un artículo, titulado *Ingreso de niños (as) a la ciudad*, se acopló a la crítica que los autobiógrafos hicieron de las instituciones educativas:

¿cómo hacer para que los primeros marcos institucionales en los que nos movemos, como la familia y la escuela, dejen de ser mundos cerrados, realidades virtuales, libros de biblioteca, arcadias imaginadas, y nos impulsen a actuar en ese afuera real con toda nuestra condición corporal, sensibilidad y razón? (p.34).

Descartes (2006), un amante de las matemáticas, la poesía, la elocuencia, las lenguas y la teología, se caracterizó por el examen<sup>9</sup>de sí, de sus indagaciones, del juicio y de sus equivocaciones, lo que le conduciría finalmente a construir su propio método. En el *Discurso del Método*, Descartes discurrió alrededor de su condición de estudiante. Con ansia

---

7 Dewey, John (1939). La experiencia y la educación, Buenos Aires, Losada (p.25).

8 Mockus, Antanas y otros (1994). Las fronteras de la escuela. Colciencias. Bogotá, Cindéc. (p.5).

9 La capacidad de autorreflexión en Descartes se ve reflejada en el Discurso del Método: “y por último, respecto a las malas doctrinas, pensaba conocer ya bastante lo que valían, para no estar dispuesto a estar engañado, ni por las promesas de un alquimista, ni por las predicciones de un astrólogo, ni por las imposturas de un mago, ni por los artificios y jactancia de quienes presumen saber más de lo que saben. (...) Yo sentía siempre un vivo deseo de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, para ver en claro mis acciones y caminar con seguridad en esta vida. (...) Y yo creí firmemente que, por este medio, lograría conducir mi vida mucho mejor que limitándome a construir sobre viejos cimientos y apoyándome solamente en principios que me había dejado inculcar en mi juventud sin haber examinado nunca si eran verdaderos” (pp.8-14).



se lanzó a un peregrinaje intelectual<sup>10</sup> muy propio cuyo precio implicó demoler los dispersos saberes que había construido. Deseó tener un pensamiento tan pronto o una imaginación tan nítida y distinta hacia la perfección de su espíritu (p.2). Una de sus aseveraciones ratifican una mentalidad provisional:

Desde la niñez, fui criado en el estudio de las letras y, como me aseguraban que por medio de ellas se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de todo cuanto es útil para la vida, sentía yo un vivísimo deseo de aprenderlas. Pero tan pronto como hube terminado el curso de los estudios, cuyo remate suele dar ingreso en el número de los hombres doctos, cambié por completo de opinión, pues me embargaban tantas dudas y errores, que me parecía que, procurando instruirme, no había conseguido más provecho que el de descubrir cada vez mejor mi ignorancia. Y, sin embargo, estaba en una de las más famosas escuelas de Europa, en donde pensaba yo que debía haber hombres sabios, si los hay en algún lugar de la tierra. Allí había aprendido todo lo que los demás aprendían; y no contento aún con las ciencias que nos enseñaban, recorrí cuantos libros pude encontrar caer en mis manos, referentes a las ciencias que se consideran como las más curiosas y raras. Conocía, además, los juicios que se hacían de mi persona (p.4).

Rousseau (1973) atestiguó, en las *Confesiones*, su hábito y encanto por la lectura y el estudio. La naturaleza le dotó de las cualidades innatas de la curiosidad y el deseo de aprender por sí mismo y que a la *postre* se convirtieron en los derroteros de un filósofo nostálgico soñador de la inocencia humana. En sus palabras dejó entrever a un sujeto romántico e intelectual:

sentí antes de pensar: tal es el destino común de la humanidad, que yo experimenté más que nadie. No sé lo que hice hasta los cinco o seis años, ni cómo aprendí a leer. Recuerdo sólo mis primeras lecturas y el efecto que me causaban; desde entonces juzgo que empiezo a tener conciencia de mí mismo, sin interrupción. (...) Pero pronto creció el interés de tal manera, que nos pasábamos las noches de claro en claro, leyendo alternativamente, sin dejar el libro hasta su conclusión (p.4).

---

10 Descartes (2006) comentó de la inquietud intelectual que cultivó gracias a los libros: “que la lectura de los libros buenos es como una conversación con las gentes más probas de los siglos pasados, y aun una conversación estudiada, en la cual sólo nos descubren sus mejores pensamientos” (p.5).

Sin duda que en el desarrollo intelectual de sus facultades Rousseau mostró su descontento o inconformidad cuando se refirió a un “instructor”, que lo trató con desprecio por su condición de niño y de sujeto pasivo. Una de sus citas dejó en claro un hecho desafortunado:

el señor Masseron, además, descontento de mí, me trataba con desprecio, echándome en cara sin cesar mi indolencia y estolidez, repitiéndome a cada paso que mi tío le había asegurado que yo sabía, que yo sabía, siendo la verdad que yo no sabía nada; que le había prometido llevarle un muchacho listo y que le había metido allí un asno. En fin, fui echado ignominiosamente de la escribanía por inepto. (...) (p.24). Leía<sup>11</sup> en el taller, leía por el camino siempre que me enviaban; leía en el retrete horas enteras, olvidándome de todo; a fuerza de leer se me iba la cabeza, y no hacía más que leer continuamente. Mi amo me vigilaba, me atrapaba, me pegaba y me cogía los libros. ¡Cuántos volúmenes fueron rasgados, quemados o tirados por la ventana (...).El corazón me latía de impaciencia por hojear el nuevo libro que llevaba en mi bolsillo; sacábalo tan pronto quedaba sin testigos (p.32).

Darwin (1993) desarrolló, desde niño, una afición notoria por la historia natural. La aguda observación<sup>12</sup>, los diarios<sup>13</sup>, ciertos libros y la

---

11 Por su parte Gabriel García Márquez (2002) en *Vivir para contarla* decía sobre su entusiasmo por la lectura: “devoraba libros letra por letra -la isla del tesoro, El conde de Montecristo, Las mil y una noches-. Leía sin tomar aliento todos los libros que caían en sus manos aún a pesar de no contar con recursos para la luz de modo que pudiera leer durante la noche. (...) leía en las clases, con el libro abierto sobre las rodillas con la complicidad de los maestros. (...) Desde el colegio San José tenía tan arraigado el vicio de leer todo lo que me cayera en las manos, que en eso ocupaba el tiempo libre y casi todo el de las clases. A mis dieciséis años, y con buena ortografía o sin ella, podía repetir sin tomar aliento los poemas que había aprendido en el colegio San José. Los leía y releía, sin ayuda ni orden, y casi siempre a escondidas durante las clases” (p.234).

12 Darwin destacó en varios apartes de su autobiografía su capacidad de observación: “me interesó mucho observar las costumbres de los pájaros e incluso tomé notas sobre la cuestión” (p.14). Continúa diciendo: “(...) me vi obligado a prestar atención a diversas ramas de la historia natural, y gracias a eso perfeccioné mi capacidad de observación, aunque siempre había estado bien desarrollada” (p.43). En otro aparte considera: “todo lo que pensaba o leía se refería directamente a lo que había visto o pudiera ver, y esta hábito mental se continuó a lo largo de los cinco años de viaje. Estoy seguro que este ejercicio es lo que me ha permitido hacer todo lo que haya hecho en la ciencia” (p. 44). Finalmente considera en otra oportunidad: “descubrí, aunque inconsciente e insensiblemente, que el pacer de observar y razonar era mucho mayor que el que reside en la destreza y en el deporte” (p.45).

13 Darwin enfatizó: “consagraba parte del día a escribir mi diario, y ponía especial cuidado en describir minuciosa y vivamente todo lo que había visto; esto fue una buena práctica” (p.44).

admiración por algunos maestros revelaron, en Darwin, a un investigador nato. Desde muy pequeño denotó especial gusto por los nombres de las variadas plantas, las conchas y minerales; coleccionaba huevos, insectos, como consta en la autobiografía. Él presentó en su *Autobiografía* experiencias antagónicas respecto a su educación. En una ocasión hizo la siguiente alusión de su escuela:

como no hacía nada útil en la escuela, mi padre, inteligentemente, me sacó a una edad bastante más temprana de la habitual.(...) la educación en Edimburgo se impartía enteramente en forma de lecciones magistrales, que resultaban intolerantemente aburridas, a excepción de las de química de Hope; pero, en mi opinión, este sistema de enseñanza no presentaba ninguna ventaja y sí, en cambio, muchas desventajas” (p.15).

También habló del significado que para él representaron algunos libros, profesores y debates:

yo leía atentamente muchos libros de química. (...) La materia me interesaba mucho y con frecuencia continuábamos el trabajo por la noche hasta bastante tarde. Ésta fue la mejor faceta de mi educación en la escuela, ya que me mostró prácticamente el significado de la ciencia experimental (p.14).

De igual modo, Darwin realizó el ejercicio intelectual cooperativo que llevó a acabo como parte de su ávido deseo de aprender. En una ocasión insinuó:

la Plinian Society, fomentada y fundada por el profesor Jameson, se componía de estudiantes y se reunía en un sótano de la Universidad con el objeto de leer y discutir comunicaciones sobre ciencia natural. Solía asistir con regularidad, y dichas reuniones influyeron positivamente en mí (p.19).

Asimismo su extraordinario saber científico provino, en parte, de la incidencia positiva de ciertos maestros. Relató que hizo amistad con el profesor Henslow. Él influyó mucho en su carrera. En su casa se realizaban reuniones relacionadas con la ciencia. Asistían muchos estudiantes no graduados como antiguos de la Universidad (p.32). Además dos libros fueron decisivos en la vida de Darwin: *Relato íntimo de Humboldt* y la *Introducción al estudio de la filosofía natural* de sir. J. Herschel. Estas obras, indicó: “suscitaron en mí un ardiente deseo de aportar aunque fuera la más humilde contribución a la noble estructura de la ciencia natural” (p.36).

Nietzsche, en *De mi vida (Agosto-septiembre 1858)* (1997), se consideraba como un infante. Su mayor placer consistía en entretenerse con la lectura de los libros. En la escuela era calificado de niño serio y solo, lo que le acarreó algunos problemas con sus compañeritos. Valoró, en su formación intelectual, tres hechos especiales: la lectura asidua, las conversaciones que mantenía con sus compañeros y su juicio sobre uno de sus maestros. Aseguró del primer hecho: “A mí, lo que más me gustaba era pasar las horas en el cuarto de estudio del abuelo revolviendo entre los libros y los cuadernos. En esto consistía mi mayor placer” (p. 14). Del segundo atestiguó:

Para estar al día nos procurábamos libros y mapas, comunicándonos constantemente el uno al otro nuestros respectivos saberes. (...) Casi siempre realizábamos nuestras tareas en común; por eso nuestros pensamientos e ideas mostraban grandes coincidencias. (...) Más tarde, cuando creció nuestro interés por la poesía, nos hicimos inseparables, sin que nos faltase nunca materia para nuestras conversaciones. Nos comunicábamos nuestras ideas sobre poetas y escritores, hablábamos acerca de las obras que habíamos leído y de las novedades literarias, elaborábamos planes conjuntamente, intercambiábamos nuestros poemas y no descansábamos hasta abrirnos por entero nuestros corazones. Éstos eran mis amigos, con quienes la amistad ha ido acrecentándose a lo largo de los años (p.5).

En lo concerniente a su maestro expuso:

teníamos como profesor al Sr. doctor Silver, un hombre al que llegué a apreciar mucho como maestro. Su discurso ingenioso y fluido, los conocimientos amplios y brillantes adquiridos paso a paso en todas las especialidades del saber humano, le diferenciaban con mucha ventaja de Opitz. Tenía, además, el talento de atraer la atención de los escolares. Con él tuvimos las primeras lecciones de griego, que nos parecieron muy difíciles. Sólo los versos me suponían mucho trabajo y dificultad, a pesar de que los componía de muy buena gana (p.13).

Carnap (1992) declaró, en su *Autobiografía intelectual*, la curiosidad por conocer, el deseo de aprender y el deleite que le generaron las asignaturas de las escuelas. Especialmente, se refirió al valor que representó su madre en la autonomía intelectual:

cuando mi hermana y yo alcanzamos la edad escolar, mi madre, que había sido maestra, obtuvo el permiso para enseñarnos ella misma en casa, lo que hizo durante tres años pero

sólo durante una hora al día. No creía mucho en la cantidad de lo que se había de enseñar; su objetivo era más bien ayudarnos a adquirir un conocimiento claro e interconectado de cada cosa y, sobre todo, a desarrollar la capacidad de pensar por nosotros mismos (p.29).

Precisamente la autonomía estaba impulsada por sus intereses intelectuales más allá de las notas o éxitos profesionales:

en la elección de los cursos universitarios me guíé exclusivamente por mis propios intereses, sin pensar en los exámenes ni en una carrera profesional. (...) las asignaturas que más me gustaban eran las matemática (...). Recuerdo con especial agrado y gratitud los seminarios sobre filosofía (...). (...) Disfruté enormemente con el estudio de las matemáticas. (...). También estaba interesado en otras áreas de conocimiento: leía libros de diversas materias y meditaba sobre la conveniencia de estudiar algunas de ellas concienzudamente (pp.30-34).

Hermann Noel, profesor de psicología, logró atraparlo y apasionarlo por el saber. Él se interesaba, personalmente, por la vida y el pensamiento de sus estudiantes (pp30-31). Pero también reprochó las inconveniencias que le generaron, en un momento dado, ciertos cursos, que, al parecer, no colmaron sus exigencias académicas: “cuando un curso no me gustaba, lo abandonaba y estudiaba la materia leyendo libros que versasen sobre ella” (p.30). Finalmente, la capacidad de pensar por sí mismo se constató en la fascinación mágica que le generó la escritura, la grata vinculación al Círculo de Viena (escenario donde se propiciaron discusiones, conversaciones y controversias) y la participación activa en los seminarios. Filósofos como Frege, Russell y Wittgenstein entusiasmaron su espíritu investigativo. Ellos, afirmará, ejercieron la mayor influencia en su pensamiento (pp.43-60).

Popper (1994) escribió, en *Búsqueda sin término -autobiografía intelectual-*, el desarrollo de su vida intelectual<sup>14</sup>, después de su vida moral y emocional. Su mente siempre se mantuvo activa y en crecimiento; de hecho los libros estuvieron presentes en su vida antes de leerlos (p.17). Estimó, de manera especial a cuatro de sus profesores. Del primero hizo la siguiente aseveración:

---

14 Popper (1994) comentó sobre su pasión por el estudio: “estudiábamos no por una carrera, sino por el estudio mismo” (p.44)

creo que aprendí más sobre mi teoría del conocimiento de mi querido y omnisciente maestro Adalbert Pösch que de ningún otro de mis profesores. Nadie hizo como él por convertirme en un discípulo de Sócrates: porque fue mi maestro quien me enseñó no solamente cuán poco sabía, sino también que cualquiera que fuese el tipo de sabiduría a que yo pudiese aspirar jamás, tal sabiduría no podía consistir en otra cosa que en percatarme más plenamente de la infinitud de mi ignorancia” (p.12).

De su segunda maestra mencionó:

aprender a leer y, en grado menor, a escribir son, sin duda, los mayores acontecimientos en el desarrollo intelectual de una persona (...). Estaré por siempre agradecido a mi primera profesora, Emma Goldberger, que me enseñó a leer, a escribir, y las reglas de la aritmética. Estas tres cosas son, creo, lo único esencial que hay que enseñar a un niño (p.16).

Philipp Freud fue su tercer maestro. Su asignatura, de matemáticas, era interesante e inspiradora (pp.43-44). De su cuarto profesor, Hans Hahn, sostuvo que: “sus elecciones alcanzaban un grado de perfección como nunca he vuelto a encontrar. Cada clase era una obra de arte: dramática en su estructura lógica; ni una palabra de más; de claridad perfecta” (p.53). Sin embargo en los últimos y terribles años de guerra presentó sus reparos e inconformidad respecto a otra faceta de la educación que recibió:

en nuestras famosas escuelas secundarias austriacas (...) estábamos perdiendo el tiempo miserablemente, aun cuando nuestros profesores eran bastante instruidos y se esforzaban con ahínco por hacer de nuestras escuelas las mejores del mundo. Que gran parte de sus enseñanzas eran aburridas en extremo (...). Salí de allí inmunizado: nunca desde entonces he sufrido de hastío. En la escuela se estaba expuesto a ser descubierto cuando los propios pensamientos se ocupaban con algo desconectado de la lección: era forzoso atender. Más tarde, cuando un conferenciante resultaba aburrido, uno podía entretenerse con sus propios pensamientos (p.43).

Sartre (2005), en *Las Palabras*, su autobiografía, se calificó como un niño apasionado por los libros<sup>15</sup>; se consideró muy adelantado e in-

---

15 Sartre (2005) afirmó acerca de los libros: “¡Eran mías esas voces secadas en sus pequeños herbarios, esas voces que mimaba mi abuelo con su mirada, que él entendía, que yo no entendía! Yo las escucharía, me llenaría de discursos ceremoniosos, sabría todo. Me dejaron vagabundear por la biblioteca y me lancé al asalto de la sabiduría humana. Eso fue lo que me construyó (...)” (p.43).

conforme con la escuela y con los cuentos que leía. Expuso claramente su especial devoción por los libros. De ahí que haya reiterado:

empecé mi vida como sin duda la acabaré: en medio de los libros. En el despacho de mi abuelo había libros por todas partes; estaba prohibido limpiarles el polvo salvo una vez por año (...). No sabía leer aún y ya reverenciaba esas piedras levantadas (...); sentía que la prosperidad de nuestra familia dependía de ellas (pp.36-37).

Agrega:

nunca he arañado la tierra ni buscado nidos, no he hecho herbarios ni tirado piedras a los pájaros. Pero los libros fueron mis pájaros y mis nidos, mis animales domésticos, mi establo y mi campo. (...) Yo me lancé a unas aventuras increíbles; tenía que trepar por las sillas y las mesas corriendo el riesgo de provocar unos aludes que me habrían sepultado. Durante mucho tiempo no logré alcanzar las obras del estante superior; otras, me las quitaron de las manos cuando apenas las había descubierto; y otras se escondían: yo las había cogido, había empezado a leerlas, creía haberlas dejado en su sitio y después necesitaba una semana para volver a encontrarlas (p.44).

Su abuelo se convirtió, en buena etapa de su vida, en una persona preocupada por la sólida formación académica de su nieto.

Finalmente Paul Ricoeur (1997), enfatizó, en su *Autobiografía intelectual*, que la autobiografía era ante todo el relato de un recorrido intelectual: “admito de buen grado que la reconstrucción de mi desarrollo intelectual que estoy emprendiendo no tiene más autoridad que cualquier otra efectuada por un biógrafo distinto de mí mismo” (p. 14). Este desarrollo intelectual se vio favorecido por el encanto que le producía la dedicada lectura, la asidua reflexión y la polémica persistentes que mantenía con sus compañeros, profesores e intelectuales. Estos hábitos indagadores los cultivó a una edad muy temprana:

yo era lo que llamamos un buen alumno, pero sobre todo un espíritu Curioso e inquieto. Mi curiosidad intelectual era el resultado de una cultura libresca precoz. (...) Lo esencial de mi vida, entre los once y los diecisiete años, transcurrió entre la casa y el liceo de Rennes, con cuya enseñanza estaba muy entusiasmado, al punto de devorar, antes del reinicio de las clases, los libros recomendados por los profesores (pp.14-16).

Algunos de sus maestros ocuparon un puesto especial en las preguntas y dudas que formulaba. A su primer maestro de filosofía, Roland Dalbiez, le debió la resistencia que opuso a la pretensión de inmediatez, a la adecuación y apodicticidad del *cogito* cartesiano (...) (pp.14-15). Toda esa experiencia recibida de sus maestros animó posteriormente su oficio de enseñante de filosofía en algunos colegios y universidades. En adelante se preocuparía mucho de la calidad de la enseñanza.

A tenor de lo anterior cada autobiógrafo se fue convirtiendo, en sus particulares itinerarios investigativos, en lectores de sí mismos como lo señala Proust.

Cada autobiografía, y en ella la escritura, es un ejercicio personal pero no intimista; es también una alerta ante todo aquello que el sujeto se ve inevitablemente enfrentado a las instituciones, a los mismos hombres y mujeres y hasta su misma presencia que en algún momento dado condiciona y obstaculiza sus propias búsquedas y definiciones. La escritura es también un grito de advertencia o de reclamo que transita más allá de las fronteras, confesiones o partidos. El sujeto que se escribe también cuenta públicamente su condición de ser situado. La escritura está en la capacidad de enfrentar, desnudar y transformar la violencia en poema; no puede ser aniquilada...permanece siempre viva con el tiempo, entra y sale de los corazones, no se instala en currículo alguno, es más, en cada letra, articulada a un discurso, evidencia lo oscuro, revela dolores y esperanzas, refleja lo interno, conmueve corazones y entra al alma del lector. Georges Gusdorf (1991) afirmará aquí que el autor de una autobiografía se impone como tarea el contar su propia historia; se trata para él de reunir los elementos dispersos de su vida personal y de agruparlos en un esquema de conjunto, lo que desde la práctica de enseñanza se llamará la sistematisad de la reflexión.

Cada autobiografía está cargada de un sentido múltiple y rico que la hace tan singular y tan diversa debido a que el autor, plasma en su escrito, una particular forma de verse, de caminar y de ser. Darse la oportunidad de dialogar con los escritores de autobiografías es favorecer el espacio para relacionar y confrontar miradas plurales de ver la vida y el mundo. Este es un motivo que nos lanza a vincularnos con los demás alrededor del aprendizaje más allá del valor que podamos otorgarle a las anécdotas o ejemplos de vidas. Una actitud reflexiva y crítica nos debe mover a dialogar con las autobiografías no para buscar afanosamente



modelos o ideales de ser humanos sino explicitar nuestras prácticas para constatar, por una parte, que las debilidades y fragilidades hacen parte de nuestras búsquedas personales de sentido, y por otra, que hay tantos estilos de ser que hace más interesante ver la vida.

## Referencias

- Arendt, Hannah (2006). *Diario Filosófico (1950-1973)*. Tutzing – Bensheim y Ursula Ludz e Ingeborg Nordmann (editoras). Traducción Raúl Gabás Pallás. Vols. 2. Barcelona: Herder.
- Carnap, Rudolf (1992). *Autobiografía intelectual*. Edición 1. Barcelona: Paidós.
- Comesaña, Gloria (2006). *Investigar en tiempos de crisis: pensar, juzgar, actuar*. En: *Anales del seminario de historia de la filosofía*. Volumen 23. Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Darwin, Charles (1993). *Autobiografía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Descartes, René 1596-1950 (2006). *El Discurso del Método*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya).
- Dewey, John (1939). *La experiencia y la educación*. Buenos Aires: Losada.
- García Márquez, Gabriel (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Editorial Norma
- García Moreno, Beatriz (1998). *Ingreso de niños (as) a la ciudad*. En: Revista para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (Idep). Educación y Ciudad, No. 4.
- Gerhard, Friedrich y Gerhard, Preiss (2003). *Neurodidáctica*. En Revista *Mente y cerebro*. Número 4 (Jul/Sept).
- Gusdorf, Gorges (1991). *Condiciones y límites de la autobiografía, en la autobiografía y sus problemas teóricos* (Estudios en investigación documental), Suplementos *Anthropos*, No 29, (pp. 9-18).
- Lasso, Edilberto (2008). *Espacios homogéneos y escenarios enriquecidos*. Revista Voces universitarias Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- May, Georges (1982). *La Autobiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mockus, Antanas y otros (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Cindec. Colciencias.
- Nietzsche, Friedrich (1997). *De mi vida* (agosto-septiembre, 1858). Traducción de Luís Fernando Moreno Claros, publicada en: NIETZSCHE, F., *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud (1856-1869)*, Valde-mar, Madrid. [Documento en línea] Disponible: [http://www.nietzscheana.com.ar/de\\_mi\\_vida\\_1858.htm](http://www.nietzscheana.com.ar/de_mi_vida_1858.htm).

Popper, Kart R (1994). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Tercera edición. Madrid: Editorial Tecnos.

Ricoeur, Paul (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.

Rousseau, J.J. (1973). *Las Confesiones*. México: W. M JACKSON, INC.

Sartre, Jean Paúl (2005). *Las palabras*. Buenos Aires: Losada.

# La justicia social en el profeta Amós

SOCIAL JUSTICE ACCORDING TO PROFET AMÓS

**Martín Zapata**

Universidad Católica Santa Rosa  
mezapataf@gmail.com

**RESUMEN** - El siguiente artículo desarrolla el tema de la justicia social en el profeta Amós, a partir de una visión panorámica en dos contextos cercanos al profeta. El primero es el de las grandes civilizaciones del antiguo oriente, Egipto y Mesopotamia. Se tomaron diferentes textos encontrados en las excavaciones arqueológicas, a fin de representar el tema en desarrollo. El segundo es el de los profetas bíblicos. Se hizo una selección de los textos proféticos más pertinentes con el tema de estudio. Luego, se expuso el tema de la justicia social en el profeta Amós, el cual se desarrolló a partir de la figura histórica de Amós, e inmediatamente se realizó una descripción de la época que le correspondió vivir. Finalmente, se recorrieron los textos del profeta que se corresponden con el tema planteado, lo cual desde el sentido profético se puede resumir en idolatría y por eso injusticia social.

**PALABRAS CLAVE:** JUSTICIA SOCIAL, INJUSTICIA SOCIAL, DIOS, AMÓS.

**ABSTRACT** - This article dwells on the topic of social justice according to prophet Amós, based on the general overview of two contexts close to the prophet. The first context to be analyzed is the great civilizations of the ancient middle east, Egypt and Mesopotamia. Several texts found in archeological excavations are used to represent the topic under study. The second context is that of the biblical prophets. A selection of the prophetic texts most pertinent to the topic being studied were chosen. Then, based on the historic figure of Amós, the article sets forth the issue of social justice in the teachings of the prophet Amós, and gives a description of the times in which he lived. Finally it analyses the texts of the prophet that cover the topic under study, which from a prophetic sense can be summarized as idolatry and consequently as social injustice.

**KEY WORDS:** SOCIAL JUSTICE, SOCIAL INJUSTICE, GOD, AMÓS

## Introducción

Hablar de justicia social es visualizar un paradigma que recorre la entera historia de la humanidad, el cual emerge como derecho colectivo al permanente dominio del más poderoso, sobre el más débil. Visto de este modo, la justicia social se convierte en una dialéctica histórica que se acerca a la propuesta de Hegel: tesis, antítesis, síntesis.

Se quiere ahondar en las siguientes páginas sobre este tema de la justicia social, partiendo del análisis bíblico sobre un personaje controvertido como es el profeta Amós; su denuncia al poder establecido y corrompido fue contundente, esto le creó descalificaciones y persecuciones de parte de quienes se atribuyen el poder; pero la radicalidad de su posición le valió la entrega de su vida y muy importante, ser conservado como memoria subversiva y, por eso, como modelo de radicalidad hacia Dios y hacia el pueblo.

Es llamado el profeta de la justicia social por su denuncia valiente, contestataria al poder reinante: ¿Se puede dar un culto a Dios sin la preocupación por la justicia y la equidad? ¿Se puede adorar al Dios compasivo sin tener misericordia? La justicia social implicaría las condiciones necesarias para que se desarrolle una sociedad relativamente igualitaria en términos económicos. Comprende el conjunto de decisiones, normas y principios considerados razonables para garantizar condiciones de trabajo y de vida decentes para toda la población (Burgoa, 1996).

Las siguientes líneas intentarán explicitar el tema anunciado, para eso se desarrollaron cuatro aspectos relativos al tema: La justicia social en el antiguo Oriente; La justicia social en los profetas bíblicos; Amós, su historia y su tiempo; ¿Qué dice Amós sobre la justicia social? Finalmente, en la conclusión se interpretará la enseñanza de Amós acerca de la justicia social hacia el caminar que se vive hoy en América Latina y el Caribe. Como limitación de la presente reflexión se expresa la parcialidad del tema de la justicia social en el referente bíblico, la cual se debería completar con elementos sociológicos, filosóficos, jurídicos y otros.

## La justicia social en el Antiguo Oriente

Hablar propiamente de justicia social en el oriente antiguo es forzar la aplicación del tema, ya que no se encuentra un desarrollo co-

herente acerca de éste. Sin embargo, se localizan diversos documentos donde se pueden rescatar algunas alusiones al tema de la justicia social, como el sentido social, el interés por los más débiles, la beneficencia, etc. Es lo que se desea exponer a continuación.

## ***Egipto***

La justicia social en Egipto no es un tema recurrente, sino colateral, tal vez muy de pasada; por eso, se hace necesario visualizar la historia de esta civilización para ubicar la referencia documental sobre el tema a tratar. La cronología de Egipto (Gispert, 2000, 131) se puede resumir en las siguientes partes:

**Imperio Antiguo:** dinastías 3a-6a (hacia los años 2654-2190 a. C.)

Es la época de las grandes construcciones faraónicas, de elevados impuestos y por eso de explotación de los más pobres. Se descubren aquí tres documentos, los cuales refieren el tema:

La autobiografía de Herkhuf (Sicre, 1984, 21): documento que relata las hazañas y buenas obras del protagonista. En él se menciona:

Di pan al hambriento, vestí al desnudo, transporte al que no tenía barca (...) Yo era uno de los que dicen cosas buenas y de los que sólo repiten cosas amables. Nunca dije nada malo a un poderoso contra nadie, porque deseaba sentirme bien en la presencia del gran dios.

Se toman en cuenta dos actitudes fundamentales de justicia social: las obras de misericordia y su comportamiento ético en relación a Dios.

Palabras de un noble, que manifiesta su contento al haberse construido una tumba sin robar a obreros:

He hecho esta tumba con toda justicia. No ha ocurrido que yo le quitase a nadie. A todas las personas que han trabajado para mí les he pagado, de forma que han alabado mucho a Dios a causa mía. Han construido la tumba a causa de pan, de cerveza, vestidos, aceite, Gran cantidad de trigo. Nunca he hecho nada oprimiendo a otra persona.

Resalta el texto, por decirlo con palabras de nuestra época, el justo salario.

La Enseñanza de Ptahotep refiere la instrucción sapiencial de un visir del faraón Esse, quien aconseja:

Si eres un jefe, que estás al frente de gran número de personas, procúrate toda clase de beneficios, pero sin hacer nada malo. La justicia es grande, excelente y perdurable; no ha cambiado desde los tiempos del que la hizo, mientras que se castiga a quien infringe sus leyes (...). La maldad nunca termina triunfando. Es posible que el fraude produzca riquezas, pero a la larga se impone la fuerza de la justicia (...). Si eres un hombre de posición después de haber pasado desapercibido, de modo que puedes hacer cosas después de haber sido indigente en la ciudad que tú conoces, en contraste con lo que fue tu suerte anterior, no seas tacaño con tu riqueza: te ha aumentado como don de Dios.

Refleja el texto una moral utilitaria, por otro lado el autor está convencido de que la justicia es algo básico e imperecedero, y que no puede ser vencida por el fraude y la maldad.

### **Primer período intermedio: dinastías 7a-10a (hacia los años 2190-2040 a. C.)**

La situación de opresión durante el imperio antiguo, produjo el nacimiento de una honda conciencia social en el pueblo, además de un proceso de cambio durante esta época. Se pueden observar en los siguientes documentos:

Textos de los sarcófagos (Sicre, 1984, 23): se encuentran las siguientes referencias:

He realizado cuatro acciones buenas en el pórtico del Horizonte: he creado los cuatro vientos, para que todos los hombres puedan llenarse de él los pulmones, cada uno igual que su contemporáneo; es mi primer beneficio. He hecho la gran inundación para que el pobre tenga derecho a sus beneficios igual que el rico; es mi segunda acción. He hecho a todo hombre semejante a su prójimo; nunca le he ordenado hacer el mal, son sus corazones los que han transgredido mis preceptos; es mi tercera acción...

Se nota por un lado la desigualdad existente, y por el otro, el ideal de la justicia social querido por Dios.

La autobiografía de Khety se trata de la historia de un gobernante egipcio, quien proveyó de alimento a su ciudad, mientras el resto de

Egipto pasaba hambre. En este contexto dice: “Hice que mantuvieran grano al ciudadano y su esposa, la viuda y su hijo. Condené todos los impuestos y todos los tributos que encontré prescritos por mis antepasados”. Aparecen los más necesitados de entonces, el huérfano y la viuda, así como la justicia de condonar los impuestos, a causa del hambre y como justicia real.

Enseñanza de Merikare es una obra sapiencial, que transmite una exhortación política:

Sé justo todos los días de tu vida. Consuela al que llora, no oprimas a la viuda, no echés a un hombre de la propiedad de su padre, no prives a los grandes de sus impuestos, guárdate de castigar injustamente. No mates; no te servirá de nada (...). No hagas diferencia entre el noble y el pobre; valora a un hombre por sus acciones.

Presenta este texto una clara especificación de lo que es la justicia social, incluyendo la no discriminación y la idoneidad de la persona.

El oasis elocuente representa la obra más importante sobre el tema de la justicia social. Narra la historia de un campesino, quien por abuso de poder de un funcionario real, le fueron decomisados sus asnos cargados de productos que llevaba para vender en la capital; tras lo cual no habiendo logrado obtener la restitución de su propiedad, se dirige a la capital, donde solicita justicia delante de las autoridades, a las cuales denuncia, acusa, insulta, reclama la reivindicación de sus propiedades, la corrupción del poder, la injusticia del tribunal:

Mira, la justicia expulsada de su sede, vaga lejos de ti. Los funcionarios hacen el mal, los jueces roban. El que debe apresar al tímido, se aleja de él; el que debe dar respiro a la boca estrecha, se lo quita; el que debe dar alivio, hace que se angustie; el que debe repartir, es un ladrón; el que debe alejar la necesidad con sus órdenes, actúa en interés de sus amigos; quien debe rechazar el delito practica la iniquidad (...). Eres fuerte y poderoso, tu brazo es valiente, pero tu corazón es rapaz, la piedad se ha alejado de ti.

Otras intervenciones del oasis remarcaban estas ideas de injusticia social hacia los pobres: “La ley está arruinada, la regla quebrantada. El pobre no puede vivir, lo despojan de sus bienes. No es honrada la justicia”. “Son salteadores, ladrones, bandidos, los funcionarios nombrados para oponerse al mal; son un lugar de refugio para el violento

los funcionarios nombrados para oponerse a la mentira”. Es semejante a la denuncia profética contra la injusticia de los reyes de Israel, refleja una profunda conciencia social del campesino, capta la corrupción de las autoridades y la tragedia que viven los pobres.

### **Imperio medio: dinastías 11a-12a (hacia los años 2040-1786 a. C.)**

Durante este periodo no se percibe una preocupación social, sino que se destaca la fidelidad al faraón. Entre los documentos relativos al tema, se revela la “Estela de Montuhotep”, es una autobiografía que recuerda la importancia del amor a los débiles:

Yo era uno que educaba a los jóvenes, sepultaba a los ancianos y a todos los pobres. Di pan al hambriento, vestí al desnudo (...). Alimenté a los niños, ungué a las viudas (...). Conviene... preocuparse por todos, no taparse la cara ante un hombre hambriento (...). Cuando presentan una lista de impuestos adeudados al tesoro público por los pobres, las viudas, los huérfanos... deja respirar al que se ha arruinado.

### **Imperio nuevo: dinastías 18a-20a (entre los años 1786-1542 a. C.)**

Para el tiempo anterior de los faraones Hicsos (1786-1542 a. C.), hubo un recrudecimiento de la represión estatal, que exaltó el nacionalismo egipcio y eliminó los conceptos de igualdad y justicia social. En el periodo siguiente del Imperio Nuevo, tampoco progresó el sistema de la justicia social, sin embargo aparecen algunas literaturas que evidencian una doctrina con hondo sentido social, se trata de escritos de corte sapiencial:

“El libro de los muertos” (Sicre, 1984, 28), el cual destaca la figura del difunto y sus cualidades para ser admitido en el reino del dios sol:

No he cometido mal contra los hombres. No he hecho violencia al pobre. No he difamado a un esclavo ante su superior. No he aumentado, ni disminuido la medida de grano. No he añadido al peso de la balanza. No he disminuido el fiel de las básculas. No he quitado la leche de las bocas de los niños. No he detenido el



agua ensu estación. No he edificado un dique contra el agua que corre. No he robado. No he sido codicioso. No he practicado la usura. No he robado la ración de pan. No he sido irresponsable en materia de justicia. He dado al hambriento, agua al sediento, vestido al desnudo. He proporcionado un bote al abandonado en la costa.

No se sabe la historicidad de estas máximas, pero ciertamente reflejan las actitudes que valoraban como buenas los egipcios de la época.

“La autobiografía de Rekh-mi-re”. Refiere la actuación de un visir del alto Egipto durante el reinado de Tutmosis II (entre los años 1490-1436 a. C.):

Puse la justicia por las nubes; hice que su belleza se extendiese por toda la tierra (...). Cuando juzgué no fui parcial. No me molesté con el que venía a querellarse, ni le repliqué con malos modos; lo suporté cuando estallaba su cólera. Salvé al indefenso de las manos del violento.

En otro texto expresa: “Cuando se te presente alguien con una petición...vigila para que todo se haga de acuerdo a la ley y todo se haga exactamente con justicia...La valía de un funcionario depende de que practique la justicia...”. Es una exaltación de la justicia social, una conducta honorable de quien gobierna.

“La autobiografía de Intef”. Se trata de un noble, contemporáneo al texto anterior, se auto describe así:

Volví mi rostro al que hablaba la verdad; lo apartaba del que decía mentiras (...). No hice discriminación entre el conocido y el desconocido. Fui detrás de la justicia. Benévolo al escuchar peticiones (...). Libre de favoritismos; apoyando al honrado; alejando al salteador de aquel al que saquea. Servidor del oprimido.

De nuevo, el entusiasmo por la justicia: una conducta intachable.

“Himnos y oraciones a Amón”. Quieren resaltar estos himnos el amor del dios Amón a los más débiles:

Amón, el que escucha las oraciones del cautivo, bondadoso de corazón para el que lo invoca. Que salva al asustado de las manos del duro corazón, que juzga al débil y al ofendido...que no acepta recompensas del culpable... Piloto que conoce las aguas,

apoyo del débil. Que da pan al que no tiene y alimenta al servidor de su casa. No tomaré a un noble como protector, no me asocio con el rico... Amón, inclina tu oído al que se encuentra solo en el tribunal y es pobre, no rico... Ojalá se presente Amón como visir para liberar al pobre. Ojalá resulte el pobre inocente y venza al rico.

Presenta a Amón defensor del débil, en quien se apoya su corazón y alimenta su esperanza.

“Enseñanza de Amenemope”. Esta obra representa el culmen de la enseñanza sapiencial egipcia, tal vez durante el imperio nuevo (ss. XVIII-XVI a. C.), se resumen algunos párrafos:

Guárdate de robar al pobre y de oprimir al débil. No extiendas tu mano contra un anciano que se aproxima. Llena el vientre del malvado de tu pan, para que se harte y se sienta avergonzado. No desplaces el mojón en las lindes del campo, no alteres la posición de la cuerda de medir, no seas codicioso por un palmo de tierra, ni traspases la linde de la viuda... No codicies la hacienda del pobre, ni sientas hambre de su pan. No des testimonio con falsas palabras, ni apoyes a otra persona de esa manera con tu lengua. No se te ocurra enriquecerte a costa de los indigentes, no escribas mentiras con tu pluma. Si encuentras una deuda grande contra un pobre, divídela en tres partes: perdona dos y retén una... No avergüences a un hombre en el tribunal y no ofendas al honrado... No aceptes soborno de poderoso, ni oprimas al débil en beneficio tuyo, que la justicia es la gran recompensa de Dios.

Sobresale en el texto la defensa del pobre y el débil, la denuncia contra la opresión y la corrupción y el don de Dios por excelencia, que es la justicia.

Por este breve recorrido de las connotaciones de la justicia social en algunos documentos de la literatura egipcia (Sicre, 32), se pueden entresacar las siguientes observaciones. Se descubren textos de honda sensibilidad social, humana y religiosa, los cuales manifiestan el tema de la justicia social con mucho tacto, pero al mismo tiempo con mucha realidad; es decir no fue un tema colateral, sino coyuntural. Los distintos gobernantes, desde el faraón hasta el más pequeño en la jerarquía, deben tener una conducta justa, ya que la justicia (ma'at) es querida por los dioses, en el hecho de conservar el recto orden del mundo.

Se detecta el interés por los más débiles y necesitados, quienes se sienten apoyados por los dioses, los cuales se convierten en sus paladines. Estos dioses (Re, Osiris, Coth...) desean la conducta justa y la promueven al imponer el bien en la tierra. Se descubre una justicia en contexto de exhortación, más que de denuncia, al mismo tiempo reflejan una sociedad de honda desigualdad social.

## ***Mesopotamia***

Cuando se habla de Mesopotamia (Gispert, 2000, 100) no se está refiriendo a la zona geográfica, sino a las diversas civilizaciones que en aquella región habitaron y tuvieron su dominio, como fueron los sumerios, los acadios, los babilonios y los asirios, quienes poblaron aquel territorio entre los siglos XXX-VII a. C. Las diferencias culturales entre estos pueblos debido a su etnia y lenguaje, además por sus épocas de auge y decadencia produjeron distinciones éticas, religiosas y políticas. Abordar el tema de la justicia social en Mesopotamia, significa tomar en cuenta estas discrepancias, y es lo que a continuación se intentará. Para esto se reagruparon los diferentes textos en reales, sapienciales y religiosos.

### **Textos reales**

Se incluyen en este renglón inscripciones, himnos, códigos legales, oraciones, sobre todo por su relación con el rey. Tienen una procedencia geográfica y cronológica muy variada, entre ellas tenemos las encontradas en las ciudades de Lagas, Ur, Isin y Babilonia, de las cuales se hace una selección.

Textos de Lagas (2375-2040 a. C.). Aparece una inscripción de un gobernante llamado Entemena, la cual expresa: “Liberó a Lagas; a la madre le devolvió su hijo, al hijo devolvió su madre”, según los comentaristas quiere expresar la remisión de las deudas públicas y privadas, así como la liberación de los esclavos y de los presos por deudas; es decir un acto de justicia.

Uno de sus sucesores fue Urukagina, quien realizó reformas sociales en la población buscando mejoras para el pueblo. Encontró que los gobernantes usaban los bueyes del templo para su beneficio, se apoderaban de los mejores terrenos, gravaban y explotaban al pueblo con pesados impuestos, los sacerdotes se enriquecían al cobrar en exceso por los difuntos, los poderosos obligan a los pobres a malvender sus

posesiones. Urukagina reacciona dictando medidas que controlan estas injusticias, a favor de los oprimidos.

Hacia el 2140 a. C. otro gobernante Gudea se hace famoso en la región. Cuando se estaba realizando la construcción del templo Eninnu exige una preparación espiritual para construir una morada digna de los dioses Nanse y Ningirsu; no bastan los mejores materiales, se necesita una intensa preparación y colaboración humana. En unos textos descubiertos a su nombre, habla: “Al esclavo culpable de infracción, su amo no lo golpeó con el bastón; a la esclava prisionera de guerra su señora no la abofeteó (...)”,

Cuando Gudea construyó a Eninnu, su amado templo, perdonó las deudas, dejó en libertad (...), la sierva acompañó a su señora; el señor iba al lado del esclavo (...), Gudea se interesó por los principios de justicia de Nanse y de Ningirsu; no entregó el huérfano al rico, no abandonó a la viuda en manos del poderoso. En la familia sin heredero varón permitió que heredase una hija.

Se puede concluir de estos textos, que el culto a los dioses debe ir acompañado de la práctica de la justicia, en un proceso de transformación de la sociedad (Sicre, 35).

Textos de Ur (2112-2095 a. C.). Fue fundada esta ciudad por Ur-Nammu, quien redactó un código, donde dice:

Entonces Ur-Nammu, el poderoso guerrero, rey de Ur..., de acuerdo con la palabra verdadera de Utu, implantó la justicia en el país, desterrando maledicencia, violencia y contiendas. Garantizó en Akkad que el comercio marítimo se viese libre del supervisor de los navegantes; liberó al pastor del recaudador de bueyes, del recaudador de ovejas y del recaudador de asnos; así liberó a Sumer y Akkad.

La justicia va de acuerdo al Dios Utu e implica: seguridad interior y exterior, relaciones igualitarias, prosperidad económica.

Textos de Isin (1984-1075 a. C.). Los gobernantes de esta ciudad continuaron una política de justicia social, como los antecesores, se puede observar en algunos himnos:

An ha decidido para ti un grandioso destino (...). Te ha elevado al oficio de pastor de la nación y ha humillado al país enemigo bajo tus pies. Enlil te ha mirado con ojo sincero, oh Iddin-

Dagan, y te ha dirigido su palabra inmutable. Ha decretado que asegures el buen gobierno de Sumer y confirmes al pueblo en la misma senda, que instaures la paz en Sumer y Akkad bajo tu amplia sombra, que proveas al pueblo de alimentos selectos y agua dulce. Cuando, al igual que Utu, proyectas la luz genuina, los ojos de todos se fijan en ti, todas las regiones reposan tranquilas bajo tu amplia sombra. Caminos y calzadas se mantienen abiertos, has alegrado la tierra de Sumer, has establecido la justicia en todas las bocas.

Se concibe al rey como servidor del pueblo, quien actúa su servicio al cubrir las necesidades del mismo pueblo. Se insiste que la justicia viene de los dioses.

Otro himno declara: “He establecido el derecho de forma admirable”; “he implantado la justicia en Sumer y Akkad”; “he tomado, como Utu, una decisión recta”. Se refiere aquí, los ideales del gobernante.

Textos de Babilonia (1792-1750 a. C.). Se destaca en este tiempo el código de Hammurabi, el cual enuncia: “Anu y Enlil me llamaron para promover el bienestar del país (...) para que la justicia resplandeciese en el país, para destruir al malvado y el mal, para que el poderoso no oprima al débil”.

Los grandes dioses me llamaron y me convertí en el pastor benéfico cuyo cetro es justo (...). Siempre los goberné en paz, los protegí con mi sabiduría. Para que el poderoso no oprima al débil, para que se haga la justicia al huérfano y a la viuda (...) he escrito mis preciosas palabras en mi estela (...) para hacer justicia al oprimido.

Es por demás evidente el sentido de justicia social del texto: bienestar, defensa del débil, acabar no sólo con el malo, sino con el mal en sí mismo. De nuevo los dioses son origen de la justicia y por eso debe ser el programa de todo gobernante.

## Textos sapienciales

Bien que el término sabiduría tiene otro significado en Babilonia (Sicre, 1984, 41); sin embargo los textos encontrados son semejantes a la literatura sapiencial de Israel, alguno de los cuales se presentan a continuación.

“Proverbio sumerio”. “El que ataca un veredicto justo, el que ama un veredicto injusto, es una abominación para Utu”. El sabio tiene una relación con Dios y con la justicia, por eso dios aborrece toda injusticia.

“Consejo de sabiduría”. Trata de consejos morales de un padre a un hijo, quien lo va a heredar en su gobierno.

No hagas mal a tu adversario, recompensa con bienes a quien te hace mal; procura que se haga justicia a tu enemigo, sonríe a tu adversario (...) muéstrate amable con el débil, no insultes al oprimido, no lo desprecies con aire autoritario. Manifiesta el sentido de justicia al adversario, advierte contra el autoritarismo y el abuso de poder.

“Consejos a un príncipe”. Son consejos a un gobernante en la práctica de la justicia, la cual es exigida por los dioses y serán castigados los gobernantes si no la cumplen.

Si un rey no práctica la justicia, su pueblo se verá sumergido en el caos y su país será devastado. Si no mantiene la justicia en su país, Ea, rey de los destinos, cambiará su destino y no cesará de perseguirlo hostilmente... Si condena injustamente a un ciudadano de Sippar, mientras perdona a un extranjero, Samas, juez de cielo y tierra, establecerá una justicia extranjera en su país, donde los príncipes y jueces no mantendrán la justicia.

“Palabras de Ahiqar”. Se trata de una colección de proverbios arameos entre los siglos VII-VI a. C. “No tenses tu arco ni dispares tu flecha contra un hombre justo, no sea que dios venga en su ayuda y la vuelva contra ti”. “Si el malvado agarra la punta de tu vestido, déjalo en su mano. Luego acude a Samas; él tomará el suyo y te lo dará”. Se repite la idea de la justicia y su relación con dios.

## Textos religiosos

Existen textos religiosos que desarrollan lo referente a Dios y la justicia; son himnos y oraciones sobre el tema.

“Himno a Samas”. Samas es un dios secundario en el panteón babilónico, pero fue siempre venerado como el dios de la justicia, quien le rinde culto debe ser justo.

Al que trama algo abominable lo destruyes (...), al juez inicuo le haces ver las cadenas, a quien acepta regalos y no es justo, le en-

vías el castigo. Quien no acepta dinero y protege al débil, agrada a Samas, prolonga su vida. El juez prudente, que da sentencias justas, controla el palacio, su morada es morada de príncipes.

“Himno a Marduk”. Se trata de un himno al dios Marduk, quien por su amor favorece a los pobres y necesitados. “Robusteces al débil, animas al mísero, cuidas sin cesar al impotente, apacientas al humilde. “Marduk, concedes tu favor a los caídos; el pequeño se acoge a tu sombra y tú ordenas que viva”.

“Himno a Enlil”. La ciudad de Dios Nippur está llena de cualidades que agradan a dios, sobre todo de justicia.

Hipocresía, extorsión abuso, malicia, insolencia, enemistad, opresión, envidia, fuerza bruta, difamación, arrogancia, violación de un acuerdo, violación de un contrato, veredictos injustos, nada de esto tolera la ciudad... La ciudad provista de verdad, en la que se perpetúan ¡la rectitud y la justicia.

Luego de esta escueta panorámica sobre la justicia social en las culturas que hicieron vida en la Mesopotamia, se puede concluir la relación estrecha entre justicia y Dios, más aún se afirma que la justicia viene de Dios, por eso los gobernantes deben aplicarla, si no serán castigados y destruidos. Ser justo significa la objetividad y veracidad en los tribunales, así como la igualdad y equidad hacia los pobres, y por eso la solidaridad con ellos. Esto es querido por los dioses, y hace de la ciudad una digna morada de Dios. Los dioses exigen una conducta moral. Los textos escogidos, descubren una sociedad injusta y desigual

## **Canaán, Fenicia, Imperio Hitita**

De estos pueblos, en la documentación recibida se encuentran algunas referencias al tema de la justicia social. “No has juzgado la causa de la viuda, ni dictaminado el caso del oprimido, ni arrojado a los depredadores del pobre. En tu presencia no has alimentado al huérfano, ni a tus espaldas la viuda”. “Danilu se sentó a la entrada de la puerta, entre los nobles que se reúnen en la era, a juzgar la causa de la viuda, a dictaminar el caso del huérfano”. Se resalta en estos textos la justicia y defensa de los más débiles: el huérfano y la viuda.

En otros textos manifiesta: “Del oprimido, del humilde (...) tú eres padre y madre; la causa del humilde, del oprimido, tú, Telepino, te la tomas a pecho”.

No juzgará a favor de su superior, no decidirá en favor de su hermano, de su esposa o de su amigo. Ninguno gozará de favor particular. Una buena causa no la considerara mala, ni una causa mala la considerará justa; hará lo que es justo.

Dios defiende a los pobres, y exige la justicia de los gobernantes, no la parcialidad.

Esta visión presentada en las civilizaciones del antiguo oriente, acerca de la justicia social, permiten constatar el mundo de opresión social, económica, religiosa, política que han tenido los pueblos de mayor antigüedad; igualmente el clamor de los pobres en el reclamo de la justicia hacia ellos, y como su fortaleza ha venido. Dios ha sido su protector y defensor, ha hecho de su causa la suya; es más, ha exigido la justicia como una condición para gobernar, porque él es originante de la justicia, la cual se da en el recto orden del mundo, que los gobernantes deben mantener, de lo contrario él los destruirá. De esta larga experiencia acerca de la justicia social en el antiguo oriente ha bebido la tradición bíblica profética, que aporta no la novedad del contenido, sino la fuerza de la denuncia y el compromiso personal, inclusive hasta dando la vida.

### **La justicia social en los Profetas Bíblicos (esbozo)**

Hablar de justicia social en los profetas bíblicos es casi platicar de un tema coyuntural en la denuncia profética, ya que reclamando la justicia hacia Dios, es decir, un culto coherente, lo cual se puede resumir en “amor a Dios y amor al prójimo” (Mt 22,36-40); se debe actuar concretamente con gestos de justicia social, como era para aquel entonces, en la exigencia de la alianza: ayuda al huérfano y a la viuda y acogida del extranjero (Ex 22,17-27). Más preciso aún es el decálogo del éxodo, el cual expresa: “Amarás a Yahvé tu Dios...” (Ex 20,1-17). Dos son los pecados que aparecen en la denuncia profética y los cuales resumen e involucran el tema de la justicia social: la idolatría y consecuencia de ella, la injusticia social.

A continuación se presentará un esbozo de la justicia social en los profetas bíblicos, acotando que se han seleccionado los más pertinentes con el tema en desarrollo (De Freitas, 25).



Elías (Mesters, 1997, 22). Su historia se narra en los libros de Reyes (1 Re 17,1-2 Re 1,18), literariamente se le denomina el Ciclo de Elías, la pretensión del autor es mostrar el enfrentamiento del profeta con el rey, en el reclamo de la justicia hacia los pobres, así lo dejan ver los episodios que ahí se narran. Elías vive en el reino del norte en tiempos del rey Ajab, entre los años 874-853 a. C., quien gobernaba en medio de grandes injusticias.

Denuncia concretamente la confiscación ejecutada por el rey Ajab de las tierras del campesino Nabot, como abuso de poder (1 Re 21); la idolatría cometida por Ajab de los dioses sidonios (Baal), lo cual le hizo actuar inicualemente (1 Re 18,16-18); los falsos profetas de Baal, quienes engañaban al pueblo (1 Re 18,16-40).

Miqueas (De Freitas, 26). Su historia se ubica entre el 738-693 a. C., es un profeta campesino del sur de Israel (Moreset), emotivo, simple, franco, quien sufre el dominio de Asiria (Biblia de América, 987): “Lo hieren las injusticias de los poderosos, la complicidad de los jueces, el engaño de los profetas profesionales, la falsa piedad que encubre la injusticia con el culto...”. Por eso denuncia los tribunales que actúan por soborno y juran en falso (Miq 3,11; 6,12; 7,3), los comerciantes fraudulentos y los latifundios (Miq 6,9-15; 2,1-5), la esclavización de niños (2,9), el robo de campos (2,2), al rey, los sacerdotes y los jefes militares (3,1. 9. 11), los falsos profetas (2,6ss; 3,5-8. 11).

Isaías I (1-39). (Haag, Born y Ausejo, 2000, 915). Este profeta vive entre los años 770-701 a. C., es casado y aristócrata procedente de Jerusalén, murió mártir bajo el rey Manasés (años 693-639). Durante su vida sufrió el dominio asirio sobre el reino de Judá (el año 701 a. C., Asiria atacó y asedió Jerusalén). Su actuación se desarrolló bajo cuatro reyes de Judá: Ozías (767-739 a. C.), Jotán (739-734 a. C.), Ajaz (734-727 a. C.) y Ezequías (727-698 a. C.), por lo que su denuncia se refiere a esa época.

Isaías denuncia a los tribunales por sus jueces corruptos, quienes actúan por soborno (Is 1,10-17. 21-26), se desinteresan de la causa del huérfano y la viuda (1,23), absuelven al culpable y condenan al inocente (5,23), promulgan leyes injustas contra los pobres, viudas y huérfanos (10,1-4). Acusa la esclavización de los huérfanos que se convierten en botín de los poderosos (10,1-2). Denuncia el latifundio (5,8-10), el lujo y la riqueza de los políticos (3,18-21; 5,8-10. 11-13), a los príncipes (1,23; 3,14), el rey (7,8ss; 9,13), los jefes militares (1,10), los tiranos (3,12), la señoras nobles (3,16-4,1), los usureros (3,12),

las autoridades religiosas (3,12), los propietarios (5,8-13), los imperios babilonios y asirio (capítulos 13-14).

Jeremías (Haag, Born y Ausejo, 2000, 938). Vive entre el 626-587 a. C. Nace en Anatot (cerca de Jerusalén), era de familia sacerdotal. Profetizó sobre todo en Jerusalén alrededor de 40 años, durante los reyes Josías (640-609 a. C.), Joaquín (609-598 a. C.) y Sedecías (597-587 a. C.). Le correspondió vivir los últimos años del reino de Judá, sobre todo el dominio babilónico que culminó con la destrucción de Jerusalén (el 587 a. C.) y el destierro del pueblo, llevado esclavo a Babilonia.

Su denuncia como reclamo a la justicia social se dirige a los tribunales con jueces corruptos, quienes no tienen interés por la causa de los pobres (Jr 5,28), comerciantes que explotan a los pobres (5,27), sacerdotes que usan la religión en su provecho (5,31) y colaboran con la injusticia (8,4-9,25), esclavitud (34,8-22), salario sin cancelar a los asalariados (22,13-19), robo y asesinato (7,9; 2,34; 7,9), lujo, riqueza y enriquecimiento (5,25-28; 17,11; 6,13; 8,10; 22,17), al rey, los príncipes y los ministros del rey (22,13-19; 34,10. 19; 22,2), los falsos profetas (23,9), los grandes (5,28).

Zacarías I (1-8). (De Freitas, 29). Se ubica su historia hacia el 520-518 a. C., de familia sacerdotal. No se tienen muchos datos de su vida. Se percibe como una persona optimista, soñador, idealista. Su denuncia reclama la corrupción de los jueces, quienes juran en falso (Za 5,3-4; 8,17), los latifundios y el robo (5,1-4).

Isaías III (56-66). Se trata de los discípulos del profeta Isaías y se data la época de la que habla el escrito hacia el año 538 a. C., cuando el pueblo de Israel regresa del destierro, en tiempos del rey persa Ciro. Para Israel es un período de restauración de Israel en el ámbito político, social y religiosos. El profeta denuncia el ansia de enriquecimiento (56,11), los jefes del pueblo (56,9-12), la idolatría (57,3-13), el templo y el sacerdocio sadiquita aliado con los persas (capítulo 66).

Después de repasar globalmente la tradición profética sobre la injusticia social, se pueden llegar a las siguientes conclusiones (De Freitas, 30):

Las denuncias proféticas se sintetizan en: injusticia en los tribunales, comercio especulativo, esclavitud, latifundio, salario no pagado, tributos e impuestos injustos, robo, asesinatos, garantías y préstamos usurarios, lujo.

El Poder Legislativo es el más denunciado: jueces, legisladores, reyes y sus funcionarios.

Los pobres son quienes sufren la explotación económica, sobre todo los necesitados, las viudas y los huérfanos. Se les ha negado la justicia, para justificar y legitimar a los poderosos y sus riquezas.

La función del profeta es devolver la vida al pueblo, al darle esperanza de un mañana mejor. Se convierte en un crítico social, porque busca la voluntad de Dios en la realidad, que es la justicia social.

Se condena a los imperios por no estar de acuerdo con la voluntad de Dios y a la función liberadora o esclavizadora del culto, cuando se convierte en interés político y enriquecedor.

Dios es un Dios de la justicia, por eso está con los pobres y los defiende. Donde no hay justicia, no hay paz.

## Amós, su historia y su tiempo

En este apartado se va a detallar la historia de Amós, no es propiamente una biografía, sino un resumen basado en sus datos bíblicos. Luego se describirá el contexto histórico de su tiempo, las situaciones y personajes de su época, para destacar lo pertinente de su profecía.

La figura de Amós aparece en la historia bíblica hacia el año 787 a. C., reinante Jeroboán II, quien gobierna el reino del norte; reino originado a raíz de la muerte de Salomón hacia el año 926 a. C., por división ejecutada de sus sucesores. Su nombre significa “Yahvéh ha sostenido”. Amós nace en un pueblito de la región de Judá, Técoa, situado a 9 kilómetros de Belén y 18 de Jerusalén, en un ambiente campesino, era de profesión vaquerizo y cultivador de higos de sicómoro (Am 1,1; 7,14) (Haag, Born y Ausejo, 2000, 81)

A este respecto expresa Frades (1999):

Como en Técoa apenas se puede criar otro ganado que ovejas y cabras, y ciertamente no se daba el sicómoro, la idea más verosímil que nos podemos hacer de él, no es la de un rico propietario de vacunos, sino más bien la de un cuidador o tratante de ganado, posiblemente menor; que tenía además que completar su jornal a base de ese otro oficio más ocasional de de picar sicómoros, en la cuenca del Jordán o en la llanura de la costa.

Poseía una honda conciencia de haber sido llamado por Dios (Am 3,3-8; 7,15), su actuación profética la realizó en los santuarios de Betel (Am 7,10s), Samaría (Am 3,9; 4,1; 6,1) y tal vez otros santuarios (¿Guilgal?. Am 4,4; 5,5). Pero debido a sospechas de intenciones conspirativas, fue expulsado por el sacerdote Amasías y denunciado ante Jeroboán (Am 7,9-11). Su ministerio profético fue breve, luego retornaría a sus oficios antiguos (Bogaert, Delcor y otros, 1993, 64)

Sus escritos descubren a un hombre apasionado y de carácter fuerte, radical, exigente, amenazador, que reclama la justicia. Se preocupa por el ambiente campestre, su situación, los ganados, la cosecha, las plagas, las sequías, los impuestos, la explotación de los pobres. Así se descubre su sensibilidad social y por eso su reclamo de justicia social (Frades, 1999, 140).

Se ubica su actuación durante el reinado de Jeroboán II (787-743 a. C.). Fue para el reino del norte una época de paz y prosperidad, de buenas relaciones con sus vecinos de Damasco y el reino del sur. Para este entonces, el poderoso reino de Asiria tiene problemas internos, además se encuentra ocupado enfrentando al reino arameo de Damasco.

El reino del norte tiene una historia disímil con el reino del sur, sobre todo por su geografía. Posee dos regiones netamente dispares: la planicie de Jezrael y las montañas de Samaría y Siquem, en ambas se producían cereales y ovejas, por lo que no existía dependencia entre ellas, sino que eran a sí mismas autosuficientes. Esto habla de una descentralización social, económica, religiosa, la cual se visualiza por la existencia de varios santuarios: Betel, Siquem, Guilgal, Silo, Samaría Dan. También lo sugiere el cambio continuo de su capital: Siquem, Tirsá, Jezrael, Samaría. El mismo nombre de reino del norte es relativo, pues se usa indistintamente Israel, Efraín, Omrí. Sin embargo fue la élite de ganaderos y comerciantes, quien creó el estado monárquico del norte, para proteger sus ganados y controlar el comercio pujante de la región, usando la idolatría religiosa para legitimar su explotación (Schwantes y Mesters, 1991, 38).

Jeroboán II aprovechó su largo período de gobierno para dar esplendor a su reino y reconquistar el marco geográfico que se había tenido con David. Recuperó la región oriental del Jordán, hasta la frontera con Moab (Am 6,14), lo cual propició un alto sentido nacionalista en el pueblo. Sin embargo, este desarrollo económico generó opresión, corrupción moral, religiosa y explotación de las elites gobernantes

hacia el pueblo sencillo, generando empobrecimiento y marginalidad. Esta injusticia social fue combatida por los profetas, especialmente por Amós (Haag, Born y Ausejo, 2000, 2066).

Las excavaciones arqueológicas en Samaría han descubierto un grupo de 63 piezas de arcilla, llamadas óstrakas, las cuales poseen informaciones escritas acerca de la vida que en aquella región se llevaba. Referidas al período contemporáneo con Jeroboán II, describen la existencia pesados impuestos sobre el “vino añejo y el aceite fino”, lo cual indica una intensa explotación, lo mismo sería sobre el trigo, tres productos alimenticios básicos en la dieta del pueblo. Igualmente refieren la existencia de un “distrito fiscal” en torno a Samaría, llamado Manasés, con la intención de controlar la producción agraria y el comercio de la misma, lo cual delata una gran organización burocrática en la región: cobradores de impuestos, tasas, arrendamientos, etc. esto es lo que refleja gran parte del libro de Amós (Frades, 1999, 142).

Del libro de Amós se destaca la fastuosidad en la que vivían los dirigentes del reino del norte; poseían varias casas en propiedad, utilizando el marfil en la construcción de algunas de sus dependencias (celosías, muebles, utensilios), para sus banquetes y orgías traían divanes de Damasco, con acompañamiento musical, bebían en copas anchas, signo de ostentación y compraban perfumes lujosos, tal vez importados. Esta imagen refleja burocracia, enriquecimiento y corrupción (Frades, 1999, 142).

Según Wolf (1984, 106), la riqueza de las élites monárquicas produjo una ruptura social:

Los ricos se vuelven más ricos, y los pobres más pobres. Semejante capitalismo primitivo rápidamente expropia a los pequeños propietarios. El antiguo derecho israelítico a la posesión de la tierra se volatiliza ante las prácticas cananeas. La esclavitud por deudas toma sus peores formas (Am 2,6; 8,6). Los socialmente débiles son despojados (Am 2,7; 4,1; 8,4). Su derecho se les roba por medio de intimidación de testigos o soborno de jueces (Am 2,7; 5,10. 12). Así crecen, al socaire de la política internacional tras los grandes éxitos en política exterior de Jeroboán II, el lujo y la injusticia en igual desmesura.

Se constata así una gran injusticia social, que es descomposición social, moral y religiosa, con extremos contrastes entre pobreza y riqueza.

## ¿Qué dice Amós sobre la justicia social?

Se desarrollará en dos puntos. Primeramente, se describirán, de forma sucinta, las características literarias del libro, para luego presentar los textos que hablan concretamente sobre la justicia social.

Esta obra es de una gran carga poética, pues se destaca el uso de las metáforas y el dominio de los recursos literarios hebreos (sinonimia, aliteración, juegos de palabras, paralelismos, estribillos). Su estilo es sobrio, conciso, directo, con un toque de ironía. Ha recibido sucesivas reelaboraciones, que han agrupados sus fuentes por temas o recursos literarios (ejemplo: las visiones: 7-9 y los oráculos contra las naciones: 1-2). Representa el primer profeta escritor.

Al consenso de los estudiosos (Guijarro Oporto y Salvador García, 1994, 971) se puede dividir el texto de Amós en dos grandes partes. 1) Palabras de Amós (capítulos 1-6), donde se consideran oráculos contra las naciones y contra Israel (1,3-2,16), oráculos contra Israel (3,1-6,14). 2) y Visiones de Amós (capítulos 7-9).

El mensaje sobre la justicia social se puede tomar globalmente y sintéticamente de los siguientes pasajes, que asumen la estructura del libro: 1) Oráculos contra las naciones: 1,3-2,16. 2) Oráculos contra Israel: 3,1-6,14. 3) Visiones de Amós: 7,1-9,15.

### **Oráculos contra las naciones: 1,3-2,16**

Este texto contiene oráculos contra seis naciones vecinas a Israel (reino del norte): Damasco, Filistea, Fenicia, Edom, Amón y Moab. Además se agrega un oráculo contra Judá y otro contra Israel. Los oráculos son una consulta a los dioses a través de los sacerdotes para certificar el éxito de sus proyectos o descifrar el futuro porvenir. Fueron una práctica de las sociedades antiguas, de las cuales las tomo el pueblo de judaico (Haag, Born y Aulsejo, 2000, 1373).

En el caso de Amós y los profetas en general, representan un género literario, con una estructura y unos elementos característicos: fórmula del mensajero, acusación genérica, acusación concreta, castigo concreto y fórmula conclusiva (varía en alguno de estos oráculos).

Los oráculos contra las naciones, afirman que Dios es el señor de todas las naciones y por eso castigará a las que hayan cometido acciones sanguinarias, de extrema violencia y maldad, y por eso de injusticia

social. Entre los pecados de los pueblos extranjeros, tomando los versículos que refieren los hechos indignos tenemos:

Contra Damasco (1,3b): “Por haber trillado a Galaad con trillos de hierro”. Parece significar la crueldad con que actuaron los sirios en la conquista de esta región.

Contra Filistea (1,6b): “Porque hicieron prisioneros en masa y los vendieron a Edom”. Se refiere a la deportación y el comercio de esclavos a gran escala.

Contra Tiro (1,9b): “Porque vendió prisioneros en masa a Edom y no recordó la alianza fraterna”. Se trata de comercio de esclavos. Tiro haría de intermediaria entre otros países y Edom traiciona la amistad y el buen entendimiento al vender como esclavos a gentes con quien estaba vinculado.

Contra Edom (1,11b): “Porque persiguió con la espada a su hermano ahogando la compasión; siempre desgarró su ira, conservó su cólera sin parar”. Tal vez explica la ayuda de Edom a la conquista y destrucción de Jerusalén, así como la ocupación de la región meridional de Judá. Se vislumbra la crueldad y por eso el odio.

Contra Amón (1,13b): “Porque abrieron en canal a las embarazadas de Galaad para ensanchar su territorio”. Se destaca la codicia para ampliar el territorio con la crueldad de la muerte de las embarazadas, práctica utilizada en algunas guerras de aquel tiempo.

Contra Moab (2,1b): “Porque quemó los huesos del rey de Edom hasta convertirlos en ceniza”. Posiblemente los moabitas rencorosos con Edom, profanaron la tumba de su rey para quemar sus huesos (Sicre, 101).

Se pueden sacar algunas consideraciones de los oráculos contra las naciones. La crueldad de la guerra y el fenómeno de la esclavitud. Se ejecutan las siguientes guerras: Damasco contra Galaad, Edom contra Israel, Amón contra Galaad, Moab contra Edom. No se respeta la fraternidad, ni los seres más débiles (embarazadas, niños por nacer), tampoco los muertos. La causa es la ambición y codicia, en otros casos el odio y la venganza. En fin, la tragedia de la esclavitud que hace víctima a pueblos enteros por parte de los poderosos: Filistea, Tiro, Edom. El hombre es mero objeto y por eso “el hombre es lobo para el hombre”. Pero ante tal situación Dios no permanece indiferente, sino que por medio del profeta busca la justicia.

## **Oráculos contra Israel: 2,6-16**

Descubre los pecados de Israel, los cuales se sintetizan en: “venden al justo por dinero, y al pobre por un par de sandalias” (2,6), “pisotean a los pobres y evitan el camino de los humildes” (2,7), “un hombre y su padre van a la misma muchacha” (2,7), “se acuestan sobre ropas dejadas en fianza...beben vino de impuestos” (2,8). Israel repite el pecado de los pueblos extranjeros: desprecio a la persona deudora, esclavitud por deudas sutiles, humillación-opresión los pobres, desprecio de los humildes, abuso de los débiles, falta de misericordia en los préstamos, mal uso de los impuestos. Se distingue claramente en el texto una honda división del pueblo: poderosos y débiles, ricos y pobres, opresores y oprimidos. De nuevo Dios es parte de los pobres, hace de ellos su causa, los protege y defiende a través de los profetas, por eso Amós es su rugido, que denuncia y exige la justicia social (Sicre, 1992,102).

## **Oráculos contra Israel: 3,1-6,14**

Este grupo de oráculos se dirige: a todas las tribus (3,1-15), contra las mujeres de Samaría (4,1-3), referido al culto y vacío y castigos inútiles (4,4-13), lamentación por Israel (5,1-17), el día del Señor (5,18-20), contra el culto sin justicia (5,21-27), contra el lujo desenfrenado (6,1-14). El profeta quiere denunciar con estos oráculos los pecados del pueblo: el falso culto, la injusticia, las falsas seguridades, anuncia también el juicio inminente de Dios, quien invita al pueblo a la conversión. Se pueden resumir las situaciones de injusticia en los fragmentos siguientes:

En el siguiente fragmento se manifiesta el poder y el esplendor de Samaría y sus dirigentes, obtenidos a fuerza de represión, intimidación, explotación y corrupción. (3,9-10):

Pregonen en los palacios de Asdod y en los palacios de Egipto: Reúnanse en los montes de Samaría, contémplesla sumida en el terror, repleta de oprimidos. No saben obrar rectamente – oráculo del Señor - los que atesoran violencia y robo en sus palacios.

(4,1-3): “Escuchan esta palabra, vacas de Basán, en el monte de Samaría: Oprimen a los indigentes, maltratan a los pobres y piden a sus maridos: traigan de beber”.



Se compara a las señoras vigorosas principales de Samaría, esposas de los dirigentes, con las vacas robustas que pastaban en Basán, quienes por su fastuosa vida y sus exigencias personales, se convierten en opresoras y discriminadoras de los pobres.

(5,7. 10-13): En la cita que se presenta a continuación es más que explícito la injusticia que se presenta: opresión, injusticia, soborno, corrupción de los tribunales explotación y opresión. El pueblo pobre no tiene derecho ni justicia, es arrebatada por los poderosos.

Ay de los que convierten el derecho en ajeno y tiran por tierra la justicia. Odian al que juzga rectamente en el tribunal y detestan al que testifica con verdad. Pues bien, porque pisotean al débil y le cobran tributo de grano... Pues conozco sus muchos crímenes y graves pecados: oprimen al justo, aceptan sobornos y atropellan a los pobres en el tribunal. Por eso callará en aquel momento el prudente, pues será un momento de peligro.

(5,21-24): Para Dios no basta una práctica religiosa basada en ritos y ofrendas, sino se dan relaciones de justicia y derecho. Se convierte en un culto vacío, hipócrita y lleno de injusticia, que él rechaza.

Detesto y rehúso sus fiestas, no me aplacan sus reuniones litúrgicas. Aunque me traigan holocaustos...no aceptaré sus ofrendas, ni miraré sus víctimas cebadas. Retiren de mi presencia el barullo de sus cantos, no quiero oír la música de sus cítaras. Que fluya como agua el derecho y la justicia como arroyo perenne.

(6,4-6): Se visualiza la falsa seguridad que da la riqueza, y la certeza que la ciudad es invencible. Buena comida y bebida, perfumes exquisitos, que por otro lado muestran la indolencia confortable y más aún, la contradicción con los pobres.

Se acuestan en lechos de marfil, arrellanados en divanes. Comen carneros del rebaño y terneras del establo. Vociferan al son del arpa, inventan como David, toda clase de cantos. Beben vino en copas, se ungen con perfumes exquisitos y no se duelen del desastre de José.

(6,12): “¿Corren los caballos por las rocas?, ¿se ara con bueyes el mar?. Pero ustedes convierten en veneno el derecho, el fruto de la justicia en ajeno”.

Israel ha pervertido la justicia y el derecho (Brown, Fitzmyer y Murphy, 2007, 328).

### Las visiones: 7,1-9,6

Esta sección contiene materiales diversos, se le llama la sección de las visiones. La visión representa un elemento constitutivo de la experiencia profética, el profeta no sólo “habla” o realiza “acciones simbólicas”, sino que también “ve”; las visiones se convierten en un género literario. Amós trata de mirar hacia dentro, para ver lo que Dios le hace ver, y así conocer su proyecto e iluminar la historia de Israel. Se puede organizar esta sección de la siguiente manera: primera visión (7,1-3), segunda visión (7,4-6), tercera visión (7,7-9), enfrentamiento con Amasías (7,10-17), cuarta visión (8,1-3), contra los explotadores (8,4-14), quinta visión (9,1-4), el Señor del universo y de la historia (9,5-10), la restauración (9,11-15).

Se ubica el tema de la justicia social en los siguientes versículos:

(8,4-7): Se trata claramente de la explotación de parte de los ricos comerciantes a los pobres e indigentes, la avaricia a costa de la trampa, la especulación y el ilícito enriquecimiento. La obligación religiosa es pérdida de tiempo para los comerciantes. Pero Dios vindicará a los pobres y castigará a los opresores. (Sicre, 138).

Escuchen esto los que pisotean a los pobres y arruinan a los indigentes, pensando: ¿Cuándo pasará la luna nueva para vender el trigo, y el sábado para ofrecer el grano y vender incluso el salvado de trigo? Escogen la medida, aumentan el precio y usan balanza con trampa; compran por dinero al desvalido y al pobre por un par de sandalias. Jura el Señor por la gloria de de Jacob no olvidar jamás lo que han hecho

Es el único oráculo de denuncia social que aparece en esta sección. Se trata claramente de la explotación de parte de los ricos comerciantes a los pobres e indigentes, la avaricia a costa de la trampa, la especulación y el ilícito enriquecimiento. La obligación religiosa es pérdida de tiempo para los comerciantes. Pero Dios vindicará a los pobres y castigará a los opresores. (Sicre, 1992, 138).

## Conclusión

En los tres contextos descritos acerca de la justicia social: el antiguo oriente, los profetas bíblicos y el profeta Amós, se notan, comparativamente, situaciones similares de opresión, explotación y discriminación con una determinante incidencia económica, que trae consecuencias políticas, sociales y religiosas. Se descubren grandes desigualdades sociales de injusticia, de parte de los dirigentes políticos y elites económicas, hacia las clases pobres trabajadoras y campesinas. Por otro lado, se revelan continuas voces que reclaman la justicia, sea por parte de los más pobres o dirigentes medios, menos de los grandes dirigentes.

Otro aspecto resaltante es la memoria que se conservó en los diferentes escritos acerca de la justicia social, no sólo al narrar los acontecimientos injustos, sino en definiciones concretas de justicia y la aplicación a situaciones concretas. En fin, la correspondencia de la justicia con Dios, y de Dios con quienes gobiernan; hasta tal punto que una real justicia social viene de un compromiso ético con Dios y por eso como praxis igualitaria.

Luego de visualizar de modo general los textos del profeta Amós que muestran la injusticia social, así como el reclamo exigido por el profeta de aplicación de la justicia social, se pueden concretar sus denuncias en: corrupción del derecho, esclavitud por las deudas y explotación económica, codicia y trampas en el comercio, amenaza a la existencia, riqueza y lujo, crueldad de la guerra, venta de esclavos. Esto refleja la situación general de la sociedad samaritana, para tiempos del rey Jeroboán II, evidenciando una sociedad dividida en ricos y pobres, oprimidos y opresores, miseria y abundancia, a causa de una injusticia institucionalizada.

Otro aspecto a resaltar es: ¿quiénes son las víctimas de la injusticia social? Amós utiliza para ellos diferentes términos: los necesitados, las personas de escasos bienes, los humildes y piadosos, los inocentes, la muchacha de servicio, los explotados y oprimidos, campesinos pobres. En todo caso, se refiere a personas pobres o quienes trabajan para su sustento. Y de ellos se dice que: son vendidos por un par de sandalias (2,6), vejados por las señoras de la clase alta (4,1), atropellados en los tribunales (5,12), pisoteados por los mercaderes (8,4), comprados por un par de sandalias (8,6). Se constata que están sin bienes y derechos, y maltratados por distintos grupos sociales: clase alta, jueces, y comerciantes (Sicre, 1992, 145).

Al buscar los responsables de la opresión, se detecta a primera vista la clase alta poderosa, quienes tienen el imperio económico, político y judicial; así lo refiere Amós. Se trata de aquéllos que viven en palacios y ambicionan riquezas (3,10), las señoras importantes (4,1), los que se construyen casas suntuosas y cultivan viñas lucrativas (5,11), los que aceptan soborno en los tribunales (5,12), los ricos quienes ambicionan lujos y comodidades (6,4-6), los que tienen el dominio comercial (8,4-6).

Al buscar las causas de la injusticia social que presenta el profeta Amós en su libro, indudablemente, se hacen patentes las instituciones gubernamentales, como se observa en el parágrafo anterior: instituciones políticas, económicas y judiciales. Pero además se da una honda corrupción en la institución religiosa, porque promueve el culto vacío, ritualista y leguleyo que legitima a los poderosos (8,21-24), (Sicre, 1992,153).

Se puede concluir que el mensaje de Amós es de indignación y denuncia ante la explotación del pueblo humilde, de manos de una minoría formada por los dirigentes políticos y ricos comerciantes. Dios lo hace voz de su indignación, él es el rugido de esta indignación de Dios (Am 3,4. 8).

...en estos textos hay una crítica contundente a los agentes y a los mecanismos de explotación y opresión de los campesinos empobrecidos bajo el gobierno expansionista de Jeroboán II y bajo las condiciones de un incremento de relaciones de préstamos y deudas entre personas del propio pueblo en el siglo VIII a.C. (Reimer, 2000, 167).

Instrumentalización en los tributos a la población campesina, crítica a la perversión del derecho en las relaciones económicas privadas, crítica a la corte por la explotación ejercida a través de tributación en especie, el trabajo forzado temporáneo, la coacción religiosa y la coerción por medio de las armas (Reimer, 2000,168).

En medio de esta situación trágica para los pobres, se abre un camino de esperanza en medio de ellos, porque Dios se pone de su parte, realizará un juicio inminente a los poderosos hasta restablecer la justicia y el derecho. Por eso se oye su voz esperanzadora: “Odien el mal y amen el bien: restablezcan la justicia en la puerta” (5,15).

¿Qué puede decir hoy la experiencia de Amós a la situación de América Latina y Caribeña? Indudablemente su denuncia se hace muy

pertinente hacia las instituciones políticas, económicas, religiosas y judiciales de estos países americanos, con una crítica constructiva. En fin, como entonces se trata de un problema moral a nivel personal y colectivo, de ahí la necesidad de reconstruir la conciencia ética que tenga como principio la dignidad de los pobres y no intereses capitalistas; aquí se hace necesario y valioso el aporte de la formación religiosa de la conciencia crítica, hacia la pluriculturalidad e interculturalidad, hacia el bien común, hacia la justicia social.

## Referencias

- Bogaert, P; Delcor, M. y otros (1993). Diccionario enciclopédico de la Biblia. Barcelona: Herder.
- Brown, R., Fitzmyer, J. y Murphy R. (2007). Nuevo Comentario Bíblico San Jerónimo. Estella. Verbo Divino.
- Burgoa, I. (1996). *Las garantías individuales*. México: Edit. Porrúa.
- Frades, E.(1999). El rostro de Dios según Amós. Revista Iter 1 (1999) 139-166.
- Gispert, C.(2000). Historia Universal. Barcelona: Océano.
- Guijarro Oporto, S. y Salvador García, M.(1994). La Biblia de América. Madrid: Casa de la Biblia.
- Haag, H, Born van den, A. y Ausejo de, S. (2000). Diccionario de la Biblia. Barcelona: Herder.
- Reimer, Haroldo. (2000). Amós, profeta de juicio y justicia. RIBLA 35/36 (2000)152-168. Quito
- Mesters, C. (1997). El profeta Elías. Colección Biblia 13. Iglesia de Cuenca.
- Sicre, J. (1984). Con los pobres de la tierra. La justicia social en los profetas de Israel. Madrid: Cristiandad.
- Sicre, J. (1992). Los profetas de Israel y su mensaje. 2da parte. Cuenca: Iglesia de Cuenca. Colección Biblia 40.1992.
- Schwantes, M. y Mesters, C. (1991) La Fuerza del Espíritu. España: Editorial Navarra.
- Wolf, Hans (1984) La hora de Amós. Salamanca: Nueva Alianza, Vol.92.



La **Universidad Católica Santa Rosa**

ofrece los siguientes

## **Postgrados**

- ★ Maestría en Teología
- ★ Maestría en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje
- ★ Especialización en Ciencias Penales y Criminológicas

## **Diplomados**

- ★ Componente Docente
- ★ Comunicación Corporativa
- ★ Imagen y Comunicación Política
- ★ Planificación Estratégica
- ★ Presupuesto Público y Control de Gestión
- ★ Gestión Pública
- ★ Educación Ambiental y Participación Ciudadana
- ★ Nuevas Tendencias en Gestión Humana
- ★ Microfinanzas y Microcrédito
- ★ Derecho Procesal Penal
- ★ Derechos Humanos

# Los orígenes de la educación agropecuaria en Venezuela en el período gomecista (1908-1935) y la masa crítica que fomentó su desarrollo

THE ORIGINS OF AGRICULTURAL AND LIVESTOCK EDUCATION IN VENEZUELA EN THE PERIOD OF GOMEZ (1908-1935) AND THE CRITICAL MASS THAT FOSTERED ITS DEVELOPMENT

**Leonardo Taylhardat**

Universidad Central de Venezuela  
taylhardatl@agr.ucv.ve

**RESUMEN** - Este trabajo desarrolla bajo un contexto histórico cronológico, los intentos de inclusión de la educación rural en la educación formal y el desarrollo de la educación agropecuaria vocacional formal en Venezuela, suscitadas en el período de la dictadura de Juan Vicente Gómez (1908-1935), referenciando los sucesos más notables, hacia el impulso de estos estudios, con citas de los actores que formaron parte de este desarrollo educacional. Se destaca la corriente filosófica positivista como la principal motivadora de la conceptualización de las carreras agropecuarias en Venezuela. Se analiza el intento normativo legislativo que se ejerció sobre los estudios de primaria y universitarios, en los primeros para la inserción de educación agropecuaria y en estos los segundos como estructura de certificación de títulos profesionales. Se detalla el desarrollo del primer intento de estructurar una escuela agropecuaria en el año 1912 y hace énfasis en el inicio, desarrollo y consolidación de un caso concreto de educación agropecuaria exitoso gestado específicamente en el régimen de gobierno considerado: la Escuela de Expertos Agropecuarios en 1932.

**PALABRAS CLAVE:** HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL Y AGROPECUARIA, GOBIERNO DE JUAN VICENTE GÓMEZ. POSITIVISMO Y EDUCACIÓN

**ABSTRACT** - In a historic chronological framework this paper explains the attempts to include rural education in Venezuelan formal education and the development of vocational agricultural and livestock education in Venezuela during the period of Juan Vicente Gomez' dictatorship. This is accomplished by making reference to the most significant events involved in the creation of this area of study, and by quoting the ac-

tors that were part of this educational development. The positivist philosophical trend stands out as the fostering force behind the conceptualization of the agricultural and livestock career in Venezuela. This paper analyzes the legislative regulatory attempts exerted on elementary and higher education studies. In the former to insert agricultural and livestock education and, as a structure for professional titles' certification the latter. Then it presents a detailed description of the first attempt to organize a School of Agriculture and Livestock, in 1912. It emphasizes the beginning, the development and the consolidation of a specific case of successful agriculture and livestock education created during the government under consideration: the School of Agriculture and Livestock Experts in 1932.

**KEY WORDS:** RURAL AND AGRICULTURAL AND LIVESTOCK EDUCATION, GOVERNMENT OF JUAN VICENTE GOMEZ; POSITIVISM AND EDUCATION.

## **Introducción**

Los inicios y desarrollo de los estudios agropecuarios, ya sea en sus condición vocacional, o formando parte de los programas de estudio de la educación formal, conforman una parte relevante e interesante de la historia de la educación venezolana en su totalidad, y por la relevancia que esta clase de educación representaba para el desarrollo del país, como lo expresaron los intelectuales a inicios del siglo XX. La escasa atención prestada a este tema en la historiografía sobre la educación en Venezuela, hace que se desconozcan los diversos intentos que se hicieron para su impulso en la larga dictadura de Juan Vicente Gómez.

Quizás una de las características que envuelve todo el contexto educacional Venezuela, en estos inicios de desarrollo de la educación agropecuaria fue la total asincronía entre el que detentaba el poder, tildado de poco ilustrado y anacrónico y el gran número de intelectuales positivistas que conformaban el entramado gubernamental y el ambiente socio-cultural de la época.

Gracias al interés de esos intelectuales en la educación y especialmente en el concepto que manejaban sobre la capacitación para el desarrollo del país, se intentó iniciar desde principios de la segunda década del siglo XX, los estudios vocacionales agropecuarios y además



se incluyeron rudimentos de agricultura para la misma época en los planes de estudio de la primaria y se dieron órdenes gubernamentales para que se incluyeran temas agrícolas específicos, se resaltara el “Día del Árbol” y la estimulación para que las escuelas tuviesen espacios para el cultivo de plantas.

En este trabajo, se intenta rescatar estos hechos y resaltar los conceptos, los elementos filosóficos e ideológicos que fueron forjando la necesidad de estos estudios y detallar mediante las citas textuales las políticas educacionales, las experiencias tanto teóricas como prácticas plasmadas en los ámbitos formales de la educación primaria y las vocacionales formales en los planes de estudio oficiales.

## **La educación rural y su contexto ideológico en el período gomecista**

Durante el Gobierno del General Juan Vicente Gómez se estructuraron temas relacionados con educación agropecuaria en los currículos de educación primaria, también hubo proyectos que contaron con programas específicos de estudio e instrucciones precisas del gobierno para el fomento de la temática agropecuaria dirigida a los presidentes de los estados, a los supervisores escolares y a los directores de las escuelas. Muchos de estos intentos no se consolidaron sino hasta el año 1932, cuando se creó el primer instituto dedicado a la formación técnica agropecuaria que se llamó “Escuela de Expertos Agropecuarios”.

Entre los logros más importantes durante esa época, estuvieron un conjunto de reformas en el campo educativo, que apuntaron a la institucionalización del Estado-Docente, y la búsqueda de la modernización, tal es el caso de Gil Fortoul que a su paso por el Ministerio de Instrucción propuso una serie de cambios que fueron continuados y profundizados por Rojas y González, como anota Fernández Heres (1988). Entre las reformas realizadas se procedió a la organización de los Programas de Enseñanza Primaria para las Escuelas Federales de la República, la uniformización de los regímenes de estudio con la puesta en vigencia de planes y programas vía legislativa, el ideal de formación integral, la enseñanza objetiva y experimental, la educación preescolar, la escuela graduada de seis años, la formación profesional en áreas de contaduría, de química entre otros, la reforma de los estudios

de bachillerato, el diseño de nuevos programas de estudio, la creación de un estatuto de personal docente, la implementación de una política de edificaciones escolares y el acrecentamiento de la influencia de la universidad sobre la comunidad a través de cátedras libres. Muchas de estas reformas se quedaron en su mayoría en el camino de las intenciones, aunque la creación de escuelas rurales se reveló en la perspectiva anotada como un cometido importante (MIP. Memoria 1913). (MIP, Memoria. Documento115).

Todos los intentos educacionales y su concreción definitiva, tuvieron un sustantivo apoyo en la elite positivista que formó parte ideológica fundamental de la administración gomecista. Estos intelectuales le confirieron a la educación una importancia singular para superar lo que consideraban un estadio primitivo, donde la educación sería el instrumento para llevar “la civilización” al medio rural que predominaba en la geografía del país se revelaba inaplazable, pues en su concepción se trataba de dominar este medio agreste, de reducirlo para hacerlo permeable a los valores del progreso.

Un paso dado incluyó un temario específico para la capacitación agrícola en la educación primaria, tanto en forma directa y específica en los tres primeros grados de la escuela primaria, como en forma indirecta en los grados restantes, como pueda apreciarse en la cita a continuación.

### El Temario Agropecuario de la Educación Primaria

#### PRIMER GRADO

Nociones de Agricultura. — (Para las escuelas primarias urbanas o rurales, en las que debe dedicarse un trozo de jardín o corral para la práctica del aprendizaje).

Origen y papel de la agricultura. Necesidad de propagar esta enseñanza en Venezuela.

Influencia del ambiente sobre la vegetación. (La atmósfera, el suelo, el agua, luz y meteoros.)

Las Tierras de labor. — Composición y propiedades.- Especies de terrenos. Agentes biológicos del suelo. — Fermentos nítricos.

Tanteos y Análisis de las Tierras.

Enmiendas de los suelos. — Alternativas culturales.-Desecación.- Saneamiento.- Riego y aprovechamiento de aguas.

Abonos: Animales, Vegetales, Minerales, Mixtos, Aplicación racional de los abonos.

Labores Agrícolas. — Instrumentos de Labor. Los enemigos de las plantas.

Plantas resistentes y animales insectívoros.

La agricultura venezolana. — (Plantas que caracterizan la producción anual del país. — Cultivos que pueden introducirse).

Importancia de los bosques. (MIP. Memoria 1913: 93-134).

Para el Segundo Grado, el temario de agricultura esperaba desarrollarse en dos de las asignaturas contempladas en el programa:

#### SEGUNDO GRADO

CIENCIA ELEMENTAL. — (...) Animales de corral (...) Flores y hortalizas. Jardines, huertos y bosques. Como se nutren y como se reproducen las plantas. (...) La Tierra vegetal (...) Formación de un herbario. (...) colección de animales, plantas y flores, insectos y minerales. Siembra y cultivo de Semillas y de frutas.(...)

NOCIONES DE AGRICULTURA. — (Para las escuelas rurales, una vez dado el curso anterior).

El clima y la localidad en relación con los cultivos. Medios de intensificar los cultivos y mejorarlos. Siembras. — Selección y elección de semillas.

Ingertos (sic) y acodos.

Hortalizas y cereales. — Cultivo y productos.

Raíces y tubérculos. — Plantas forrageras<sup>11</sup>. — Recolección y conservación de cereales.

Plantas industriales. — Cultivo de arbustos.

Arboles frutales y forestales. — Multiplicación y cuidados de los bosques. Jardines y cultivos de flores.

Plantas parásitas y venenosas. — Plantas medicinales.

Animales útiles a la agricultura. — Motores agrícolas.”

(MIP: 1913. pp. 93-134)

Y para el Tercer Grado:

### TERCER GRADO

NOCIONES DE AGRICULTURA. — (Para complemento o ampliación de las dos primeras, caso que el Gobierno Nacional, o uno Seccional, o algún particular tuviere por conveniente agregar una clase con Profesor especial y una parcela de terrenos para el cultivo y cría.)

Alimentación racional de los animales. — Cálculo y preparación de las raciones.

Explotación del ganado y demás animales. — Producción de leche, mantequilla, etc.

Mejoramiento de las razas de animales domésticos.

Zootecnia especial relativa a los animales de la región.

Apicultura. — Sericultura.

Enfermedades más comunes de los animales domésticos. — Prevención y curación:

Legislación sobre epizootias

Nociones de economía rural.

Instituciones auxiliares de la Agricultura.

Ojeada general sobre agricultura y cría de la región. — Elementos disponibles. — Progresos realizados. — Los que deben perseguirse.

(MIP. Memoria 1913: 93-134)

Para el Cuarto Grado, se incluyen en los aspectos de Ciencias algunos conocimientos que pudiesen tener importancia agrícola también:

### CUARTO GRADO

CIENCIA ELEMENTAL. — (...) División de las aves. (...) Pájaros, Gallináceas, Palmípedas.

El modo de vivir las plantas. Germinación y Reproducción en el vegetal. Plantas forrageras<sup>11</sup>, medicinales y venenosas.

Características y usos de las rocas, Arena, Arcilla.

(...) El aire y el agua... (MIP. Memoria 1913: 93-134)

Para el Quinto Grado también eran incluidos algunos elementos complementarios en el área agropecuaria:

#### QUINTO GRADO

CIENCIA ELEMENTAL. — (...) La piel y las mucosas en el animal.

La corteza de los árboles, la cubierta de las frutas, la película de los granos. Plantas con flores y plantas sin flores. Reproducción sin semilla.

La secreción en el animal y en el vegetal. Productos útiles y productos dañosos de origen vegetal y de origen animal.

Los reptiles, los Batracios y los Peces. Moluscos. (...)

La reproducción en la serie animal. Animales y vegetales parásitos. Acción de los gusanos sobre la tierra.

Los agentes geológicos (...) la cal y su extracción.

El sol y las estaciones Orientarse por el sol y la sombra. Sembrar semillas y observar cómo germinan bajo la acción de la humedad, del calor, de la luz, de la clase de terreno, de los abonos, etc. Coleccionar minerales, clasificándolos y observando sus características diferenciales. Materiales de Construcción.

ECONOMÍA DOMÉSTICA. — (...) Conservación de algunos alimentos. Jardines y Horticultura. — Cría y Ceba de animales domésticos.

Pequeñas industrias caseras. — Vinagres, Quesos, Mantequilla, etc., etc. (MIP. Memoria 1913: 93-134).

## La filosofía de la Educación Rural

Con relación a la posición política-educacional sobre inclusión de estudios agropecuarios formales en la educación primaria durante el régimen gomecista, el Ministro de Instrucción Pública Felipe Guevara Rojas la plasmó, en el Decreto de Instrucción Pública del 10 de febrero de 1913, donde aborda la figura de las Escuelas Rurales, tocando tópicos sobre su organización específica, el conocimiento general a llenar por los maestros, el tipo de edificación y la inconveniencia del calificativo de la “ruralidad”.

Para Guevara Rojas tres aspectos deberían tener preponderancia relevante, en la figura de la escuela rural: su estructura organizativa, las características de las edificaciones y su localización.

En su estructura organizativa debería contemplarse una granja modelo anexa, de modo de facilitar la enseñanza agronómica por los maestros. Las características de una edificación acorde a este cometido, deberían inscribirse en el Plan de edificación escolar propuesto por él y en cuanto a su localización: la primera escuela rural debería establecerse en Caracas, con lo que se buscaba deslastrar la carga semántica del concepto rural asociado con provincianismo, además que al estar en la capital, se garantizaban facilidades de apoyo, dado el bajo desarrollo del país para aquel entonces.

Consideraba que la primera Escuela Rural debía partir del principio de poseer “una fisonomía y estructura propias”, acompañarla de una pequeña granja anexa, que fungiese de granja modelo. Asimismo, debían contar con maestros con conocimientos agronómicos y que conjuntamente con los alumnos pequeños debían desarrollar cultivos, para que estas granjas escuelas sirviesen de beneficio a la industria agrícola y la riqueza del país. ( MIP Memoria 1913 Exposición del Ministro Felipe Guevara Rojas, p XVI-XVI).

Otro distinguido intelectual de la época, Luis Urbaneja Ache-pol, abogaba por la creación de este tipo de escuelas, que llevarían el progreso y una racionalidad moderna al campo, y exhortaba al General Juan Vicente Gómez a su establecimiento, a modo de extirpar la ignorancia de aquellos confines: “Ellas serían jalones que pregonarían el afán de progreso que caracteriza la actual situación”, apuntaba ( MIP, Memoria 1912:175).

Me permito indicar la apremiante necesidad de Escuelas rurales. Nuestra población agrícola y creadora es en su generalidad analfabeta debido a la carencia de Escuelas en el campo. Y hoy que el Gobierno progresista del General Gómez, tiende su mano protectora a cuantas son fuentes de bienestar para el pueblo, sería altamente plausible que la instrucción se derramara por aquellos campos donde aún se refugia la ignorancia (...) dichas Escuelas (...) pregonarían el afán de progreso que caracteriza la actual situación... (M I P, 1912:175)

## La educación vocacional agropecuaria

Con relación a estudios vocacionales en el ámbito agropecuario, aún con las mejores intenciones de los intelectuales positivistas, habían numerosas dificultades para establecer esta clase de educación a pesar del carácter rural del país y de la necesidad de constituir a la agricultura como la actividad económica de mayor importancia como lo fue en la historia hasta las primeras décadas del siglo XX. Entre las dificultades más preponderantes estaban: la carencia de profesionales en el campo de la agronomía y ausencia de campos de experimentación, lo que equivale a decir que las Ciencias Agrícolas eran prácticamente inexistentes.

Bajo esta situación predominó el criterio entre los intelectuales afectos al régimen de la necesidad de apoyarse en países donde el desarrollo agropecuario era una realidad. Específicamente, Gil Fortoul en el año 1911, visitó varios centros de enseñanza agropecuaria y de estaciones experimentales en USA, y a través de nuestra representación diplomática y el Departamento de Agricultura de ese país, se iniciaron las diligencias pertinentes para la venida de un profesional conocedor de la agricultura, con la intención de desarrollar una escuela agropecuaria a iniciarse en Maracay, específicamente en la zona de la Trinidad, cercana a donde funcionan las Facultades de Agronomía y Veterinaria de la UCV.

Se dio entonces una negociación con el Departamento. Entre el intercambio de correspondencia se decidió la venida de Henri Pittier, persona reconocida como científico en el campo Botánico, que había estado varios años trabajando en Costa Rica. Al arribar a Venezuela, Pittier se opuso radicalmente a la creación de la escuela antes mencionada, lo cual generó diversas reacciones de desagrado en el propio círculo oficial.

Pittier elaboró un informe, donde expresaba su argumentación para esta decisión. En dicho documento anotaba que una escuela agropecuaria no debía comenzar, si no se desarrollaba una experimentación agrícola metódica a partir de las estaciones experimentales, cuya creación era el punto de partida para el desarrollo de las Ciencias Agrícolas, como condición previa a la enseñanza especializada. Recomendaba, asimismo, el direccionamiento necesario para el desarrollo agropecuario en naciones como la nuestra, caracterizadas por un estado incipiente tanto en el área agrícola como en la educación en general:

...expuse, no mis opiniones personales exactamente, sino las conclusiones que resultan de la experiencia de muchos años y en muchos países, recogida y analizada por el Departamento al que pertenezco. Esta experiencia demuestra que la estación experimental es la base y el fundamento de cualquier sistema de agricultura regional, y que las escuelas de agricultura no deben establecerse sino como complemento de aquéllas... (Texera, 1998: 75)

El planteamiento formulado por Pittier tenía como nódulo la importancia de que un cierto grado desarrollo de las Ciencias Agrícolas, era una condición de necesaria precedencia, de antes de la creación de escuelas de esta naturaleza. Para ello, el sabio suizo, partía del establecimiento y consolidación de estaciones experimentales, como paso previo. Esta consideración fue la que Pittier esbozó para su razonamiento reforzándola con la experiencia en USA y en algunos países latinoamericanos.

El informe presentado por el señor Pittier, sometido oportunamente a la consideración del ciudadano Presidente de la República y de los miembros del Gabinete, ha modificado en parte los proyectos que se habían formulado provisionalmente. De aquí que los trabajos no se encuentren más avanzados. Si siempre se requiere una gran prudencia al establecimiento de un sistema de enseñanza, en ningún caso más que en éste se imponen la discreción y el tacto más perfectos, puesto que se trata de un mecanismo complicado y de una importancia verdaderamente trascendental. (Ministerio de Instrucción Pública, 1912).

Taylhardat y Pacheco (2006) señalan que esta posición de Pittier, considerando su bien conocido nivel académico, influyeron decisivamente la resolución de postergar la creación de la escuela agropecuaria proyectada por parte del gobierno de Gómez, aunque las expectativas del régimen era que esta escuela iba a ser la primera, pero no la única con esta ofrecimiento educacional, situación que ocasionó la postergación de los estudios formales agropecuarios en Venezuela casi veinte años.



## La Educación Superior Agropecuaria en el Decreto de Instrucción Pública de 1914

La enseñanza agronómica fue considerada de nuevo, esta vez en el Reglamento de Instrucción Pública del año 1914, que contempló las carreras de Agrimensor, Arquitecto, Ingeniero Civil, Ingeniero de Minas e Ingeniero Agrónomo, englobándola en el área denominada de las “Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales”, por lo que el desarrollo de la carrera agronómica, se concebía ahora desde la Universidad. Este proyecto en el pensamiento de los diseñadores le confirió suma importancia al ámbito de la ingeniería en la agronomía, al punto de que la formación de ingeniería predominó en el diseño curricular propuesto en los estudios de Ingeniería Agronómica, lo cual pudo haber estado influido por el Plan de Estudios de La Escuela de Ingeniería de 1895.

La educación de las ingenierías se englobó en el la denominada área de las “Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales”, lo que exigía para la obtención del título correspondiente, cursar o presentar pruebas para la obtención del certificado de suficiencia o competencia.

El Plan de Estudios estaba conformado por un “Ciclo Básico” basado en la denominación de “grupo de asignaturas”, algunas comunes para varias carreras y otras específicas para la propia carrera que se estuviera cursando o aspirando a certificarse. El decreto firmado por Victorino Márquez Bustillo, presidente provisional de la república, se presenta a continuación en forma resumida con el conjunto de asignaturas básicas y algunas específicas contempladas para la carrera de Ingeniero Agrónomo.

### A) Materias primer grupo

Igual al del Ingeniero Civil

### B) Materias segundo grupo:

- 1 Física y Química Agrícolas
- 2 Cinemática y Máquinas
- 3 Elementos de Astronomía Práctica
- 4 Materiales de Construcción
- 5 Resistencia de Materiales

6 Hidráulica, conducción y distribución de aguas irrigadas y drenajes.

7 Vías de comunicación (camino, ferrocarriles, cables aéreos, canales, etc.

8 Construcción en general (fundaciones, muros, bóvedas, son-dajes, etc.

9 Puentes y viaductos metálicos, de madera, y de mamposte-ría.

10 Ejecución y administración de los trabajos.

11 Dibujo de Máquinas

C) Materias tercer grupo:

1 Botánica

2 Agronomía y Agricultura

3 Zoología y Zootecnia

4 Geología

5 Mineralogía

6 Higiene y Saneamiento

7 Legislación Rural

8 Dibujo de Obras de Ingeniería

D) Trabajos prácticos:

En las materias de Física y Química agrícolas, Máquinas, Ma-teriales de construcción, Resistencia de materiales y Mineralogía, seis meses para cada una. (MIP, Memoria 1914: 89, 90)

A pesar de que se carece de los contenidos de los planes corres-pondientes, y menos aún de los objetivos y estrategias docentes de las asignaturas, se observa una estrecha relación entre las asignaturas de la Ingeniería Civil y la Ingeniería Agronómica, inclusive el detalle de que el número de asignaturas para el “Segundo Grupo,” en el caso de la formación del Ingeniero Agrónomo, contempla casi todas las materias del “Segundo Grupo” del Ingeniero Civil y parte de las del “Tercer Grupo”, por lo que podría deducirse quizás, que al haber un mayor número de asignaturas enmarcadas en el mismo título, los contenidos a desarrollar pudiesen haberse previsto con menos amplitud.

La definición de estos campos de conocimientos reflejada en los planes de estudio facilitaba los requerimientos para la presentación de exámenes de suficiencia y la revisión de los contenidos curriculares abarcados en sus estudios por venezolanos o extranjeros que aspiraban el reconocimiento, acreditación y validación de sus títulos o materias cursadas, Por lo que a partir de la emisión del Decreto, comienzan a aparecer listas de solicitudes de reválidas de títulos, en las diversas ingenierías y en las otras carreras contempladas en el decreto, pero sólo hubo una solicitud con relación a una certificación solicitada en el año 1923 para el Título de Ingeniero Agrónomo de un egresado en una institución francesa la cual fue negada, quizás por el gran contenido ingenieril sobre la cual fue sopesada.

Es de conjeturar que la orientación hacia la ingeniería, conllevó en la práctica que aquellos que habían estudiado en Venezuela, con planes de estudios tan similares o al menos con muchos contenidos comunes, les era más favorable desde el punto de vista de la oferta laboral, el preferir certificarse de Ingeniero Civil que de Ingeniero Agrónomo. El proyecto académico para implantar la carrera agronómica, se quedó en sólo documento (Taylhardat,2007).

## **Situación real de la educación en el país**

Para esa segunda década del S. XX, la mayoría de las escuelas del medio rural y muchas urbanas eran no graduadas o si acaso comprendían primaria incompleta, al punto que algunas apenas desarrollaban tres años. Esta situación se presentaba con mayor deficiencia en el medio rural.

Transcurridos ocho años del impulso legislativo, no parecía, sin embargo, haberse logrado mayores avances en esta dirección, como lo recoge el testimonio de Manuel Montenegro, Inspector Técnico de la Primera Circunscripción Escolar, que comprendía al Dto. Federal:

No son materias de Instrucción Primaria Obligatoria y deberían serlo – el dictado de (...) Nociones de Agricultura – (...) en la forma amena y atrayente de Trabajos Agrícolas (...) sólo que, sería necesario campos de experimentación... (MIP, 1921: 193).

El interés por el de tema modernizar la agricultura de sus zonas de acción en los funcionarios locales y su preocupación por articular la docencia agrícola a la experimentación en la agricultura se hace patente, sin embargo existen testimonios que dan fe que la instrucción agrícola contemplada en los programas de la escuela primaria, se ejecutaba aunque con muchas restricciones; como puede apreciarse en la siguiente cita, del testimonio del Inspector Técnico, Luis Oramas, en el Municipio Barinitas, Distrito Bolívar del Estado Zamora:

El Jefe Civil (...) hizo ceder de la Municipalidad, un terreno fértil para que los alumnos de la Escuela (...) siembren (...) café, cacao, tabaco (...) legumbres: caraotas (...) trigo, cebada, arroz (...) tubérculos (...) y árboles maderables...(MIP. Memoria 1921: 234).

Otro ejemplo del prendimiento de los gérmenes modernizadores en algunos de los docentes es percibido en la exposición del Bachiller Antonio José Sotillo. Éste, en su informe evaluativo sobre la 2<sup>a</sup> Circunscripción educativa, que abarcaba a Valencia y Maracay, pone de manifiesto

la valorización de la experimentación como instrumento de capacitación en la escuela, y su importancia para el progreso económico y social. El progreso económico de países como Alemania, en su opinión, no encontraban explicación sin la articulación establecida en el binomio: docencia/ experimentación científica (MIP. Memoria 1921).

Interesante resulta, asimismo, la propuesta educativa de establecer, como trabajo práctico en la asignatura de Botánica, la elaboración de herbarios. Esta orden gubernamental es recogida en la comunicación 2 149, de Rafael González Rincones, dirigida a los Inspectores Técnicos de Instrucción Primaria, Secundaria y Normal: “conviene que haga saber a los Profesores de trabajos prácticos de elementos de Botánica (...) cada alumno debe herborizar durante el curso por lo menos cinco plantas de familias diferentes (...) para ser incorporadas al Herbario Nacional” (MIP, 1920: 76)

La presión gubernamental para comenzar a sentar las bases para iniciar la modernización agrícola.

En los últimos años del período gomecista, se renueva el interés por la capacitación agropecuaria en la escuela primaria. Para el año 1932, el Ministro de Instrucción Pública Rafael González Rincones,

basándose en la solicitud formulada por el General Juan Vicente Gómez en 1926 a los Presidentes de Estado, para apoyar la implantación de escuelas granjas que sirviesen de base a los estudios agropecuarios, reenvió al Ministro de Salubridad y Agricultura y Cría (MSAC) Enrique Toledo Trujillo la solicitud para que suministraran los insumos para concretar la enseñanza en cultivos: “todo encaminado a intensificar en los planteles primarios de la República, los conocimientos de agricultura en forma práctica (...) que (...) contribuyan a desarrollar en el venezolano, desde la escuela, la inclinación a cultivar nuestras férciles tierras” (MSAC. Memoria y Cuenta. 1931: 185).

### **Primer Programa de Estudios Agropecuario**

Para el año de 1932, el Ministro de Instrucción Pública Rafael González Rincones envió una comunicación al MSAC, informando que su despacho en la Gaceta Oficial N° 17.691 del 31 de marzo del mismo año, incluyó una circular que fue dirigida a los inspectores Técnicos de Instrucción donde se exponía un tratado sobre “La enseñanza de agricultura en todos los planteles primarios de la República”. Y la razón de la comunicación fue que en dicha circular, se mencionaba que el despacho del MSAC apoyaría con algunos insumos, para que pudiera hacerse realidad la instrucción emanada (MSAC. Memoria 1932: 185).

Por su trascendencia por la incorporación de temas de enseñanza agropecuaria en los estudios en los planteles primarios de la República, este decreto se convierte en una especie de “Programa de Estudios” en el área de agricultura a ser desarrollado en forma sistemática. Además, de modo indirecto conduciría a publicitar la existencia del MSAC, que era un nuevo ministerio, y con ello ponerlo al servicio de la comunidad rural y del país en general.

En términos generales el escenario disciplinario que abarca este programa de estudio, comprende desde los agrónomos hasta los económicos. En él se incluía: el conocimiento de la Botánica y la Fisiología Vegetal por abarcar la anatomía, la diversidad de especies, el comportamiento germinativo y las condiciones que lo controlan. Eran incluidas nociones sobre el conocimiento del suelo (denominado “tierra” en el documento), sus características de textura (arena, limo, arcilla), el con-

cepto y utilización de los abonos petroquímicos y orgánicos. Se consideraban aspectos de tecnología: siembra y conservación de las semillas, condiciones de humedad y las ventajas económicas que se derivan del uso y aplicación de prácticas agrícolas adecuadas.

Comienza el “Programa de Estudios” con una exposición de motivos, resaltando los valores científico-culturales, estéticos y económicos de dedicarse a la actividad agrícola, tales como: apreciar la vida rural en su amplio contexto; entender que se puede producir alimentos para el sustento familiar; la necesidad de iniciar en los jóvenes y niños el conocimiento de la agricultura y de sus factores productivos, a fin de empezar la toma de conciencia de aquellos elementos que influyen en la productividad. Se establecía, asimismo, como cometido, que los estudiantes con esta capacitación en las prácticas agrícolas contribuyesen al logro de un mejor resultado en la producción agrícola. En las siguientes líneas podemos apreciar estos señalamientos:

La importancia de este “Programa de Estudio”, ameritó su inclusión separando los aspectos ideológico-pedagógicos, los cuales se analizan en el texto y los eminentemente técnicos que se colocaron al final del trabajo, para que el interesado en mayores detalles los pueda apreciar.

### **Enseñanza de rudimentos de agricultura en todos los planteles primarios de la república**

#### Número 1

Inculcar nociones fundamentales de agricultura para favorecer el desarrollo de la inclinación hacia el cultivo del campo.

Enseñar a los alumnos que hoy existe en el país un Ministerio de Salubridad y de Agricultura y Cría al cual puede acudir el agricultor (...) Dar al alumno una idea de los puntos que merecen mejorarse en lo relativo a los cultivos de la localidad donde vive. Fomentar el amor a la vida del campo, al cuidado de los animales y al de las plantas.

Demostrar con ejemplos: que empleando semillas escogidas se obtienen cosechas de rendimiento muy superior (...) Que el ingerto (sic) siempre que sea utilizable (naranjas, membrillos, etc. etc.), es el procedimiento más eficaz para asegurar la multiplicación (...) la mejor calidad del fruto y la mayor resistencia del vegetal (MSAC, 1932: 186).

También se esboza explícitamente el método científico, como fundamento pedagógico al basarse en la experimentación y se refleja la importancia de la experiencia para la “Escuela Activa” y como didáctica en el “aprender haciendo”. Al iniciar al niño en estos conocimientos a través del trabajo, de enseñarle su importancia por la vía de los hechos era un modo de despertar su interés y no hacerle aborrecer el trabajo a través de deberes y cargas educativas, como se solía hacer con frecuencia en la escuela tradicional; se aspira que la naturaleza del conocimiento práctico sirva de gran ayuda para aplicar los nuevos principios educativos.

Guardan correspondencia estos contenidos con los inicios de la penetración de la Escuela Nueva en el país, la cual a juicio de Fernández Heres (1997), se da en el país entre 1932-1935, al amparo de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), la cual se abocó a crear condiciones favorables al surgimiento de esta corriente renovadora

La capacitación a través de los principios de algunas de las ramas de las Ciencias Agrícolas, como la Edafología, al inculcarle nociones elementales y sencillas acerca de las propiedades físicas del suelo, la fertilidad y la nutrición de las plantas, intentaba introducir conceptos contra la rutina agrícola y su perjuicio para el productor, la producción familiar y la economía doméstica y un concepto rudimentario de “seguridad alimentaria”:

...Que las condiciones físicas de los terrenos influyen extraordinariamente sobre los cultivos (...) Que la planta (...) a la cual hay que darle alimento (...) Que la rutina (...) no puede ser la base del agricultor (...) Que es ruinoso (...) comprar los artículos que él puede producir fácilmente (...) cultivar varios frutos (...) alimentación de la familia (...) la cría de animales domésticos (...) Que cada venezolano debe contribuir en la medida de sus fuerzas a la independencia económica nacional, produciendo o ayudando a producir los artículos de primera necesidad...

Todo lo que pueda ser enseñado por un experimento que se grave en la mente del niño, jamás debe enseñarse en otra forma (...) Todos los trabajos experimentales (...) deben ser ejecutados por los niños... (MSAC, 1932: 186-190).

La metodología aplicada basada en el “aprender haciendo” tuvo una consideración relevante por quienes la iban a ejecutar, debido a que

debería sopesarse la magnitud del trabajo a realizar tomando en cuenta la capacidad física de los niños.

...Para los cultivos los maestros destinarán un grupo no mayor de cuatro a cinco alumnos (...) una parcela donde puedan estudiar prácticamente el efecto de la labor de preparación del terreno, el riego, el drenaje, el abono, la influencia del sol, el aire (...) La extensión del cultivo debe ser proporcionada a la capacidad reducida de trabajo de los niños y no (...) imponer un trabajo que pueda ser fatigante para los alumnos. (MSAC, 1932: 190).

Existió también un elemento de ideologización ecológica y conservacionista a través del concepto de la celebración del “Día del Árbol” y una motivación hacia la superación personal, al garantizar que los mejores alumnos serían recompensados por una posible prosecución de sus estudios hacia el área agronómica:

Prepárese en la escuela el semillero para la siembra de la Fiesta del Árbol (frutales, árboles útiles), de modo que para el mes de mayo (...) las plantas estén en condiciones para el transplante.

El Maestro señalará al inspector el alumno más apto, que haya demostrado más interés por la agricultura, para que (...) sea recomendado al Ministro de Agricultura a los efectos de su admisión en la Escuela de Agricultura, cuya fundación tiene en mientes el Gobierno Nacional (MSAC, 1932:190)

En este recuento histórico sobre la inserción de la educación agropecuaria en la Educación Primaria puede apreciarse que sí hubo un interés oficial para que se inculcaran conocimientos agropecuarios en ese nivel educativo, lo que no se tienen son estadísticas sobre cuántas de estas iniciativas fueron efectivas.

## **La creación de la Escuela de Expertos Agropecuarios**

El aporte fundamental gomecista con relación a la educación agropecuaria se dio el 19 de diciembre del año 1932, cuando por resolución presidencial se firmó el decreto para la creación de la “Escuela de Expertos Agropecuarios”.

Artículo 3. Por Resoluciones del Ministerio de Salubridad y de Agricultura y Cría serán determinadas las atribuciones del personal, materias de estudio, duración de la enseñanza, distribución



de los cursos, régimen de los exámenes, expedición de certificados y todo cuanto se relacione con el funcionamiento regular de la mencionada Escuela. ( MSAC, 1933: 21)

## Plan de Estudios de la Escuela de Expertos Agropecuarios

Desde el punto de vista administrativo-docente este curso contaba con un plan de estudios, basado en la lista de las asignaturas y un resumen de su contenido. El programa de estudios se diseñó en términos académicos para ser realizado en dos años con dos semestres cada uno y las asignaturas dictadas fueron: (Boletín MSAC, 1935).

Primer Año.

-Zootecnia I, Química I, Horticultura y Jardinería, Botánica, Zoología y Ingeniería Agrícola, Contabilidad, Nociones de Dibujo lineal, Elementos de Mecánica Racional, Industria Animal I. Avicultura.

Segundo Año. (Asignaturas Dictadas)

Veterinaria I, Cátedra de Agronomía I (Suelos y Abono), Agronomía II (Cultivo de la caña de azúcar), Agronomía III (Cultivo del Café), Agronomía IV (Cultivo del Cacao. Trigo y Algodón), Ingeniería Agrícola (Nociones de agrimensura. Métodos de Riego y Desagüe), Economía Agrícola I, Veterinaria II (Enfermedades de los animales domésticos), Agronomía V (Cultivo del Arroz y del Tabaco), Agronomía VI (Cultivo de la Piña y Cítricas)

## La selección de los cursantes

La política ejercida para la selección de los primeros cursantes fue a través del otorgamiento de cupos a cada uno de los estados del país y a la dependencia federal que conformaban la estructura política-territorial de la época. Estos cupos fueron administrados directamente por los Presidentes de estado. Esta política de cupo es comprensible pues se trataba de una opción educacional nueva y desconocida en el país, para la que seguramente el interés y la demanda por esta clase de estudios

hubiese sido reducida para ese entonces, excluyendo el beneplácito que una iniciativa de esta naturaleza haya generado en la élite positivista gobernante y en algunos hacendados progresistas, mientras que para el resto de los ciudadanos una oferta educativa como ésta, posiblemente, hubiese pasado desapercibida por la poca información existente en cuanto a su cuantía profesional y virtual valoración social.

Los requisitos académicos para el ingreso al curso no fueron rígidos, y arribaron desde quienes poseían el certificado de primaria elemental hasta bachilleres, y una gama adicional con primaria o bachillerato incompleto. Estos estudios contaron con la presencia de profesores extranjeros, entre ellos puertorriqueños, costarricenses, norteamericanos y europeos.

Una visión más cercana desde el punto de vista humano, de cómo fue este curso y la metodología de enseñanza aplicada, se logró gracias al relato de un egresado de esta escuela el Experto Agropecuario Ángel Capobianco que contaba con 94 años al momento de la entrevista:

los cursos se desarrollaban a través de exposiciones: clases magistrales. Las clases eran con todas las reglas, con un salón muy bien preparado, con su escritorio y pizarrón, semejante a una universidad. El material de apoyo, consistía en material escrito multigráfico, que les daban los profesores. Y, en ocasiones, usando los escasos libros de Agronomía que llegaban al país y que podían adquirir. La actividad de campo realizada se desenvolvía en una parcela de estudio, que disponían a tal fin, la cual era en el tiempo programada y continuamente supervisada. Los productos obtenidos pasaban a la cocina y otros se vendían. Un mecanismo de enseñanza complementario, consistió en las charlas. Algunos de los conferencistas participantes eran los expertos y funcionarios al servicio del MAC, en su mayoría Ingenieros Agrónomos. (Entrevista a Ángel Capobianco. 16/08/2006. Taylhardat, 2007: 128)

## La crisis agropecuaria venezolana

A la muerte del General Gómez, los principales rubros de exportación agrícola generadores de divisas del país agropecuario, el café y el cacao, habían sufrido una verdadera depresión mundial. Por otra parte, sólo se disponía de ese primer contingente de egresados conocedores de la agricultura y la ganadería, además de aquellos venezolanos que

habían estudiado en el exterior y los extranjeros que habían venido a trabajar en nuestro país, pero la suma de todos ellos representaba una escasa capacidad operativa por parte de los organismos del Estado y por los empresarios privados para actuar sobre la agricultura. Un aspecto importante fue que durante el régimen gomecista se creó el Banco Agrícola y Pecuario, que se desarrolla para el impulso de la agricultura y la ganadería y en sus propios inicios ya tuvo que sortear un programa de subsidios a rubros específicos, como el café y el cacao y luego se extendió a la ganadería con lo cual se inicia el fomento agrícola con la muleta del petróleo, este fue el legado que dejó Gómez a su sucesor el General López Contreras.

## Conclusiones

El paso por este devenir histórico sobre la educación agropecuaria y rural en el régimen gomecista, demuestra que hubo un interés decidido por impulsar estos estudios ya sea mediante su inclusión en los programas formales o mediante el desarrollo de los estudios formales vocacionales. Se le endosa normalmente a Gómez su poco interés en el desarrollo del país, al menos en el ámbito educacional, cuando se compara nuestro nivel -en la época contemplada en este estudio- con el de países de la región como Chile, Argentina y Uruguay, principalmente referidos el primero al nivel de la educación en general y a los dos últimos en el ámbito del conocimiento agropecuario, en particular.

Todo ello era cierto. Venezuela era un país atrasado, no contaba para esa época con pedagogos que formaran personal docente para el medio rural y urbano, y las condiciones naturales para el desarrollo de una producción agropecuaria tenía menos ventajas comparativas que los países del cono sur. Pero también hay que resaltar que se entra al siglo XX, y durante parte de éste, arrastrando efectos de guerras sucesivas, mando de caudillos, enfermedades endémicas y productos de exportación nulos.

De manera que, sin exageraciones, y señalando que hubiese podido el régimen hacer mayores esfuerzos, sí hubo intentos muy formales para superar el estado de atraso educacional, especialmente en la formación rural y agropecuaria que imperaba en el país.

## Referencias

- Fernández - Heres, R. (1988). *Referencias para el estudio de las ideas educativas en Venezuela*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de Historia.
- Taylhardat, L., Pacheco T., G. (2006). Los intentos de inclusión formal de los estudios agrícolas medios en Venezuela: El caso de la escuela de expertos agropecuarios. En *Revista de Pedagogía*, N° 79. pp. 271
- Taylhardat, L. (2007). Orígenes y consolidación de la educación agropecuaria formal en Venezuela en el siglo XX: El caso de la Facultad de Agronomía de la UCV. (Tesis Doctoral)
- Texera, Y. (1998). La modernización difícil. Henri Pittier en Venezuela, 1920-1950. Fundación Polar. 704 p.

## Fuentes Documentales

- Ministerio de Instrucción Pública Memoria y Cuenta (1900-1935). Biblioteca Nacional. Microfilmada.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. Memoria y Cuenta (1930). Biblioteca Nacional (Microfilmada).
- Ministerio de Salubridad y Agricultura y Cría. Memoria y Cuenta (1908-1936). Biblioteca Nacional (Microfilmada).

# Programa de Investigación y Extensión en Gestión de Riesgos

RESEARCH AND EXTENSION PROGRAMME IN RISK MANAGEMENT

**Henry Pacheco, Julia Machmud y  
Mario Corro**

*Universidad Católica Santa Rosa*

henrypacheco@gmail.com

jmachmud@gmail.com

corromario@gmail.com

**RESUMEN** - La ocurrencia de eventos catastróficos ha conducido al Estado venezolano a solicitar y proponer el desarrollo de políticas para la gestión del riesgo. Este trabajo presenta una iniciativa de la Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR), que cumpliendo con su misión y visión responde a la necesidad sentida de crear programas educativos, en esta materia. Se pretende propiciar la interacción entre las instituciones y las comunidades, para conjugar experiencias profesionales y comunitarias y de esta manera permitir el diseño, validación y aplicación de instrumentos y estrategias que generen la transmisión óptima de conocimientos e información relacionada con la autoprotección ciudadana ante la ocurrencia de eventos adversos y que contribuyan en forma definitiva al mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos. Se ha trabajado con las comunidades y especialistas de distintos organismos, lo que ha logrado productos concretos y la motivación interinstitucional y comunitaria.

**PALABRAS CLAVE:** GESTIÓN DE RIESGOS, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN, COMUNIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR

**ABSTRACT** - The occurrence of catastrophic events has led the Venezuelan Government to request and propose the development of risk management proposals. This article sets forth an initiative of the Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR), which in compliance with its mission and vision, attempts to respond to the needs to estab-

lish educational programmes in this field. The University tries to promote interaction between institutions and communities in order to combine professional and community experiences in the design, validation and application of instruments and strategies that will in turn generate an optimal transference of knowledge and information on citizen's self-protection in the event of adversities. Therefore decisively contributing to the improvement of the quality of life of the citizens. The work was carried out with the communities and specialists from various organizations, achieving, as a result, concrete products and interinstitutional and community motivation.

**Key words:** Risk Management; Research; Extension; Community; Higher Education.

## Introducción

La declaración, por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1997), de la última década del siglo XX como el Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales, incentivó en Venezuela la generación de diversas iniciativas en esta temática, donde destacan las siguientes: el surgimiento de la Comisión para la Prevención Sísmica en el Sector Educativo (CESAPRIS- Universidad de Los Andes (ULA)- Gobernación del estado Mérida); el Aula Sísmica (La Fundación Venezolana de Investigaciones Sismológicas); la Comisión para la Mitigación de Riesgos (COMIR) de la Universidad Central de Venezuela (UCV); el Proyecto Educar para Situaciones no Previstas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2000), entre otras. Todas ellas representaron los puntos de partida para la inclusión de esta temática en el Sistema Educativo Venezolano y la unión de estas propuestas a las ya existentes en otros países latinoamericanos.

En Venezuela, las instituciones universitarias deben abordar la temática de la gestión de riesgos por mandato del Consejo Nacional de Universidades (CNU), según la Resolución emanada el 28 de noviembre de 1997, orientada a desarrollar proyectos y programas en materia de Educación y Gestión de Riesgos en los ámbitos de aspectos académicos, formación ciudadana y planta física, especificados en el "Plan Hemisférico de Acción del Sector Educativo para la Reducción de la

Vulnerabilidad a los Desastres Socio-Naturales” (EDUPLAN HEMISFÉRICO), en la I Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la Mitigación de Riesgos y Desastres Socio-Naturales (1998) y la II Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la Reducción de la Vulnerabilidad a los Desastres Socio-Naturales (2000). En este último evento, se propuso, como política de Estado, la Gestión de Riesgos como un eje transversal para todo el sistema educativo venezolano. Adicionalmente, el Marco de Acción de Hyogo 2005-2015, en uno de sus principios destaca la necesidad de “Utilizar el conocimiento, la innovación y la educación para establecer una cultura de seguridad y resiliencia a todo nivel”. (ONU, 2005, 2002)

La Universidad Católica Santa Rosa, como institución de amplio prestigio académico nacional e internacional, abierta a todas las corrientes del pensamiento y en proceso de consolidación, crecimiento y expansión, con total pertinencia y vinculación social, ya que busca formar integralmente hombres y mujeres para que sean sensibles, altamente calificados, innovadores y comprometidos con los principios universales, éticos y morales, para el beneficio espiritual y material del país, presenta el Programa de Investigación y Extensión en Gestión de Riesgos. Esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad sentida de desarrollar Programas Educativos dirigidos a propiciar la interacción entre las instituciones y las comunidades, donde se conjuguen experiencias profesionales y comunitarias que permitan el diseño, validación y aplicación de instrumentos y estrategias para la generación y transmisión óptima de conocimientos e información relacionada con la autoprotección ciudadana ante la ocurrencia de eventos adversos, y que además contribuyan en forma definitiva al mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos y ciudadanas.

De allí que para la presente investigación se plantearan los siguientes objetivos:

1. General: desarrollar un programa de investigación y extensión en Gestión de Riesgos, dirigido a crear una cultura preventiva que contribuya a minimizar los efectos de los eventos adversos provocados por amenazas naturales, antrópicas y/o tecnológicas.
2. Específicos: (a) desarrollar el manejo conceptual y metodológico de la Gestión de Riesgo; (b) diseñar talleres de formación cu-

yos contenidos y estrategias se adapten a las características socio-educativas de los usuarios; (c) editar material divulgativo e informativo para ser distribuido en las comunidades atendidas; (d) organizar y asistir a eventos científicos relacionados con el área de interés; (e) implementar una campaña educativa permanente dirigida a actores institucionales y comunitarios, a los fines de crear una cultura del riesgo; (f) crear el Centro de Información de Gestión de Riesgos; (g) establecer alianzas estratégicas interinstitucionales para optimizar el aprovechamiento de los recursos sin repetir esfuerzos; (h) crear redes Institucionales y comunitarias para la Gestión de Riesgos.

## Situación actual

Los eventos catastróficos ocurridos recientemente a nivel mundial han puesto de manifiesto la extrema debilidad de la estructura de prevención, protección y respuesta ante los riesgos naturales. El razonamiento clásico de la falta de recursos materiales, humanos o financieros no se puede aplicar debido a la amplia cooperación que la solidaridad internacional aporta en todas las ocasiones. El problema es de naturaleza mucho más profunda y preocupante por tanto debe abordarse integralmente. (Blaikie, et. al. 1996; Cardona, 2005; Cardona et al. 2003, Lavell, et. al., 2004).

En atención a esto, y de acuerdo con Lavell, A. (2004a); Lavell, A. (2002a); Lavell, A. (2002b); Lavell, A. (2000); Lavell y Argüello (2001) existen, a nivel latinoamericano, propuestas para la creación del Sistema Nacional de Gestión de Riesgos y de Respuesta ante Desastres, en el que el Estado, a través de su Gobierno y de las instituciones económicas, políticas y sociales, de forma coherente y coordinada, busca prioridades, rediseña estructuras y plantea la búsqueda de sinergias.

La situación actual en materia de Gestión de Riesgos y Respuesta ante los Desastres es muy diferente en cada país, se observa un cierto letargo, pero los respectivos gobiernos e instituciones sociales saben que algo tienen que hacer y poseen una corriente del conocimiento en materia de política social que puede proporcionar una gran eficiencia al sistema y esa es la gran esperanza de futuro en la América Latina. Debe



destacarse la importancia que tiene, en cada país, la definición de una política, en esta materia, por cuanto debe ser coherente con su realidad económica, política y social para que se traduzca en un elaborado **Plan Nacional** que contenga los **programas** adecuados y a su vez donde cada programa presente los **proyectos** que puedan ir dando soluciones a las realidades negativas detectadas. (Lavell, 2000)

## Situación deseada

Se requiere, en la Universidad Católica Santa Rosa, el desarrollo de programas y proyectos, relacionados con la gestión de riesgos que permitan a la Institución vincularse con las comunidades adyacentes y propiciar espacios de discusión para generar alternativas de solución a las distintas situaciones problemáticas que pueden, en un momento determinado, afectar negativamente el normal desenvolvimiento de las actividades cotidianas.

La experiencia nos muestra que el país requiere mejoras importantes para superar vulnerabilidades ligadas al sistema de manejo de las situaciones que conforman el contexto del riesgo. En todas las fases del proceso (antes, durante y después), se requiere fortalecer instituciones, procesos y reglamentaciones. En la actualidad, existen algunos esfuerzos desarrollados en la última década y es necesario continuar este fortalecimiento. En este sentido, la creación de programas de formación a diferentes niveles parece ser una tarea urgente.

## Avances

La primera acción impactante del proyecto es la proyección social de la Universidad en las comunidades, estrechando vínculos de comunicación, convirtiéndonos en actores fundamentales para impulsar un nuevo rumbo que enfrente el futuro no como destino sino como desafío: la Gestión de Riesgos no puede desligarse de los aspectos de desarrollo de la comunidad, entendiendo este desarrollo como el mejoramiento de las condiciones de vida.

El trabajo institucional contribuye a fortalecer la idea de que los riesgos tienen también implicaciones sociales, donde debe enfatizarse

que los desastres no son naturales y, por el contrario, pueden encontrarse muchas evidencias de algunas actividades humanas que inciden directamente sobre la generación de éstos. De acuerdo con Maskrey, (1993), Ferrer (2007), Lavell, (2004c), Romero (1992), algunos desastres pudieran ser perfectamente evitables, porque muchos de ellos se pueden prevenir, mitigar o alertar si existe el compromiso de todos para trabajar como equipo en las actividades de Gestión, introduciendo el concepto de la cultura de la prevención, hacia la cual es aún incipiente la tendencia en el país.

Con el desarrollo de este proyecto se ha trabajado con las comunidades organizadas adyacentes a la universidad, a través de foros, conferencias y talleres. Se han logrado los avances que se resumen a continuación.

1. **Reactivación del registro de la Universidad** como beneficiaria en el Sistema para Declaración y Control del Aporte-Inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación (SIDCAI)
2. **Aprobación del proyecto** por parte del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación, actualmente estamos a la espera de obtener financiamiento por las empresas privadas en el marco de la Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación (LOCTI, 2005).
3. **Cumplimiento con lo previsto en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior**, a través de la incorporación continua, en la ejecución del proyecto, de estudiantes de Comunicación Social, quienes dedican un total de 120 horas para trabajar con la temática de Gestión de Riesgos, logrando principalmente la capacitación de los miembros de la comunidad educativa del Colegio San Francisco Javier, adyacente a la institución; esto a su vez propicia la interacción con organismos especializados a través de visitas guiadas al Museo Sismológico de Caracas; también se realizó el diagnóstico sobre las necesidades de señalización en los espacios de la UCSAR, según la norma COVENIN 187 (2003).

En relación con las visitas al sismológico, es importante destacar que los participantes reciben una interesante charla sobre la prevención de situaciones de terremoto y luego realizan la visita al museo donde

se puede apreciar una interpretación de **la ciudad donde vivimos**, caracterizada por un urbanismo no planificado, en una región con alta amenaza sísmica por la presencia de fallas activas, producto de la historia Geológica de nuestro **planeta vivo**. Igualmente, se puede conocer la evolución histórica de los instrumentos científicos para el registro de los sismos, y vivir la extraordinaria experiencia en un **simulador de terremotos** que permite experimentar la sensación de un movimiento de mediana magnitud. Adicionalmente, en el Aula Sísmica se integra toda la información obtenida en el recorrido, enfatizando en el tema de la Educación para la Prevención de Riesgos y ejecutando un simulacro de autoprotección y desalojo, bajo el impresionante sonido del terremoto de Caracas de 1967.

En el Museo Sismológico de Caracas el conocimiento y la acción preventiva se unen para brindar a los visitantes cultura para la vida, donde se pretende masificar el conocimiento científico en las áreas de Sismología, Ciencias de la Tierra e Ingeniería Sísmica, teniendo como objeto reducir la vulnerabilidad de la población venezolana ante la ocurrencia de terremotos. De igual forma, se promueve el desarrollo de la cultura preventiva “actuar acertadamente antes, durante y después de la ocurrencia de un sismo y sus consecuencias”.

Finalmente, a través del Servicio Comunitario, se está desarrollando la elaboración de material audiovisual sobre las actividades preventivas para eventos específicos, que representan las mayores amenazas sobre la Ciudad de Caracas. Estos materiales audiovisuales serán difundidos a través de las emisoras comunitarias, con las cuales ya se tienen adelantados los contactos.

**4. Realización del Foro:** El Rol de las Universidades en la Gestión de Riesgos, en el que se desarrollaron las temáticas que se presentan a continuación: (a) Programa de Investigación y Extensión en Gestión de Riesgos de la UCSAR; (b) Participación Interinstitucional en el Desarrollo de Actividades Relacionadas con la Gestión de Riesgos; (c) Tratamiento de Temas Meteorológicos en los Medios de Comunicación Social; (d) Riesgos en Áreas Urbanizadas del norte de Caracas; (e) Experiencia de FUNVISIS en el Desarrollo de Programas Educativos para la Prevención Sísmica.

El Foro cumplió las expectativas en cuanto a la pertinencia y calidad de las ponencias, la participación aproximada de 130 personas pertenecientes a las comunidades adyacentes, sector estudiantil y docente de la UCSAR y otras universidades.

Igualmente, la temática desarrollada por cada uno de los ponentes fue de altísima calidad, según la opinión del público asistente, ya que se abordaron aspectos fundamentales de la realidad nacional e institucional, al hacerse énfasis en la propuesta de alternativas de solución a distintas problemáticas relacionadas con la Gestión de Riesgos y el mejoramiento de la calidad de vida de los venezolanos. El éxito de la actividad estuvo en estrecha relación con el apoyo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad institucional.

5. **Realización del Taller** *El Rol de las comunidades en la Gestión de Riesgos y de los Simulacros de evacuación para la Gestión de Riesgos.* Con respecto al taller, se desarrollaron actividades relacionadas con el tratamiento y clasificación de los desechos sólidos, así como elaboración de Mapas Comunitarios de Riesgos y Recursos. Además, se contó con la participación de entes y autoridades gubernamentales como ponentes, entre ellos tenemos a representantes del Ministerio del Ambiente y al Prof. Aristóbulo Istúriz, quien abordó el tema sobre la creación de los Comités para la Actuación ante Emergencias Locales (CAEL), para lo cual es necesario aplicar lo establecido en la norma COVENIN 6:8-003 (2002).

Como elemento a destacar de este taller se tienen los mapas comunitarios de riesgos y recursos, dibujados a mano alzada por los miembros de la comunidad organizada, donde se representaron los riesgos a los que están expuestos; de igual manera se señalaron los recursos que pudieran utilizar en un momento determinado para gestionar los riesgos detectados. Los mapas se elaboraron con una serie de actividades de algunos sectores de la Parroquia La Pastora, para ello usaron la matriz FEDE, modificada por la UPEL. Se culminó con la construcción de los mapas comunitarios, a partir de la metodología propuesta por la OMS-OPS para obtener un inventario de riesgos y recursos.

Los principales riesgos encontrados y representados en los mapas se refieren a la posibilidad de inundación, por algunos cursos de agua

que fluyen canalizados, tal es el caso de la quebrada Catuche y otros que fluyen embaulados como la quebrada La Llorona; igualmente se reportaron problemas de infiltración de aguas de lluvia que afectan paredes de viviendas y muros de contención, así como la posibilidad de deslizamientos de tierra, caída de árboles, acumulación de basura, indigencia, alcoholismo, etc.; por otra parte, los principales recursos son instituciones educativas con terrenos planos y abiertos, farmacias, bodegas, módulos de barrio adentro, entre otros. Como conclusión se plantea la necesidad de convertir estos mapas en productos altamente dinámicos, eliminando y/o minimizando los riesgos, según las capacidades de la comunidad, e incorporando la máxima cantidad de recursos posibles, adicionalmente se detecta la necesidad de crear los Comités para la Atención de Emergencias Locales (CAEL), con el objeto de promover e incentivar la participación ciudadana permanente en los procesos de preparación y atención de emergencias y desastres.

La actividad *Simulacros de evacuación para la Gestión de Riesgos* contó con el auspicio de la Junta Parroquial de La Pastora, y la convocatoria estuvo dirigida a todos los consejos comunales de la Parroquia. Se realizó en la sede de la Junta y permitió destacar la importancia de las simulaciones y los simulacros de evacuación, como actividades fundamentales en el fortalecimiento de la cultura preventiva. Todo esto despertó en los participantes la motivación para organizar y realizar simulacros, tal como se contempla en la norma COVENIN 6:8-004 (2004).

6. Actualmente se adelanta la creación del *Diplomado en Gestión Integral Local de Riesgos Locales*, dirigido a los miembros de los Consejos Comunales conformados en el sector, como una iniciativa orientada a desarrollar acciones en materia de Gestión de Riesgos en el ámbito de la formación ciudadana, especificado en el “Plan Hemisférico de Acción del Sector Educativo para la Reducción de la Vulnerabilidad a los Desastres Socio-Naturales” (EDUPLAN Hemisférico), en la I Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la Mitigación de Riesgos y Desastres Socio-Naturales (1998) y la II Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la Reducción de la Vulnerabilidad a los Desastres Socio-Naturales (2000).

El objetivo fundamental del diplomado es contribuir con la formación académica necesaria para garantizar que las comunidades organizadas participen activamente con los organismos del Estado en la toma de decisiones vinculadas con la gestión local de riesgos socio-naturales y tecnológicos, tanto en el ámbito nacional, estatal, municipal, local, comunal y sectorial, según lo establecido en la Ley.

El diplomado está dirigido a profesionales o no, miembros de comunidades organizadas, fundamentalmente los integrantes de los Consejos Comunales por ser, según se establece en el artículo 2 de la Ley los Consejos Comunales (2006):

Instancias de participación, articulación e integración entre las diversas organizaciones comunitarias, grupos sociales y los ciudadanos y ciudadanas, que permiten al pueblo organizado ejercer directamente la gestión de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social.

Estas organizaciones, a través de los distintos comités y las mesas técnicas, deben, según el ordinal 3 del artículo 21 de la mencionada Ley, “elaborar planes de trabajo para solventar los problemas que la comunidad pueda resolver con sus propios recursos y evaluar sus resultados”, de igual manera la Comisión Nacional Presidencial del Poder Popular, designada por el Presidente de la República debe, entre otras cosas, según el artículo 30 de la citada Ley, , “generar mecanismos de formación y capacitación” de las comunidades, tal como se contempla en los objetivos de esta propuesta.

Paralelamente, este diplomado ha sido diseñado especialmente para responder a los planteamientos de la novísima Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos (2009), cuando específica, en su artículo 2 que las actividades, en gestión de riesgos, deben estar orientadas a:

formular planes y ejecutar acciones de manera conciente, concertada y planificada, entre los órganos y los entes del Estado y los particulares, para prevenir o evitar, mitigar o reducir el riesgo en una localidad o en una región, atendiendo a sus realidades ecológicas, geográficas, poblacionales, sociales, culturales y económicas

De allí que sea necesaria la incorporación de la prevención de riesgos en la educación, cultura y participación popular, a través de diferentes programas de capacitación y de divulgación, donde las comunidades tienen la responsabilidad de promover aspectos de prevención y mitigación de riesgos, así como de preparación permanente, atención, rehabilitación y reconstrucción en casos de emergencias y desastres, usando como aliados a los medios de comunicación, quienes según el artículo 37 de la mencionada ley, “divulgarán de forma permanente mensajes educativos, informativos y preventivos, orientados a informar a la población acerca de los posibles riesgos a los cuales están expuestos, y sobre como actuar ante los mismos”.

Como segundo aspecto derivado de la implantación de este proyecto la Universidad contará con el Centro de Información en Gestión de Riesgos, donde los primeros beneficiarios serán los estudiantes y profesores de la Institución así como también los miembros de la comunidad que requieran algún tipo de información relacionada con la temática.

Finalmente, como resultados de este proyecto se podrán establecer relaciones de cooperación, soportadas en el levantamiento e intercambio de información, con los distintos sectores del acontecer social, cooperando con la organización comunitaria con el fin de lograr la participación eficiente de las comunidades en las acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta ante las amenazas presentes.

## Referencias

- Blaikie, P. *et. al.* (1996) Vulnerabilidad: El Entorno Económico, Social y Político de los Desastres. LA RED, IT- Perú. Bogotá: Tercer Mundo Editores..
- Cardona O. (2005). “Indicadores de Riesgo de Desastre y Gestión de Riesgos: Informe resumido”. BID/IDEA Programa de Indicadores para la Gestión de Riesgos. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Cardona O.D., Hurtado J.E., Duque G., Moreno A., Chardon A.C., Velásquez L.S. y Prieto S.D. (2003) “La Noción de Riesgo desde la Perspectiva de los Desastres: Marco Conceptual para su Gestión Integral”. IADB/

- IDEA Programa de Indicadores para la Gestión de Riesgos. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- COVENIN 187 (2003). Colores, símbolos y dimensiones de las señales de seguridad. Caracas: Fondo Norma.
- COVENIN 6:8-003 (2002). Comités para la actuación ante emergencias locales (CAEL). Guía para su integración y funcionamiento. Caracas: Fondo Norma.
- COVENIN 6:8-004 (2004). Guía para la realización de simulacros. Caracas: Fondo Norma.
- Ferrer, Flor (2007) Hacia la construcción de una nueva cultura de riesgo. Caracas: Serie Técnica de FUNVISIS N° 1.
- Lavell, A. (2000) "Desastres Urbanos: Una Visión Global". Guatemala: Woodrow Wilson Center and ASIES Guatemala publication.
- Lavell, A. (2002a). Iniciativas Recientes en la Reducción de Riesgo en América Central y Republica Dominicana. Panamá: CEPREDENAC.
- Lavell, A. (2002b) "Riesgo y Territorio: los niveles de intervención en la Gestión del Riesgo" Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe. FLACSO-Nueva Sociedad.
- Lavell, A. (2004b) La Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina: Su formación y contribución al concepto y la práctica de la gestión del riesgo.
- Lavell, A. (2004c). Riesgo, Ambiente, Desastre y Desarrollo Social. Hacia un entendimiento de sus relaciones. San José. Costa Rica: FLACSO-Banco Mundial..
- Lavell, A. et al. (2004a) Gestión Local del Riesgo: Nociones en torno al concepto y práctica. Panamá: CEPREDENAC-PNUD.
- Lavell, A. y Arguello, M. (2001) "Reflexiones sobre Internacionalización y Globalización y su Incidencia en los Patrones de Riesgo en América Latina". Revista Quórum, Universidad de Alcalá. p. 140 – 147.
- Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos. Gaceta Oficial N° 39.095 del 9 de enero de 2009. Caracas.
- Ley de los Consejos Comunales. Gaceta Oficial N° 5.806 del 10 de abril de 2006. Caracas.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. Gaceta Oficial N° 38.242 del 03 de Agosto de 2005. Caracas.
- Maskrey, A. (comp.) (1993) Los desastres no son naturales. Colombia: LA RED, ITDG.
- ONU (1997) Decenio Internacional para la reducción de los Desastres naturales (1990-1999). Información en línea: disponible [www.un.org/spanish/](http://www.un.org/spanish/)



- Organización de las Naciones Unidas (2002). Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres (EIRD), Secretaría. . Organización Meteorológica Mundial (OMM). Living with the risk: A global review of disaster reduction initiatives: Preliminary version. Japón, Centro Asiático para la Reducción de Desastres. Geneve,CH. Documento disponible: <http://www.crid.or.cr/digitalización/pdf/eng/doc14441/doc14441.html> [Consultada en marzo de 2004]
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). Hyogo framework for action 2005-2015: Building the resilience of nations and communities to disasters. World conference on disaster reduction 18-22 January, Kobe, Hyogo, Japan. Documento disponible en: <http://www.unisdr.org/wcdr> [consultada en marzo de 2005]
- Romero, R. (Comp.) (1992) Los desastres sí avisan. Estudios de vulnerabilidad II. Lima: ITDG, pp. 29-50.
- UPEL (2000) Primer Congreso Nacional Sobre Mitigación de Riesgos Naturales. Identificar los riesgos puede salvar tu vida. Extensión Universitaria. Vicerrectorado de Extensión Año 7 N° 2.



La **Universidad Católica Santa Rosa**

ofrece las siguientes carreras:

<b>CARRERA</b>	<b>TÍTULO</b>
COMUNICACIÓN SOCIAL	Licenciado en Comunicación Social
<p style="text-align: center;">MAÑANA                      Y                      NOCHE</p> <p>7:30 a 12:00 am                      5:45 a 9:40 pm.</p> <p style="text-align: center;">EDUCACIÓN</p>	<p>Técnico Superior Universitario</p> <p>Mención:</p> <p>Preescolar</p> <p>Integral (de 1:45 a 6:00 pm.)</p> <p>Historia</p> <p>Pedagogía Religiosa</p> <p>Licenciado en Educación</p> <p>Mención:</p> <p>Preescolar</p> <p>Integral (de 1:45 a 6:00 pm.)</p> <p>Historia</p> <p>Pedagogía Religiosa</p> <p>Profesionalización de Docentes en Ejercicio para Educación Integral</p>
FILOSOFÍA	Licenciado en Filosofía
TEOLOGÍA	Licenciado en Teología

# Interacción-comunicación en la Educación a Distancia

INTERACTION - COMMUNICATION IN DISTANCE EDUCATION

**Norma López**

*Universidad Nacional Abierta*

*nlopezifill@yahoo.es*

**RESUMEN** - En este ensayo, se presenta una disertación acerca del proceso de interacción-comunicación en la Educación a Distancia. Se habla de ella como una educación de adultos sin barreras geográficas y donde se da un aprendizaje autónomo, a través de un proceso de comunicación masiva con ayuda de algunas herramientas tecnológicas. Esta comunicación puede ser sincrónica y asincrónica, la cual se logra a través del chat, la videoconferencia, el foro y el correo electrónico, entre otros. Aunque la comunicación sincrónica es la más usada, la asincrónica presenta amplias posibilidades de desarrollo en el futuro. Se destaca el uso del foro, como una herramienta de gran versatilidad para lograr la interacción-comunicación y apoyar activamente el proceso de aprendizaje del estudiante. Para que esta comunicación sea exitosa, se requiere de una buena dosis de disposición y motivación por parte de los participantes. Dicha comunidad virtual se enriquece con la participación de todos, para lograr el aprendizaje que el estudiante se propone lograr. El objetivo final de este aprendizaje será realizar un aporte a la sociedad donde dicho individuo pertenece.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN A DISTANCIA, HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS, INTERACCIÓN-COMUNICACIÓN, COMUNICACIÓN SINCRÓNICA Y ASINCRÓNICA.

**ABSTRACT** - This paper offers a dissertation on the process of interaction-communication in Distance Education. Distance education is referred to as an Adult education exempt from geographical boundaries, that offers autonomous learning by means of a mass communication process aided by some technological tools. This communication

can be synchronic or asynchronous, and it is achieved, among other things, through chat rooms, video conferences, forums and e-mails. Although the synchronic communication is the most widely used, the asynchronous method offers a wide variety of possibilities for its future development. It emphasizes the high versatility forums offer towards the achievement of interaction-communication and how it actively supports the student's learning process. For this communication to be successful it requires a great disposition on the part of the participants. This virtual community is enhanced by the participation of others in order to obtain the learning level the students aims to achieve. The final goal of this learning will be to make a contribution to the society this individuals belongs to.

**KEY WORDS:** DISTANCE EDUCATION; TECHNOLOGICAL TOOLS; INTERACTION-COMMUNICATION; SYNCHRONIC AND ASYNCHRONOUS COMMUNICATION.

La educación se ha considerado una necesidad impostergable en el desarrollo de la humanidad, toda vez que a través de ella, se forman individuos para generar conocimiento. Dice Basabe (2007): “Para Ausubel, Novak y Hanesian (1990) la educación es el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas...” (p. 12). Dentro de ella, la Educación a Distancia es una modalidad en la cual se realiza el aprendizaje por cuenta propia. Ésta se define como una forma de estudio donde el alumno realiza su propio aprendizaje, con ayuda de materiales instruccionales, apoyado por un facilitador y compartiendo con otros estudiantes, sin necesidad de asistir a un salón de clases. Al respecto, García (2002) comenta: “El aprendizaje abierto se refiere a estudios en un ambiente de aprendizaje flexible, formal o informal (no formal), donde un estudiante tiene la libertad de elección y la oportunidad de determinar las metas de su aprendizaje...” (p. 15).

Pero el estudiante no está solo, posee una serie de recursos que le permiten realizar su aprendizaje, a través de una comunicación masiva, con ayuda de algunas herramientas tecnológicas. Aunque el alumno participa de su aprendizaje, comparte a su vez con otros participantes y con el facilitador, quien guía su instrucción. Quiere esto decir, que la interacción entre todos ellos no es directa: la comunicación se realiza

a través de materiales escritos o medios electrónicos y/o “telefónicos”. Esto significa, que igualmente se presenta la interacción participante-facilitador-otros participantes, apoyándose, esta vez, en las herramientas de la información y la comunicación (TIC). De acuerdo con Holmberg, en 1985, citado por García (2002): “El estudio a distancia está organizado como una forma mediatizada de conversación didáctica guiada”.

No hay duda que la comunicación ha existido desde el inicio de los tiempos. Es una de las necesidades más básicas del individuo, después de la supervivencia. Inclusive en la prehistoria, los individuos necesitaban entenderse y comunicarse, para cooperar unos con otros. Además, es un hecho cierto que de nada vale poseer amplios conocimientos, si no pueden transferirse. Por ello, lo realmente importante es la capacidad de transmitir pensamientos y sentimientos, a través de la comunicación interpersonal.

Comunicación y educación son dos procesos íntimamente ligados. Más aún en la educación a distancia, donde indudablemente la comunicación es una herramienta vital para lograr el aprendizaje del estudiante y es el elemento básico de esta modalidad de estudio. De acuerdo con García (2002), la educación a distancia es:

un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo) (p. 39)

Las nuevas formas de comunicación, una de ellas a través de la computadora, constituyen un gran reto en los actuales momentos, dado el efecto de la globalización a nivel mundial y el auge de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; por ende, son la base de la educación abierta y a distancia de hoy. Dicha comunicación se realiza vía Internet, a través de algunos medios como son el correo electrónico, chat, foros, videoconferencias y otros: estas herramientas buscan promover el aprendizaje colaborativo del estudiante y su contribución a la sociedad del conocimiento.

De acuerdo con García y Perera (2006), la comunicación mediada por ordenador “ha sido definida por Mason (...) como el conjunto

de posibilidades que tienen lugar cuando los ordenadores y las redes de telecomunicaciones, son usadas como herramientas en los procesos de comunicación para componer, almacenar, transmitir y procesar la comunicación”. Es decir, la utilidad del computador va más allá de “hacer clic”; constituye una herramienta de trabajo que permite establecer un diálogo multidireccional, para intercambiar conocimientos, experiencias y situaciones, apoyar el aprendizaje cooperativo y enseñar a otros.

Resulta interesante resaltar que para lograr un intercambio comunicativo exitoso, se requieren de algunas habilidades y destrezas por parte de los participantes, entre ellas, destacan las competencias en el manejo de las herramientas tecnológicas y la motivación que exista para participar, es decir, una disposición positiva para dar y recibir información. Indudablemente, dichos participantes pertenecientes a lo que se denomina una “comunidad virtual”, reciben algunos beneficios de este proceso de interacción-comunicación, como son, intercambiar nuevos conocimientos, realizar aplicaciones prácticas en su entorno y establecer nuevos contactos personales y profesionales, entre otros. Así, se establece una red de intercambio comunicacional, que estimula la participación y aumenta la productividad del individuo, quien “aprende haciendo”. De esta manera, la tecnología apoya el aprendizaje, donde el estudiante participa, colabora, comparte, reflexiona, discute, brinda y recibe conocimientos, aprende y enseña a otros.

Ahora bien, esta comunicación no se realiza “cara a cara”, se habla de *comunicación mediada por el ordenador*, la cual se refiere a la utilización de medios electrónicos para establecer el proceso de comunicación entre los individuos y realizar su aprendizaje. Los medios utilizados se conocen como aplicaciones telemáticas y se habla de dos tipos de comunicación. Por una parte, la *sincrónica*, donde los participantes están conectados y “hablan” en tiempo real, se asemeja a una conversación directa “cara a cara”, refiriéndose al “Chat” o conversación en línea, la videoconferencia y la sala de reuniones, entre otras. Por otra parte, en la *asincrónica*, los participantes se comunican en diferentes tiempos; incluyéndose en ésta, el foro y el correo electrónico. Todas estas son herramientas que crean nuevos escenarios de “comunicación didáctica guiada” y que ofrecen amplias posibilidades de diálogo y aprendizaje, produciéndose una “construcción activa del conocimiento”.

Evidentemente, hasta el momento se ha hecho un mayor hincapié en la comunicación sincrónica, ya que permite la cercanía y el dinamismo entre los participantes. Sin embargo, la comunicación asincrónica resulta muy adecuada para trabajar debates y consultas, ya que aporta una gran flexibilidad para estudiantes y facilitadores. Por esta razón, significa una oportunidad y una amplia posibilidad de investigación y desarrollo en el futuro. Al respecto, dicen García y Perera (2006): “se plantea que la comunicación asincrónica tiene el potencial de transformar la educación creando ambientes más centrados en el alumno, en los que estos puedan interactuar con sus compañeros”.

Dentro del proceso de interacción-comunicación que se ha llevado a cabo hasta el momento, en la Maestría en Educación Abierta y a Distancia en la Universidad Nacional Abierta, por ejemplo, se destaca el uso del Foro como la herramienta de mayor uso en el aprendizaje a distancia. Este espacio permite enviar y recibir mensajes sobre un tema en particular, sin necesidad de interactuar en tiempo real, es decir, sin necesidad de estar conectados con sus compañeros en el mismo momento, e igualmente, produciéndose la “construcción activa del conocimiento”. Dicen los autores antes mencionados:

Desde una perspectiva pedagógica, entendemos esta herramienta como un entorno que permite el desarrollo de procesos interactivos y didácticos que acontecen entre los propios alumnos y entre éstos y los tutores. Estos procesos de interacción pueden comprender desde el simple intercambio de información hasta diálogos y debates que implican actividades de socialización y de trabajo y/o aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, según Pérez (2002):

... una situación de aprendizaje interactivo va más allá de un intercambio de mensajes puntual con un patrón de pregunta-respuesta, sino que incluye una cadena de intervenciones entre los participantes (alumnos y profesores) con estructuras comunicativas multidireccionales...va más allá de la búsqueda y recuperación de la información, implica la gestión del conocimiento.

De acuerdo con la experiencia vivida como estudiante a distancia, este tipo de comunicación asincrónica presenta algunas características interesantes, entre ellas, exhibe flexibilidad en el intercambio de mensajes y permite que se generen diferentes discusiones de temas diversos a la vez. Por ejemplo: en un foro determinado, algunos estudiantes

presentan o buscan una información, otros hacen preguntas concretas, algunos miembros contestan aquéllas, otros brindan ayuda y orientación; de esta manera, se establece un diálogo y la construcción del conocimiento entre el grupo de participantes. De acuerdo con Pérez (2002): “El análisis del nivel y dinámica participativa, aporta información cuantitativa acerca del volumen de intervenciones, quién participa y en qué momento del proceso, así como la temática y la función principal de las intervenciones”. Por todas estas razones, el Foro presenta una gran cantidad de elementos susceptibles de estudio e investigación, como por ejemplo, análisis del contexto sociotécnico, nivel y dinámica de la participación, patrones de interacción de los participantes, calidad de las intervenciones, entre otros. El mismo autor puntualiza:

...la necesidad de investigación en la comunicación electrónica en herramientas con diferentes características comunicativas, combinando estrategias didácticas, en diferentes escenarios de aprendizaje...que nos permita conocer el proceso interactivo en diferentes situaciones y al mismo tiempo elementos para el diseño y gestión de situaciones de aprendizaje entre grupos distribuidos, ya que consideramos que la comunicación electrónica es una de las constantes en los próximos sistemas de enseñanza-aprendizaje. (Pérez, 2002)

Sin embargo, cuál herramienta tecnológica se utilice no es lo importante. Lo realmente importante en este contexto de aprendizaje, es el estudiante y su ambiente, interconectados a través de la comunicación para lograr el fenómeno enseñanza-aprendizaje. El objetivo es lograr que el alumno o alumna (individuo), se interrelacione con los docentes (facilitadores) y con el entorno, con ayuda de unos recursos determinados (ambiente de aprendizaje). De esta manera, el estudiante se convierte en el actor principal de este proceso educativo, sin olvidar el rol que juega el facilitador y los recursos que utiliza. Por supuesto, la actividad de orientación (facilitador) y aprendizaje (participante) se da de manera exitosa, cuando la participación facilitador-participante, resulta ampliamente activa. De esta forma, se logra el efecto denominado *sinergia*, es decir, el grupo de participantes se nutre y logra obtener más conocimiento del que tenía cuando se inició el proceso educativo. De acuerdo con Sallán y Rodríguez (2006), “las personas deben constituirse como el eje central y el motor de las redes para la creación y gestión del conocimiento”.



Definitivamente, resulta muy importante el aprendizaje para el individuo que está ávido de información y conocimiento y que está dispuesto a realizar aportes en la comunidad a la que pertenece. Para ello, es vital la cooperación con otros compañeros, realizando trabajos en equipo con ellos y sus facilitadores, creando grupos de apoyo en comunidades educativas, aprendiendo a través del diálogo, la acción y la solidaridad entre todos los sujetos de la “comunidad virtual”. Según García y Pardo citados por García y Perera (2006):

Más allá de las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen como medios para hacerse con información, si queremos que cumplan un papel crucial en el fortalecimiento de las funciones de la educación pública, nos parece necesario construirlas como medios de comunicación, de asociación y de cooperación que potencien el desarrollo de verdaderas ¿comunidades de prácticas?

Es indudable que la humanidad se encuentra en un momento complejo de cambio, en el cual se debe estar preparado para enfrentar los grandes retos que las circunstancias imponen. El cambio es permanente, constante pero antiguo, siempre ha existido y la resistencia al cambio también. Para cambiar es imprescindible aprender, y para aprender hay que cambiar. Para salir adelante, se hace necesario interactuar con otros, aprender y a la vez enseñar a otros, para lograr una sinergia del conocimiento, aprovechando al máximo las herramientas de interacción-comunicación. Al respecto Sangrá afirma (2002):

Educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje, mientras que la virtualidad como sistema se beneficia de la metodología de trabajo educativo y de comunicación, necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información.

Se puede finalizar con un texto de Martínez (2006) que resume el papel de estas herramientas en la educación y en el ámbito social:

La economía y nuestro futuro depende de la calidad del sistema educativo que tengamos y eso significa que vamos a tener que rediseñar la educación para que responda el modelo de sociedad del conocimiento en la que vivimos hoy ... .El ordenador permite la interactividad, pero no entendida como hacer click, sino como

plantear desafíos, tener la posibilidad de escoger diferentes opciones y de explorar los resultados de esas acciones.

Definitivamente, la educación a distancia apoyada en las tecnologías, constituye una modalidad ideal a tener en cuenta para formar a los ciudadanos y conlleva, por un lado, estimular en el individuo una serie de valores de gran importancia en la actual coyuntura nacional; y por otro lado, es una modalidad que permite adquirir conocimientos de calidad sin realizar grandes inversiones, por lo tanto, puede tener un rol interesante como promotora del cambio económico y social que todo país necesita.

## Referencias

- Basabe, F. (2007). Educación a Distancia en el nivel superior. Editorial Trillas S.A. de C.V., México, primera edición.
- García, C. y Perera, V. (2004). El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual. Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/bordon.pdf>. Consulta: (Mayo 20, 2008)
- García, C. y Perera, V. (2006) Comunicación y aprendizaje electrónico: La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. Disponible: <http://uniwiki.ourproject.org/tiki-index.php> (Consulta: Junio 08, 2008).
- García, L. (2002) La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Editorial Ariel C. A., segunda edición.
- Martínez, J. (2006). E-learning en blanco y negro. Disponible: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=223> (Consulta: Mayo 19, 2008).
- Pérez, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399653> (Consulta: Junio 08, 2008).

- Sallán J., y Rodríguez, D. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales. Un modelos para su construcción participativa. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn37p101.pdf> (Consulta: Mayo 20, 2008).
- Sangrá, A (2002): Educación a Distancia, Educación Presencial y Usos de la Tecnología, una tríada para el progreso educativo. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 15./mayo 02. Disponible: [http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/albert\\_sangra.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/albert_sangra.htm) (Consulta: Mayo 19, 2008).



La **UCSAR**  
trabaja  
para la  
comunidad  
y te ofrece:

- ✧ Campos Deportivos
- ✧ Servicio Odontológico
- ✧ Sala de Cine Comunitario
- ✧ Operativos de cedulación, RIF y Otros
- ✧ Cajero Automático
- ✧ Librería del Sur
- ✧ Servicio de Reuniones
- ✧ Talleres, Cursos, Seminars
- ✧ Visitas Guiadas
- ✧ Sala de Cine Comunitaria
- ✧ Iglesia (capilla)

QUEREMOS ESTRECHAR NUESTROS LAZOS  
ACADÉMICOS Y COMUNITARIOS CONTIGO  
Y TU FAMILIA YA QUE SOMOS  
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
NACIDA POR Y PARA LA COMUNIDAD

**Universidad Católica Santa Rosa.**

Final Av. Boyacá con Av. Baralt, Calle Seminario, detrás de  
la bomba PDV, Sabana del Blanco, La Pastora  
(0212) 862.80.59 - [www.santarosa.edu.ve](http://www.santarosa.edu.ve)

# La Holística y la Investigación

HOLISTICS AND RESEARCH

**Leonardo Poleo Castillo**

*Universidad Católica Santa Rosa*

lenpolca@gmail.com

**RESUMEN** - A partir de la lectura, discusión y análisis de ocho artículos de revistas y algunas referencias electrónicas, relacionados con la investigación, desde un planteamiento holístico, se esboza la presente reflexión, con el propósito de contribuir a divulgar sus posibilidades reales desde una perspectiva integradora, además de presentar sus ventajas y posibles contribuciones. Se plantea la holística desde una visión que no discrimina formas, métodos, posturas, epistemologías; sino que crea un espacio incluyente que permite una mirada multidimensional de lo estudiado para dar origen a un conocimiento holístico de la realidad, que por su diversidad y complejidad no admite miradas parciales. Desde esta perspectiva, la investigación se convierte en un reto y en una oportunidad, exigiendo de parte de quien investiga una postura distinta para apropiarse de la realidad y generar conocimiento amplio, profundo y holístico. La investigación holística, integradora de paradigmas, desarrolla una metodología vinculante que permite conocer, con ayuda de la guía clasificadora de los objetivos, los aportes y beneficios de cada una de las técnicas de recolección, análisis e integración de datos utilizados por los diferentes modelos epistémicos, lo que permite utilizar diversas vetas del saber con fines de construcción del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** INVESTIGACIÓN, HOLÍSTICA, SINTAGMA, MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

**ABSTRACT** - Through the readings, discussions and analysis of eight magazine articles and some electronic references related to the research this paper attempts to set forth a holistic reflection that will contribute to inform on the real possibilities from an integrating perspective. Furthermore, it presents its advantages and possible contributions. Holistics is stated in a perspective that does not discriminate forms, methods, stand points and epistemologies; but rather creates an inclusive space which allows for a multidimensional overview of what has been studied in order to generate a ho-

listic knowledge of reality, which, because of its diversity and complexity leaves no space to partial perspectives. From this point of view research becomes a challenge and an opportunity, requiring from researchers a different stand point to make reality their own and to generate widespread, profound and holistic knowledge. Holistic research, a paradigm integrator, develops a linking methodology which, together with the objective classifying guideline, allows to know the contributions and benefits of each of the data gathering, análisis and integration techniques used by the different epistemic models, which in turns allows for the use of different streaks of knowledge in order to build learning.

**KEY WORDS:** RESEARCH; HOLISTIC SINTAGMA; RESEARCH METHODS.

Para la holística es importante la generación de sintagmas, a los que se integran las diferentes posturas para tener una comprensión global del evento; el paradigma en holística implica rigidez, mientras los sintagmas tienen dinámica y flexibilidad; el paradigma es excluyente, los sintagmas son incluyentes; de manera que la trascendencia de paradigmas está contemplada en la generación de sintagmas, pues éste explica lo que el paradigma anterior explicaba, lo que no explicaba y más. Es así como los paradigmas pueden parecer excluyentes e irreconciliables cuando se les mira desde el interior de manera rígida, no obstante, cuando se les mira desde afuera, se puede observar su parcialidad y la necesidad de integración con otros modelos.

Al integrar los otros enfoques de investigación, se podría pensar en configurar un nuevo paradigma que incorpora eventos que tradicionalmente se han considerado no-ciencia, es decir, al descansar sobre el holismo, incluye tanto los elementos como los eventos de intuición, imaginación, creación. El principio del holograma es el fundamento del paradigma holístico o de la complejidad. Holística se refiere al conjunto, al “todo” en sus relaciones con sus “partes”, la interrelación de todos los seres en el mundo. (Morin, 1997; Weil, 1997)

La complejidad, definida y entendida como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presenta la paradoja

de lo uno y lo múltiple. En consecuencia, el paradigma involucra todos los seres y sus interrelaciones, lo uno y lo múltiple, configurando un todo hologramático. La visión holística percibe al todo y sus sinergias estrechamente ligados en interacciones constantes y paradójicas; alude a eventos que ocurren en armonía, relacionando lo lógico, lo racional y lo irracional. La complejidad no conduce a la eliminación de la simplicidad. Integra lo que pone orden, claridad, distinción, precisión del conocimiento. No desintegra, por el contrario, integra. Aspira al conocimiento multidimensional. Debe distinguir pero no aislar. Aspira a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista; y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

El ser humano es un ser complejo y contradictorio; es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Forman parte de su esencia la experiencia, las emociones y los sentimientos, lo lógico y lo racional, así como lo irracional. Esta es la unidad compleja de la naturaleza humana. (Morin, 2001)

Si el conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje, el pensamiento, las emociones; entonces, conoce el riesgo de error. Es decir, en tanto que traducción, reconstrucción e interpretación, introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad del conociente, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento. (Pasek, 2006)

La investigación debe, entonces, dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras, distinguiendo entre razón, racionalidad, racionalización y racionalismo. Por tal motivo, se infiere una relación sujeto/objeto, en la cual se trata de reintegrar al hombre entre los otros seres naturales para distinguirlo, pero, no para reducirlo. Hay una interdependencia de sujeto y objeto, son inseparables y constituyen uno al otro: el mundo está en el interior de nuestro espíritu, el cual está en el interior del mundo. (Pasek, 2006)

Es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del “yo”; cada uno sólo puede decir “yo” por sí mismo. Así, subjetividad ya no significa necesaria ni principalmente contingencia, sentimentalismo, error. Se trata de incorporar a este ser entre los otros seres, ya que el mundo está en cada uno de nosotros y estamos en el mundo ocupando un sitio, una posición que nos hace ser nosotros mismos.

Pero, para ser nosotros mismos debemos aprender un lenguaje, un saber, una cultura que nos permita hacer elecciones dentro de un surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma. Es decir, incorporamos valores personales/individuales, organizacionales, culturales que determinan nuestros modos de actuar. Se valora la subjetividad, lo paradójico, la intuición, la ciencia, el arte, lo espiritual, las experiencias trascendentales, la autonomía/dependencia, entre otros. (Morin, 1997)

El conocimiento es dialéctico, permanente y cambiante, la holística, se caracteriza por trascender los paradigmas tradicionales, no cuestiona posturas epistemológicas, ni censura, ni critica, ni tampoco contradice al paradigma anterior, sólo los toma y los integra en el constructo del conocimiento es decir, lo complementa desde una perspectiva novedosa dando origen al sintagma gnoseológico. Constituyendo una comprensión más amplia en la cual puede percibirse el evento en su totalidad, es un recurso que permite reconocer, valorar y apreciar los aportes en el proceso de construcción del conocimiento. (Plata, 2009; Hurtado, 2001, 2007)

El sintagma conforma un conjunto integrado por la totalidad de ideas consideradas en relación con las teorías del conocimiento aplicadas a un área específica, proporcionando sólidas bases teóricas sobre las cuales desarrollar la investigación. Es un verdadero modelo teórico como concreción de las ideas previas planteadas, por tanto, tendrá que contener, además de los aspectos asumidos derivados de la experiencia investigativa anterior, los aspectos novedosos en virtud de la posición teórica asumida. Como todo modelo, el teórico tiene la finalidad no sólo de explicar procesos o hechos conocidos sino de pronosticar los desconocidos. Esta capacidad predictiva dependerá en buena medida de su coherencia lógica; mientras más conclusiones puedan derivarse del modelo, mayor es su capacidad de predicción.

La investigación holística basada en la lógica del sintagma, integradora de paradigmas, desarrolla una metodología vinculante que permite conocer, a partir de la guía clasificadora de los objetivos, los aportes y beneficios de cada una de las técnicas de recolección, análisis e integración de datos, considerados por los diferentes modelos epistémicos. Permite utilizar diversas vetas del saber con fines de construcción del conocimiento. No se preocupa por la lógica epistémica que se



usa para conocer la realidad, sino más bien por identificar el nivel de profundidad que alcanza desde los resultados a los que se llega en las investigaciones, y luego continuar con un ciclo holístico de ascenso en el conocimiento.

En esta dirección no se inmiscuye, particularmente, en el debate sobre la articulación armónica de diversas teorías, sino que se ocupa de elevar, a partir de lo representado y construido históricamente nuevos niveles de conocimiento. Parte de las diversas disciplinas sin preocuparse por generar nuevas alternativas epistémicas distintas a las holistas; es más bien un método de integración de modelos epistémicos por vía de retomar los resultados a los que se llega.

Sería un modelo para la transdisciplinariedad si tenemos en cuenta que a través de la óptica holística se puede acceder a conocimientos que desde las disciplinas y episteme aislados sería incomprendible conocer, óptica que además, logre transgredir los límites de éstas. (Gómez, 2007; Jaramillo, 2005)

Los instrumentos constituyen la configuración que expresa la concreción del modelo teórico. Se materializa en la elaboración de estrategias, metodologías, sistemas de procedimientos, de acciones, de indicadores, programas docentes, de intervención, etc. Es decir, el instrumento es la expresión del proceso de investigación que se configura en la manera que adopta el investigador para intervenir en la realidad y alcanzar el objetivo que es consecuente con su modelo y posición teórica. (Fuentes Ch., 2008). Deriva de un conjunto de métodos que permiten al ser humano el abordaje de la realidad compleja, permitiendo la construcción de puentes para comunicar los opuestos y/o contradictorios, al referirse al encuentro entre la ciencia, el arte y la tradición espiritual. (Weil, 1997)

El método es un principio productor de conocimiento para develar la simplificación, incluyendo el desorden y el sujeto. Por ello, debe seguir tres principios: el dialógico, el hologramático y el de la recursividad organizacional. El principio dialógico asocia dos términos o eventos a la vez complementarios y antagónicos y permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. El principio de la recursividad organizacional está constituido por un conjunto de ideas que rompen con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, pues todo

aquello que es producto actúa sobre lo que lo ha producido en un ciclo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor. Es decir, asume un proceso en el cual productos y efectos son al mismo tiempo, productores y causas. Por eso, este principio involucra tres causalidades: lineal, retroactiva y recursiva. Por último, el principio hologramático establece que la parte está en el todo al mismo tiempo que el todo está en la parte, con lo cual trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que sólo ve el todo. (Morin, 1999).

Si se agrupan los métodos de abordaje en dos grandes categorías: la hologología y la holopraxis, se tiene que la hologología, integrada por todos los métodos intelectuales o experimentales (correspondientes al conocimiento mental y sensorial), permite clasificar y reconocer la vivencia de lo real. Además, implica la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Y la holopraxis, constituida por los métodos occidentales de realización y un conjunto de prácticas que toleran el abordaje de lo real desde las tradiciones espirituales orientales, permite un acceso directo a la experiencia de la vivencia holística y al conocimiento trascendental. De allí que el abordaje holístico implica la sinergia entre la hologología y la holopraxis que, inseparables, unen lo racional o intelectual, la experiencia sensorial y el conocimiento trascendental. (Weil, 1997)

El resultado es la configuración que caracteriza el estado final real del proceso investigado. Se configura como síntesis dinámica de las anteriores, en torno a los sentidos que el mismo proceso adquiere para los sujetos; es la expresión concreta final del proceso e incluye la transformación tanto de la realidad objetiva como de los propios hombres involucrados.

Es más que un momento del proceso, se va configurando a lo largo del mismo, tanto en el espacio como en el tiempo. El resultado es contrastable en la práctica y sirve para corroborar o rechazar las ideas previamente formuladas. Se convierte en punto de partida de nuevas investigaciones. (Fuentes Ch., 2008)

La investigación integradora o investigación total se aparta de cualquier tipo de reduccionismo científico y metodológico y busca la epistemología de la complementariedad simbiótica que en una integración convergente supere cualquier disociación teórica o práctica. Es un camino de obtención de conocimiento para clasificación y aumento de

la conciencia sobre la verdad de la esencia del ser humano y su entorno.

Estudia con una visión global la interdependiente interacción de sus manifestaciones espiritual, psíquica, orgánica, social y energética, tanto internamente como con sus semejantes y la naturaleza de la cual forma parte. Tiene el objetivo de superar las contradicciones entre los paradigmas para integrar simbióticamente los modelos: cuantitativos-cualitativos, objetivo-subjetivo, inductivo-deductivo, análisis-síntesis y sujeto-objeto de la investigación.

El propósito es hacer realidad un tipo de investigación abierta, transdisciplinaria, multidimensional, plurivalente y sólo sujeta a las limitaciones determinadas por la consistencia y coherencia propios de los procedimientos investigativos desarrollados. (Barrios, 2009)

En fin, existe la necesidad de situarse en un nivel transdisciplinario que permita concebir, tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias, no solamente según la naturaleza del objeto, sino también según los tipos y las complejidades de los fenómenos de asociación/organización. Esto implica incorporar la intuición, la imaginación o la creatividad, usando los tres ojos del conocimiento: el ojo empírico o de la experiencia sensorial (todos nuestros sentidos); el ojo de la mente o la razón y el ojo contemplativo o del conocimiento trascendental. (Weil, 1997; Morin, 1997; Wilber, 1994)

La investigación, concebida como se ha descrito hasta ahora, aporta reales ventajas. Constituye una opción que permite organizar y sistematizar la información y el conocimiento con la metodología de investigación donde cada enfoque, cada diseño, cada tipo de investigación, encuentra un lugar en un sistema coherente y armónico (etapas del proceso investigativo universal), donde se integran los diversos enfoques de las distintas disciplinas. Además, permite al científico planear y orientar su trabajo dentro de una visión amplia, pero al mismo tiempo precisa que el hacer tiene su fundamento en investigaciones de otros, que han llegado a un punto determinado, donde su trabajo forma parte de una actividad continua, insertada en el proceso dinámico de la evolución social y científica; por otra parte, proporciona mayor trascendencia a lo científico, porque se supera la división tradicional entre la ciencia formal y la ciencia fáctica, manifestada en la praxis, lo ético,

lo biológico, lo trascendente, al buscar resolver dificultades o satisfacer necesidades ajustadas a las propias realidades, y, finalmente, constituye una novedosa oportunidad que motiva y estimula la inventiva humana y la creatividad. (Barrios, 2009)

La praxis dentro de estas ideas representa el elemento fundamental. La holopraxis proviene de holos, que significa totalidad, globalidad, y praxis, que significa acción, práctica, procedimiento. Holopraxis constituye la práctica global de la investigación en sus múltiples dimensiones y comprende la totalidad del proceso, desde su génesis hasta su culminación.

La holopraxis constituida por un conjunto de prácticas que toleran el abordaje de lo real desde las tradiciones espirituales orientales, o los métodos occidentales de realización, que permiten un acceso directo a la experiencia de la vivencia holística y el conocimiento trascendental.

El abordaje holístico implica, entonces, la sinergia entre la holo-logía, integrada por todos los métodos intelectuales o experimentales, correspondientes al conocimiento mental y sensorial, los cuales permiten clasificar y reconocer la vivencia de lo real; y la holopraxis que une lo racional o intelectual, la experiencia sensorial y el conocimiento trascendental, todos inseparables. También, involucra la transdisciplinariedad.

La investigación desarrollada desde una perspectiva holística, trasciende al método pues integra en su propuesta los distintos métodos, esto es, las distintas maneras de hacer ciencia. Corresponde con una manera organizada, sistemática, coherente e integrativa de hacer ciencia. Representa una propuesta para la formación y la didáctica en investigación y metodología, como también para el desarrollo de investigaciones de cualquier tipo.

Así mismo, trasciende el tipo de investigación pues reconoce los variados tipos de investigación, y propicia que todos y cada uno se reconozca y se desarrolle con propiedad y eficiencia. Apunta hacia la conformación de holotipos de investigación como modos y maneras globales y totales para abordar la realidad. Constituye una propuesta interesante para docentes, investigadores, científicos, asesores, tutores,

estudiantes, en fin, para toda persona interesada en la búsqueda y la obtención de conocimiento.

Va más allá de lo ecléctico, pues conforma una expresión armónica, coherente e histórica de una propuesta fundamentada en los principios de la holística que orientan sobre cómo apreciar el conocimiento con criterio integrativo y trascendente.

La investigación fundamentada en la integralidad y en lo holístico advierte que la primera fase de la investigación es la humanización. En consecuencia, representa una manera más actual y humana de hacer ciencia. Es aceptada por la academia interesada en potenciar la cultura investigativa, por su apertura, por la integralidad de sus postulados, por las múltiples aplicaciones y por su efectividad. Propicia la conciliación de paradigmas, el respeto humano y profesional, la formación intelectual del investigador y la búsqueda permanente de nuevas maneras de obtener conocimiento.

Es una propuesta fundamentada en la comprensión integral y holística de la ciencia y del conocimiento, con fortaleza intelectual y filosófica suficiente y con orientaciones formales para la pragmática personal, social y organizacional, asociada con el propósito de conocer. Por eso, dentro de esta propuesta cualquier esquema sólo tiene el valor de una simple sugerencia e indicación general para que el principiante tenga en cuenta los aspectos principales que intervienen en el proceso.

La investigación holística, como posibilidad para la búsqueda global y sistemática de la verdad de una manera metódica y ordenada, está integrada por tres componentes interdependientes y complementarios: la investigación intelectual, la meditación psicoespiritual y el método científico. (Barrios, 2009)

En cuanto al conocimiento holístico no hay dimensiones ni estructuras universales como es el caso del conocimiento conceptual. Intuir un objeto significa captarlo dentro de un amplio contexto, como elemento de una totalidad, sin estructuras ni límites definidos con claridad. La palabra holístico se refiere a esta totalidad percibida en el momento de la intuición. La principal diferencia entre el conocimiento holístico y conceptual reside en las estructuras. El primero carece de estructuras, o por lo menos, tiende a prescindir de ellas. El proceso natural del conocer humano es hermenéutico, a través de la búsqueda

del significado de los fenómenos y procesos, a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo, en un contexto social y natural, lo que es opuesto a la suposición de que los resultados experimentales son infalibles.

La objetividad de los resultados experimentales es cuestionable en la medida en que todo experimento crea inevitablemente “otra realidad”, lo cual es una idealización. En otro sentido, un conocer hermenéutico descontextualizado es también una idealización (Fuentes, 2008; Fuentes G., 2002)

La inteligencia holística constituye un proceso creativo más cercano a la sabiduría que al conocimiento; es la capacidad de discernir para reconocer la acción responsable. Está ligada incondicionalmente a los valores humanos: no es posible separar la inteligencia del amor, la compasión, la libertad, la gratitud, el respeto, la humildad, la solidaridad, la amistad, la honestidad.

La inteligencia es el despliegue de la comprensión del valor de toda la vida y de todo ser humano. Es también una causalidad de la conciencia que lleva a la humanización integral del ser humano, nunca puede ser un proceso que lleve a la deshumanización o a la destrucción. Puede ser definida como la capacidad de resolver problemas y crear productos significativos de forma ética.

Esta inteligencia se basa en la integración y aplicación de los ámbitos de las competencias técnicas (el saber y el saber hacer), las competencias emocionales (saber actuar), sin desplazar las competencias espirituales y éticas (el actuar basado en valores). Será la consecuencia de una armónica interacción de múltiples formas y métodos de buscar conocimiento, saber o inteligencia, partiendo por establecer un patrón de seguridad humana sostenible y satisfactorio, que permita al individuo y los estados vivir bajo una condición segura en todas las dimensiones y con la exigencia de estar siempre atento al equilibrio del desarrollo como fuente de progreso y bienestar. (Fuentes Ch., 2008)

Se podría afirmar entonces, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, que la investigación, desde la perspectiva de la holística, constituye un modo de ser, de hacer y de pensar; una manera de ver la vida; que traduce una postura y concepción clara y sólida, ante y sobre la

vida, el mundo y los otros. Alude a una manera particular de abordar la realidad.

Se trata de analizar una relación lineal de causa y efecto, donde se asume que para cada instante de la existencia y dentro de cada causa y efecto se combina y se manifiesta una gran diversidad de condiciones, estados y factores de la vida y que, además, se acepta la interconexión de todos los fenómenos y las personas, así como la inseparabilidad de todas las manifestaciones de la vida con el ambiente que ocupan y en el cual se desarrollan. En fin, se realiza un significativo aporte para el avance de nuevas maneras de asumir la investigación.

Holístico en investigación supone la integración de los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo; integra los ámbitos biológico, físico, psíquico, material y espiritual, en una aproximación a la realidad tal cual es.

La investigación integradora, global o total es, entonces, una clara invitación a la creatividad, a la apertura, a la imaginación y a la reflexión. Por lo tanto, se ubica más allá de un método; trascendiendo recetas, parálisis paradigmática, modas y esquemas. La única gran contradicción de la investigación holística podría ser contra la visión parcelada de la realidad y la rigidez en los modos de actuar y pensar; contra las guías cerradas, lo concluido y lo generalizable; contra las vías únicas, el etapismo y los dogmas.

La investigación, desde la perspectiva holística, representa un nuevo comienzo permanente, dentro de un proceso fluido y continuo en el cual los “cortes” responden a necesidades circunstanciales, didácticas y/o personales. Significa múltiples vías y posibilidades, globalidad, integralidad, integración e inclusión. Esta manera de abordar la realidad puede constituir una interesante contribución, por ejemplo, para los campos de la educación, la historia, el desarrollo comunitario, además de lo que ya significa dentro de la gerencia y la salud, entre otros.

## Referencias

- Barrios, H. (2009, Marzo, 25) Investigación Holística [Documento en línea] Disponible en: <http://biosalud.saber.ula.ve/db/ssalud/edocs/articulos/saludholistica/libros/cap11.pdf> [Consulta: 29 de Marzo de 2009]
- Fuentes Ch., J. (2008, 06, 28) Una propuesta holística para la inteligencia [Documento en línea]. Disponible en: [http://inteligenciaholistica.bligoo.com/content/view/221299/UNA\\_PROPOSTA\\_HOLISTICA\\_PARA\\_LA\\_INTELIGENCIA.html](http://inteligenciaholistica.bligoo.com/content/view/221299/UNA_PROPOSTA_HOLISTICA_PARA_LA_INTELIGENCIA.html) {consulta: 29 de Marzo de 2009}
- Fuentes G., H. C. (2002, Febrero, 16) El proceso de investigación científica desde el modelo holístico configuracional [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.santiago.cu/cienciapc/numeros/2003/2/articulo02.htm> [consulta:29 de Marzo de 2009]
- Gómez, O. E. (2007, Mayo, 7) Conocimiento desde la investigación holística o intento ecléctico en las formas de conocer [Documento en línea] Disponible en: [http://www.monografias.com/trabajo\\_45/holistica-conocimiento/holistica-conocimiento.Stahl](http://www.monografias.com/trabajo_45/holistica-conocimiento/holistica-conocimiento.Stahl) [consulta: 29 de Marzo de 2009]
- Hurtado, J. (2001) El proyecto de investigación. Bogotá: Fundación Sypal – Editorial Magisterio.
- Hurtado, J. (2007, 12, 10) Investigación holística: Una propuesta integrativa de la investigación y de la metodología [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos25/investigacion-holistica/investigacion-holistica.shtml> [consulta: 11 de Marzo de 2009]
- Jaramillo, J. E. (2005), La investigación Inter y transdisciplinaria en las ciencias humanas hoy: retos y debates, convergencias y divergencias, en: Cultura, identidades y saberes fronterizos, Facultad de Ciencias Humanas, CES, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Morin, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). El Método I: La naturaleza de la naturaleza. 5ª ed. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pasek, E. y Matos de R., Y. (2006, Febrero) Cinco paradigmas para abordar lo real [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.serbi.luz.edu.ve> [consulta: 9 de Marzo de 2009]
- Plata, D. (2006, Diciembre 8) Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario [Documento en línea] Disponible en: <http://www.serbi.luz.edu.ve> [Consulta: 29 de Marzo de 2009]



- Weil, P. (1997). Holística. Una nueva visión y abordaje de lo real. Santafé de Bogotá: San Pablo.
- Wilber, K. (1994). Los tres ojos del conocimiento. Barcelona: Kairós.

En la **UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA**  
puedes estudiar en las siguientes facultades:

● **FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**

**ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL**

El profesional se desarrolla en las áreas de comunicación impresa, audiovisual y organizacional.

**ESCUELA DE FILOSOFÍA**

El egresado en Filosofía de la Universidad Católica Santa Rosa, posee una estructura filosófica fundamental, que posibilita la comprensión del mundo y de la realidad histórica.

● **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Se propone un enfoque integral en la formación de profesionales calificados en

**EDUCACIÓN MENCIÓN INTEGRAL**

**EDUCACIÓN MENCIÓN PREESCOLAR**

● **FACULTAD DE CIENCIAS TEOLÓGICAS**

# Las estrategias metacognitivas: una propuesta para la producción de textos expositivos del tipo descriptivo

METACOGNITIVE STRATEGIES: A PROPOSAL FOR THE PRODUCTION OF  
WRITTEN TEXTS OF A DESCRIPTIVE NATURE

**Dilcia Rosales y Yaritza Cova**

*Instituto Pedagógico de Miranda José*

*Manuel Siso Martínez - UPEL*

yaritzacova@yahoo.es

dilciarosales@yahoo.es

**RESUMEN** - Es conocido por todos que el dominio de la lengua escrita por parte de los estudiantes venezolanos, en los diferentes niveles educativos, es motivo de preocupación. En virtud de lo antes expuesto, la presente investigación se establece como propósito principal demostrar que con el uso de estrategias metacognitivas se puede fortalecer la producción escrita de textos de orden expositivo del tipo descriptivo, en niños y niñas de 4° de la Escuela Básica Municipal Miguel José Sanz de Baruta. El marco teórico se sustentó en las nuevas corrientes de la producción escrita con énfasis en el aprendizaje basado en la metacognición (Cassany, Burón, Díaz Barriga y Hernández, Monereo, entre otros). El trabajo se enmarcó en la modalidad de Proyecto Factible, sustentado en una investigación de campo de tipo descriptivo. Se trabajó con una población constituida por los niños y niñas cursantes del 4° grado sección A, de la escuela ya señalada, durante el año escolar 2004-2005. Para la recolección de los datos, primero se utilizó una lista de cotejo donde se registraron los rasgos a considerar, en base a las pruebas documentales de los estudiantes; segundo, se hizo una entrevista no estructurada sobre el proceso seguido por los niños y niñas al momento de utilizar las estrategias metacognitivas para la producción de los textos seleccionados; finalmente, los datos fueron analizados de forma cuantitativa. Con esta propuesta se logró que los estudiantes produjeran, de una forma efectiva, textos expositivos del tipo descriptivo, gracias a que pudieron hacer consciente y reflexivo el proceso de producción escrita.

**PALABRAS CLAVE:** PRODUCCIÓN ESCRITA, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, TEXTOS EXPOSITIVOS DEL TIPO DESCRIPTIVO, EDUCACIÓN BÁSICA

**ABSTRACT** - It is well known that the Venezuelan student's knowledge of written language at the different educational levels is cause of great concern. Therefore the main aim of this research is to demonstrate that through the use of metacognitive strategies the written production of a descriptive type can be strengthened, in children of the 4o. grade of the Municipal Basic School Miguel Sanz of Baruta. The theory framework was based on the new trends on written production emphasizing learning based on metacognition (Cassany, Burón, Díaz Barriga and Hernández, Monereo, among others). The work was carried out in the context of the Feasible Project modality, supported by a field research of a descriptive nature. The sample population were children from the 4o. grade, section A, of the afore mentioned school, for the school year 204-2005. Data was gathered first by means of a comparison list were the aspects to be considered were recorded based on the documentary proofs of the students; then non-structured interviews were carried out to find out the process of the children when using the metacognitive strategies for the production of the selected texts, and finally the data was analyzed quantitatively. With this proposal the students were able to effectively achieve expository texts of a descriptive nature, because the written production process was carried out in a consciencious and reflexive manner.

**KEY WORDS:** WRITTEN PRODUCTION; METACOGNITIVE STRATEGIES; EXPOSITORY TEXTS OF A DESCRIPTIVE NATURE; ELEMENTARY EDUCATION.

## Contexto del estudio

Hasta hace unas décadas, la escritura no pasaba de ser un hecho que podía analizarse, investigarse y enseñarse; luego, en su avance como objeto de estudio pasó a considerarse como un proceso complejo que va desde la planificación, redacción y revisión del texto. En los últimos años se ha llegado a reconocer como un proceso cognitivo que, además de complejo, está inserto en un contexto social determinado, donde al que escribe se le debe brindar la oportunidad para revisar, corregir, reformular y mejorar gradualmente su propio trabajo, sin la dependencia de otra persona que sea la que revise y juzgue. (Díaz Barriga y Hernández, 2001; Cassany, 2000a, 2000b). Por ello, se hace necesario un cambio en las estrategias planificadas por el docente, ya que éstas deben permitir que el joven al escribir desarrolle la capacidad expresiva, fomente los hábitos de composición y, sobre todo, que mantenga una actitud positiva hacia la escritura. Esto implica que en la escuela el docente no sólo se debe limitar a corregir y penalizar y el estudiante simplemente a transcribir.

En cuanto a la producción escrita de los diferentes tipos de textos, los estudios que se han realizado han sido, en su mayoría, sobre textos narrativos. Todo ello deja como resultado que, al encontrarse mayor información al respecto, se desarrolle mayor cantidad de actividades que faciliten no sólo su comprensión sino también su producción. Mientras que en el campo de los textos expositivos la situación es en cierto grado diferente, debido, tal vez, a que su estructura puede responder a cualquier patrón de los cinco tipos existentes: descriptivo, secuencia, comparativo-adversativo, covariación y aclaratorio (Díaz, B. y Hernández, G. 2001; García, J. y Marbán, J. 2002; McGee, L. y Richgels, D. 1985), y que, además, en las primeras etapas de Educación Básica se tiene poco contacto con esta superestructura.

De allí que también sea necesario presentar estrategias para la producción de este tipo de orden expositivo, que partan de un conocimiento del proceso de composición y de los subprocesos que lo conforman: planificación, textualización y revisión (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Estas estrategias se pueden enmarcar dentro de un enfoque metacognitivo que le permitan al nuevo escritor irse iniciando en la regulación y control del proceso que sigue para llegar a un producto final y que no sólo se limiten a actuar de manera impulsiva sin analizar los pro y los contra (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Desde esta perspectiva, con el siguiente estudio se pretende demostrar que, a través de la utilización de estrategias metacognitivas, la producción de textos de orden expositivo del tipo descriptivo le permiten al estudiantes: primero, ampliar sus recursos comunicativos básicos para desenvolverse en la sociedad; segundo, desarrollar el pensamiento para que pueda lograr una actuación reflexiva y tercero, darse cuenta de que este tipo de estrategias le puede ayudar a superar las fallas durante el proceso de producción de un escrito; todo esto lo lleva a la autorregulación, la autonomía intelectual y la madurez para desarrollarse a través del propio esfuerzo. (Burón, 1999)

Es importante que el escritor sienta que al escribir, borrar o volver a escribir está permitiéndose desarrollar su capacidad de concienciar, que pueden presentarse fallas en su producción escrita, pero sobre todo, que se dé cuenta y de esta forma puede ir mejorando (op.cit.).

## El proceso de la escritura

Saber escribir es, como lo señala Cassany y otros (2000a), "... ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general..." (p. 258). Por ello, es esencial que los estudiantes comprendan y asuman que escribir no es una pesada carga, la cual llevarán toda su vida, sino más bien, que es la forma en que se expresarán y harán sentir en esta sociedad de grandes y acelerados cambios.

Realizar una producción escrita, ya sea con un fin y destinatario determinado o no, supone una acción compleja que se inicia con la generación de ideas, su organización y jerarquización para luego llevarla al escrito. Este producto debe ser revisado antes de la presentación y también valorado en base a un propósito inicialmente establecido para verificar si se está comunicando lo que se quiere.

Si se parte de la premisa de que realizar un escrito representa un trabajo complejo; se debe tomar en cuenta que los estudiantes pocas veces reflexionan sobre lo que escriben; por lo general, acostumbran a escribir sus ideas sin detenerse a pensar sobre la importancia que puede tener lo que van a expresar y cómo lo van a hacer; suelen darle mayor relevancia a las correcciones que se les hacen en función de la forma y no del contenido.

Díaz Barriga y Hernández (2001) señalan que la escritura es un proceso, por lo que está constituido por tres subprocesos. Éstos son: a) planificación, b) textualización y c) revisión.

La planificación permite representar mentalmente y de forma abstracta el escrito en base a los conocimientos que se tienen en relación con un tópico determinado; también es denominado "plan de escritura", por cuanto aquí se jerarquizan las ideas que guiarán el proceso de producción para obtener el escrito que se desea.

La textualización sirve, en primer lugar, para ejecutar el "plan de escritura", atendiendo a la coherencia y sentido que deben tener las ideas que se van expresando y, segundo, para revisar en forma recurrente la ortografía, puntuación, procesos semánticos y textuales.

La revisión implica el subproceso en el cual se va dando la lectura del texto, para corregir las ideas, revisar los términos utilizados y todo

lo que se requiera en función del plan inicial de escritura; esto implica la valoración del escrito en sí y la posibilidad de confrontar con las propias ideas hasta lograr un producto que satisfaga la exigencia o situación de escritura.

Estos tres subprocesos ejecutados durante la producción escrita no tienen un orden, ni momento específico para su realización, sino que, pueden darse en forma simultánea, cíclica o recursiva en función de mejorar la redacción. Es entonces cuando se requiere de un mecanismo autorregulador que permita y facilite la adecuada aplicación y buen funcionamiento de dichos subprocesos.

Estos autores también establecen algunas diferencias cualitativas que se evidencian entre escritores expertos y escritores novatos en cuanto a la elaboración de textos.

Cassany y otros (2000) coinciden con los autores antes citados, al referir que el acto de escribir está conformado por tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar, bajo un mecanismo de control que denominan monitor, el cual va a permitir regular la acción de cada uno de éstos. Durante el subproceso de hacer planes se habla de generar la información, lo cual ocurre en distintos momentos de la composición; el subproceso de organizar, permite clasificar la información que proviene de la memoria y el subproceso de formular objetivos que fijará el propósito de la producción.

Si se parte de estos estudios, la idea de considerar la producción como proceso se va ampliando e incorpora nuevos elementos que influyen en su funcionalidad, al definir la producción como una actividad cognitiva compleja que tiene su origen y su razón de ser en un entorno social y cultural que es el que permite comprender e interpretar las situaciones de comunicación en las que los textos se insertan. (Monereo, 2000).

## **El texto expositivo**

La lengua cotidiana, en su complejidad y atendiendo a diversos propósitos y situaciones de la vida diaria, cumple su función comunicativa a través de los tipos de discurso existentes; es decir, el individuo

en su constante interacción con el medio sociocultural en que se desenvuelve, requiere ampliar sus conocimientos de los diferentes tipos de texto para desarrollar sus habilidades comunicativas (Grajales, 1999).

Al hablar de texto se debe partir de la noción de que éste no es sencillamente la unión de oraciones o párrafos, sino, que existen otros factores importantes que permiten que se produzca el texto, tales como "... su carácter comunicativo e interactivo, poseer una estructura y cumplir una función específica" (Frías, 2000, p. 36).

Suele generarse cierta confusión entre lo que es tipo de texto y orden del discurso, por lo cual se considera pertinente clarificar a que se refiere uno y otro; el primero representa aquellos textos cuyo estilo tiende a ser semejante en "lo formal, en lo semántico y en lo funcional" (Sánchez, 1993, p. 75); mientras que los órdenes discursivos están relacionados con "las diversas formas que asume la materia lingüística" (ob. cit., p. 75). De tal manera que, se entiende por tipos de texto a las novelas, los cuentos, las tesis de grado, artículos de opinión, entre otros; y por órdenes discursivos a la narración, la argumentación, la descripción, la exposición. Cabe destacar que es bastante difícil encontrarse tipos de textos "puros", lo que si es probable es conseguir textos donde predomine cualquiera de estos órdenes (ob. cit.).

Desde las primeras etapas de la educación hasta la universitaria, predomina en los textos académicos la superestructura expositiva; a pesar de ello, la aproximación para su comprensión y producción no ha tenido la relevancia que su uso requiere. Dado que su discurso es un tanto más complejo no resulta fácil definirlo. Los diversos textos existentes responden a una estructura retórica que les da una organización, direccionalidad y sentido para poder definirlos; esa forma de organizar las ideas es también conocida como superestructura textual (Van Dijk, 1978; 1981; 1984; 1988; Díaz Barriga y Hernández, 2001).

El texto expositivo permite explicar, como resultado del análisis y la síntesis, un hecho o concepto, ya sea abstracto o concreto; cada segmento de este orden discursivo asume una funcionalidad que complementa y constituye el discurso expositivo. "El lenguaje es descontextualizado, que es lo que lo hace universal, i. e., válido en todo tiempo y lugar" (Sánchez, I. 1992, p. 54), razón por la cual es ampliamente utilizado en las diversas áreas académicas para presentar y transmitir



información. Frías (2000) hace énfasis en la función referencial de este tipo de textos, es decir, no se limita sólo a presentar la información, sino que, establece una referencia entre el tema tratado y la realidad.

En algunas ocasiones, las superestructuras expositivas pueden aparecer en su forma más pura; aunque generalmente se hayan mezcladas unas con otras, debido a la inadecuada estructuración presente en los textos instruccionales, bien sea porque el autor no tiene un dominio de ellas o sencillamente porque importa sólo el contenido (ob. cit.). Con la finalidad de cambiar positivamente esta situación, Díaz Barriga y Hernández (2001) afirman que debe haber un amplio conocimiento de la estructura de los textos por parte de autores, diseñadores de material de enseñanza y profesores, para aplicar estrategias de enseñanza según la estructura textual y así facilitar el aprendizaje, comprensión y producción de textos.

Cuando se habla de superestructura, es importante enfatizar, como antes se ha dicho, que se refiere a la organización de los textos. En este sentido Solé (2001), Cassany y otros (2000), Díaz Barriga y Hernández (2001), García y Marbán (2002) y Sánchez E. (1993) coinciden en cuanto al hecho de que los textos expositivos asumen cinco tipos de superestructuras. Para este punto se tomará la clasificación que hace Sánchez (1993), la cual afirma “La superestructura responde a la idea de que existen diferentes tipos de texto o discurso...”, que son las siguientes: problema / solución, causal, comparación, colección y descripción, cada uno de ellos incluye dentro del discurso palabras clave asociadas al tipo de texto. Algunos de estos autores plantean, coincidentalmente, que este tipo de textos es utilizado de forma profusa en textos académicos, razón por la cual la presente investigación se inclina por la descripción, ya que en textos de la II Etapa de la Educación Básica suelen estar ampliamente desarrollados.

La forma de organización del tipo descriptivo se presenta desde dos categorías: el tema o entidad del cual parte la descripción y una serie de descriptores (características, rasgos, atributos) que pueden aparecer sin un orden establecido en torno a la posición jerárquica del tema (Sánchez, E.1993). La descripción, como elemento del texto expositivo, se presenta de una forma muy objetiva y técnica (opuesta a la que predomina en el orden narrativo y en el descriptivo) “es especialmente adecuada, por tanto, para textos correspondientes a las ciencias

naturales y a la medicina, por una parte, y a las ciencias físicas y experimentales, por otra” (Álvarez, 1993, p. 15). Esta autora caracteriza la descripción en los textos expositivos de la siguiente manera:

- a) Enumerativa: en torno al tema central se encuentran una serie de atributos y detalles que lo complementan.
- b) Claridad: la información debe presentarse lo más objetiva posible para asegurar su comprensión.
- c) El emisor dice lo que sabe pero debe evitar emitir juicios de valor sobre lo expuesto.
- d) Función explicativa: requiere de precisión en la organización de las ideas a expresar.
- e) La ubicación en el tiempo se hace, por lo general, a través del presente indicativo y si se trata de procesos o desarrollos que requieran incluir el tiempo; se emplea el pretérito imperfecto.

Se debe tener presente y claro que existe una serie de conectores, tales como aditivos (además, aparte, incluso), enumerativos (en primer término, en segundo lugar, por último), de colección o agrupación (hay varias...que...; una primera clase...; un primer tipo...; un segundo tipo...; otra clase...; etcétera), que permiten definir y caracterizar este tipo de texto, que suele aparecer en narraciones, definiciones, textos informativos y otros. Profundizar en el conocimiento de la estructura del texto de orden expositivo de tipo descriptivo va a permitir dotar al alumno de herramientas para abordar los textos académicos, favoreciendo así la adquisición de nuevos conocimientos y, en consecuencia, la posibilidad de producirlos también en cualquier situación de su vida cotidiana. En la medida en que se vaya abordando la producción escrita de este tipo de texto y se ubiquen, a través de ejemplos concretos donde predominen, así mismo, se podrá ir facilitando su producción.

Es importante resaltar que el texto expositivo cumple en sí una función referencial, puesto que busca establecer una referencia directa con la realidad, de allí que no se trata sólo de presentar información, sino que dirige al lector para que logre una adecuada comprensión a partir de diversos recursos y estrategias desarrollados en el momento de la composición; aunque su proyección se limita a presentar hechos y no juicios ni opiniones (Frías, 2000).

## Las estrategias metacognitivas

Cuando se va a realizar o cumplir una tarea o actividad, previamente establecida, se suele buscar la forma o vía de lograrlo, a través de una serie de pasos o acciones que contribuyan a ello; esos medios, en función de un satisfactorio resultado, es lo que se conoce como estrategia.

Para Burón (1999), las estrategias de aprendizaje sencillamente son “modos de aprender más y mejor con el menor esfuerzo... (p. 130)”; y aunque existan diversas formas de considerar las estrategias, los autores están claros y orientados a un objetivo final que es mejorar el rendimiento escolar y hacer que el estudiante entienda y asuma que es el responsable principal de su aprendizaje.

Otra definición es la que aparece en Monereo (2000), donde se habla de estrategia de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones consciente e intencional, en el cual se seleccionan los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales requeridos para un determinado fin. Al alumno se le debe concientizar sobre los procesos que utiliza para lograr un objetivo, razón por la cual se debe facilitar la reflexión metacognitiva en base a su actuación.

Plantear el uso de estrategias metacognitivas va más allá de la concientización de las acciones tomadas, es trabajar en función de esas reflexiones para avanzar hacia la optimización y la calidad del aprendizaje, de allí que, debe hacerse énfasis en la metacognición.

Llegar a una definición exacta y precisa de lo que es la metacognición sería acelerado a la vez que complejo, ya que la misma composición de su término no lo facilita, puesto que “meta” se entiende por “más allá” y cognición sinónimo de “conocimiento”, ambos sin un significado claro. Burón (1999) la define como el conocimiento que se tiene de las operaciones mentales (percepción, atención, memorización, lectura, escritura, etc), lo cual permite hacer un uso adecuado de ellas, sea cual sea la situación.

Para Poggioli (1998), la metacognición es el grado de conciencia o conocimiento que se tiene sobre los propios procesos, contenidos y habilidades para organizarlos, revisarlos y modificarlos en función del aprendizaje.

Actualmente se busca optimizar la enseñanza haciendo énfasis en “las actividades y procedimientos metacognitivos” para que el alumno resuelva por sí mismo y efectivamente las diversas tareas escolares; al hacerlo de esta manera los alumnos “logran mejorar, controlar y evaluar su actividad de aprendizaje gracias al autoconocimiento y a la motivación respecto a la materia (o tarea propuesta) pues parece que las actividades reguladoras son más importantes para la comprensión del problema ” (Flórez, 2000, p. 100); lo anteriormente expresado, conlleva a pensar que el alumno eficiente cuando se autoevalúa en las diversas situaciones de aprendizaje, parte de sus errores y debilidades para reorientar su proceso de aprendizaje.

En el dominio de la producción se habla de la “Metaescritura” (concepto introducido por Burón, 1999), la cual se refiere al conocimiento de la escritura y la autorregulación de los procesos involucrados en ella que atienden a un fin determinado; es decir, cuando una persona escribe, borra y reescribe ha desarrollado por lo general sin saberlo, la metaescritura; entendiendo que su producción no es lo que esperaba. Como ya se ha mencionado, la producción implica los subprocesos de planificación, redacción y revisión, es allí, en cada uno de ellos en que la función autorreguladora de la metacognición hace posible el saber cómo, cuándo y por qué utilizar una estrategia eficaz o cuando cambiarla si así se requiere. Es importante lograr que durante la composición el estudiante no pierda o se aleje del objetivo del discurso; puesto que es común que al preguntarle sobre un tópico, éste elabore una lista de frases que sabe, más no vuelva sobre lo expresado para ver su concordancia con la finalidad que persigue al escribir.

La mayor parte de las investigaciones en este campo, al igual que los diseños curriculares están orientando sus acciones con el fin de hacer que el estudiante aprenda a aprender, a través de una mayor reflexión sobre las formas en que aprende, y en consecuencia, utilizando las estrategias adecuadas para ello.

Cabe considerar entonces que se puede llegar a una utilización acertada de estrategias metacognitivas que guíen, tanto el conocimiento de la superestructura de los textos de orden expositivo del tipo descriptivo, como también que favorezcan su producción escrita; sobre todo, si se inicia a los estudiantes en este tipo de actividades desde los primeros grados de la Educación Básica, dada la profusión del orden

expositivo en los textos académicos, los cuales abordarán en el ámbito escolar e incluso profesional.

## Metodología

El diseño metodológico de la investigación se basó en una investigación de campo, en vista de que la información se obtuvo de forma directa del escenario donde se presenta el problema, para determinar la necesidad y la factibilidad de la propuesta; el carácter de la investigación se define como descriptivo; y se complementa con la parte cuantitativa, ya que se realizó una estadística descriptiva para el análisis de los indicadores y comparación del antes y el después del entrenamiento.

El trabajo se desarrolló dentro de la modalidad de proyecto factible, el cual “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (UPEL, 2006, p. 16).

La muestra estuvo constituida por 13 niños y 18 niñas, cursantes del 4º grado de la Escuela Básica Municipal Miguel José Sanz, para un total de 30 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre diez (10) y trece (13) años. El criterio considerado para su selección fue el nivel de asistencia a clases, lo cual influyó positivamente en los resultados.

La recolección de datos se realizó a través de la técnica de entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó a ocho (8) de los treinta (30) estudiantes; el guión de la entrevista estuvo conformado por siete interrogantes preestablecidas, las cuales variaron en función de las respuesta que dieron los niños y niñas, a fin de obtener los datos que permitieron establecer la necesidad de iniciar al estudiante en la reflexión del proceso seguido al momento de producir un texto. Esta técnica permitió, a su vez, una evaluación continua que favoreció la metacognición, tal como lo expresa Burón “La instrucción metacognitiva exige del profesor no sólo que haga ver a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, sino también que se les lleve a que ellos mismos lo comprueben” (p. 142).

Otra de las técnicas utilizadas fueron las pruebas documentales, las cuales sirvieron de gran utilidad porque allí estaba reflejado el trabajo de los niños y niñas: informes, circulares, programaciones, producciones escritas, entre otros (McKernan, 2001). La revisión de producciones escritas de textos expositivos del tipo descriptivo en sus fases de planificación, redacción y revisión, serán útiles en el sentido en que permitirán tener este instrumento a mano para revisar y volver sobre él cuantas veces sea necesario, para considerar las acciones en base a la evidencia que se tenga.

El instrumento que se aplicó fue la lista de cotejo. Este instrumento se estructuró en once indicadores, los cuales determinaron la ausencia o presencia de una situación o intención comunicativa de manera secuencial, registrándose tres indicadores para el inicio de la producción; seis indicadores para el desarrollo de la superestructura y dos para el cierre o conclusión del texto.

## **Procedimiento para la obtención de resultados**

A continuación se presentan las fases que se desarrollaron para cumplir con las actividades que permitieron la recolección de datos:

### *Fase I: Selección del tema para la producción del texto*

- Se conversó con los niños y niñas sobre la estructura de los textos expositivos, con la respectiva especificación en el tipo descriptivo.
- Luego, se les pidió seleccionar un tema para escribir un texto expositivo de tipo descriptivo (producción inicial), lo que resultó en cuatro producciones por estudiante, relacionadas con su Proyecto Pedagógico de Aula: Buscando futuro, oficios y profesiones.
- Se registró en la lista de cotejo la información obtenida en las producciones escritas, las cuales correspondían con la descripción de: una profesión, un animal, un valor y un objeto, se obtuvieron cuatro (4) producciones iniciales, que representaban la descripción de un animal, un objeto, un valor y un oficio o una profesión; para efectos de esta investigación se tomó sólo la relacionada

con una profesión, tanto para la producción inicial como para la final, dado el interés y la funcionalidad que a largo plazo este tópic representa para los estudiantes.

### *Fase 2: Aplicación de la entrevista semi-estructurada*

- Se realizó una entrevista semi-estructurada a un grupo de ocho (8) participantes, seleccionados a partir del criterio de asistencia, para conocer el proceso seguido al momento de producir el texto. Las actividades de esta fase tenían como finalidad determinar la necesidad de aplicar estrategias metacognitivas para fortalecer la producción escrita de los textos expositivos de tipo descriptivo.

### *Fase 3: Aplicación de estrategias metacognitivas para fortalecer la producción escrita de textos expositivos de tipo descriptivo*

- Esta fase se desarrolló en dos momentos: lectura de textos expositivos para analizar su estructura y características; y la producción escrita de textos expositivos a partir del uso de estrategias metacognitivas (producción final), aquí se hizo énfasis en la autorregulación en cuanto a los subprocesos de planificación, textualización y revisión, al principio se les dificultó, sin embargo, durante el entrenamiento se utilizaron como apoyo las “hojas para pensar”, tomadas de Castelló (citada en Díaz Barriga y Hernández, 2001).

### *Fase 4: Análisis de los resultados del entrenamiento con las estrategias metacognitivas para la producción escrita de textos expositivos de tipo descriptivo*

- Los datos fueron analizados en forma cuantitativa y representados en gráficas circulares a través de porcentajes.

## **Entrenamiento con las estrategias metacognitivas**

El proceso de aplicación se desarrolló durante tres meses, tiempo previsto en la E.B.M. Miguel José Sanz de Baruta, para la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula.

### *1. Lectura de textos expositivos en el aula*

En apoyo a la investigación y a la aplicación de las estrategias metacognitivas, la docente del grado asignó, previamente, al grupo exposiciones relacionadas con algunas de las diferentes profesiones y oficios existentes; esto permitió que los niños y niñas estuvieran interesados en buscar información sobre un tópico seleccionado por ellos mismos.

A partir de allí se inició la lectura y revisión de los textos, de los cuales, algunos resultaron mixtos, pues incluían otro tipo de texto, de los que se señalan en la clasificación que hacen algunos autores. Esta variante permitió que los estudiantes se abocaran a buscar y revisar acerca de la tipología que se iba a trabajar y a la vez visualizar la presencia de los otros tipos (secuencia, comparativo, covariación y problema-solución), cuyas características permitían enriquecer el texto y hacer la información lo más fácil y comprensible que se pueda para el lector.

Durante la primera semana se observó poco interés en la lectura por parte de los alumnos, incluso, algunos de ellos llegaban sin sus textos, en virtud de lo cual, la docente los solicitaba previamente y los traía fotocopiados para el grupo. Se empezó a abordar y determinar el orden expositivo en los textos a través de la lluvia de ideas y preguntas dirigidas; el interés y la participación del grupo fue aumentando progresivamente, pues ya sabían que la información se presentaba atendiendo a un esquema de organización establecido. De esta manera, se inició al grupo en la comprensión de la superestructura y poco a poco se fue fortaleciendo, ya que realizaban comentarios entre ellos, sobre las características que iban encontrando y que se relacionaban con el discurso expositivo.

En esta primera parte, se jugó un poco con una idea de la docente acerca de “ponernos en los zapatos” del escritor para suponer lo que ocurrió cuando él quiso escribir su texto. Allí se habló primero de buscar toda la información que le fue posible, luego la organizó para redactar y sobre el escrito ir haciendo los arreglos necesarios para que el lector pudiera comprenderlo fácilmente. Se hizo la especificación que todo lo que estaban señalando comprendía el proceso de producción de un texto y los subprocesos que éste implica (planificación, textualización y revisión).



Al finalizar esta primera fase, lo acertado de sus afirmaciones y el interés por hacerlo, evidenciaron que el grupo estaba adquiriendo significativamente el conocimiento sobre la superestructura textual expositiva de tipo descriptivo y el proceso de producción de textos.

## *2. Producción de textos expositivos de tipo descriptivo*

En atención a la aplicación de las estrategias metacognitivas para fortalecer la producción escrita de textos expositivos de tipo descriptivo, se dio inicio al trabajo metacognitivo durante el proceso de escritura; de manera similar al de la lectura de los textos, ya que se reflexionó a través de preguntas dirigidas, acerca del proceso de producción y la forma en que se iba desarrollando, para luego hacerles ver que allí se estaba dando la autorregulación en función de las operaciones mentales que se activaban. Al inicio se les dificultó un poco comprender y usar adecuadamente esta terminología (estrategias, metacognición y autorregulación); en virtud de lo cual se procedió a ejemplificar con una situación cotidiana, por ejemplo: “ubíquense en lo que hacen durante un juego de fútbol o cualquier otro juego que atraiga su atención; ¿qué hacen para ganar?, ¿piensan en las acciones a seguir?, ¿se asignan responsabilidades para lograr el objetivo planteado?, de no resultar triunfadores, ¿revisan o analizan las posibles causas?, ¿para qué les puede servir ese conocimiento?...”; a medida que descubrieron que en todo lo antes mencionado estaban implícitos los términos antes mencionados, se mostraron más seguros, aún cuando la utilización de los términos se les dificultó; se logró su comprensión.

Para apoyar y reforzar las producciones escritas, se les presentó el material de Castelló (1995), el cual consistió en unas “Hojas para pensar”, que sirvieron de guía para la planificación del texto, con la primera hoja se trató de orientar al grupo en la elaboración de un plan de escritura, de tal manera que, tomarán decisiones acerca del ¿qué decir?, ¿cómo hacerlo? y ¿para quiénes?; en la segunda hoja se organizaron las ideas en base al objetivo, al tipo de texto (descripción de una profesión u oficio) a producir y a qué posibles lectores está dirigido; en la tercera y última hoja referida al proceso de control y evaluación del escrito, se presentó una serie de preguntas abiertas que permitieron guiar la revisión del texto, para detectar alguna dificultad y poderlo rehacer o fortalecer.

## Algunos resultados

Luego del entrenamiento, se evidenció un importante avance en el reconocimiento y producción de textos expositivos; por cuanto se observaba no sólo una mayor reflexión y preocupación por parte de los estudiantes en recordar lo aprendido, sino también en llevarlo a la práctica al momento de realizar un escrito. Aumentó de manera significativa el interés por la adquisición de la superestructura textual expositiva, lo cual se pudo constatar con diversas interrogantes planteadas por los estudiantes, tales como: ¿voy bien?; ¿así va el concepto?; ¿este conector puede ir aquí?; ¿esto no está como repetido?; ¿puedo hacer otro párrafo para alargar la información?; ¿este título está bien?; ¿el título lo puedo colocar de último?; ¿el cierre puede ser así?; en fin, una serie de preguntas que tenían como finalidad presentar un texto acorde con todo lo que se había trabajado.

Es importante referir que, al momento de producir el texto, los estudiantes fueron considerando si decían todo lo que sabían del tema, cómo lo estaban organizando, qué información colocar en el primer párrafo, leían y releían, cambiando de posición algunas ideas o las quitaban si no les parecían importantes; se pudo observar que un grupo de alumnos elaboraron un esquema que les permitió guiar su producción, mientras otros grupos realizaron un primer borrador para revisar, corregir y organizar su escrito. Los alumnos que utilizaron los esquemas y borradores constataron el antes y después de sus producciones, las cuales les permitieron darse cuenta de la utilidad de elaborar un plan de escritura mucho más efectivo y a la vez reforzar los conocimientos adquiridos de la metacognición y la intervención que ellos pudieron hacer durante el proceso de la escritura sobre sus producciones. Además, la docente pudo observar que los alumnos lograron cierto grado de independencia al momento de producir, por cuanto ya no hacían tantas preguntas como antes de la aplicación de las estrategias metacognitivas.

Concluidas las fases del entrenamiento con las estrategias metacognitivas y realizado el análisis de las producciones escritas de los alumnos, se puede deducir que después de trabajar de manera continua, sistemática y con referentes teóricos-prácticos, y situaciones cotidianas de la realidad de los alumnos, les permitieron adquirir e incorporar a su

trabajo, no sólo el conocimiento metacognitivo relacionado con el proceso de producir textos expositivos de tipo descriptivo, sino también el vocabulario y terminología adecuada de los mismos.

Debe destacarse que la mayor apropiación fue en la autorregulación o control de las operaciones mentales inmersas en la composición, en el inicio y desarrollo de las estrategias, las cuales permitieron mejorar no sólo las producciones escritas, sino realizar transferencias a otras áreas académicas que requieren de un proceso sistemático, donde interviene la metacognición como lo señala Flórez (1999) “Lo que más interesa en el estudio de la metacognición es la relación entre lo que el sujeto sabe y lo que logra realizar para un problema o una tarea propuesta” (p. 99), aplicable en cualquier evento académico o cotidiano del ser humano como ente social.

## Conclusiones

El interés creciente que se ha generado durante las últimas décadas en relación con el escribir, ha dado un importante giro, el cual permitió cambiar la perspectiva del simple acto de escribir enfocado en el producto final, para dar cabida a la consideración del proceso de producir un texto escrito y la actividad cognitiva que éste implica. En atención a ello, se puede concluir que:

Los estudiantes de 4<sup>o</sup> de la Escuela Básica Municipal Miguel José Sanz de Baruta parecerían ser poco estratégicos al momento de realizar una producción escrita expositiva, puesto que vaciaron la información sobre el tema sin una planificación previa, no se observó el establecimiento de un propósito u objetivo, tampoco la consideración del posible destinatario y del contexto. Otro aspecto a resaltar fue el hecho de que no organizaron la producción en base a la superestructura expositiva descriptiva, razón por la que se deduce el poco uso y familiaridad de éste.

El uso de las estrategias metacognitivas influyó favorablemente en la identificación de la superestructura del texto expositivo de tipo descriptivo en base a los elementos constitutivos de este orden textual, por lo que mejoró significativamente su producción; esto se observó

al momento de realizar el escrito y cuando buscaron en su escrito final dichos elementos. Es de destacar que no todos los estudiantes lograron elaborar un texto expositivo completo, pero es evidente el esfuerzo por estructurarlo de la mejor forma posible.

El uso de estrategias metacognitivas y autorreguladoras antes, durante y después del proceso de producción de un texto escrito de tipo descriptivo, aumentó considerablemente el uso consciente de las estrategias metacognitivas; lo cual mejoró notablemente la situación inicial, donde se observó poco manejo de estas estrategias. También se observó que el grupo de estudiantes progresaba en la autorreflexión, incluso en otras situaciones de aprendizaje donde hicieron la transferencia de las estrategias metacognitivas, demostrando que sí es posible un aprendizaje significativo y autónomo en los estudiantes.

Finalmente, se puede señalar que el entrenamiento con las estrategias metacognitivas tuvo efectos positivos en la muestra; sin embargo es importante que se entienda que el proceso de producción no tiene un patrón o norma efectiva para enseñar y/o aprender a hacerlo, es necesario considerar aspectos esenciales como la persona, el texto, las circunstancias y el tiempo que se dedique para propiciar situaciones comunicativas funcionales.

## Referencias

- Álvarez, M. (1993) *Tipos de escrito II: Exposición y Argumentación*. Cuadernos de Lengua Española. Arco/Libros, S.L.
- Burón, J (1999). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. ICE Universidad de Deusto. España: Editorial Mensajero.
- Cassany, D. (2000a). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó Editorial.
- Cassany D. (2000b). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D, Luna, M y Sanz, G. (2000) *Enseñar Lengua*: Barcelona: Graó Editorial.
- Díaz Barriga F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Flórez, R. (2000) *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw Hill.

- Frías, M. (2000). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- García, J y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*: Barcelona: Editorial Ariel.
- Grajales, H. (1999) *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- McGee, L. Y Richgels, D. (1985) *Teaching expository text structure to elementary students*. *The Reading Teacher*, 38 (8).
- McKernan, J. (2001) *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor Dis.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias Metacognitivas. Serie enséñame a aprender*. Venezuela: Fundación Polar.
- Sánchez, E. (1993) *Los textos expositivos*. Madrid, España: Santillana.
- Sánchez, I. (1992) *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de Ascenso. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Sánchez, I. (1993). *Coherencia y órdenes discursiva*. Letras N.- 50. Caracas, Venezuela. UPEL, IPC, CILLAB.
- Solé, I. (2001) *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: autor.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. La Haya: Mouton.
- Van Dijk, T. (1981). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.



## UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA

### Historia

La Universidad Católica Santa Rosa fue fundada en 1999 cuando el Consejo Nacional de Universidades aprueba, por unanimidad, la creación de la Universidad Santa Rosa, con las Facultades de Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias Teológicas, Ciencias de la Educación y Derecho. Luego, para el 30 de junio, del mismo año, el Presidente de la República, Hugo Chávez Frías, firma el Decreto N° 191 en el que autoriza el funcionamiento de la Universidad, que a partir del 28 de octubre de 2003 cambia su nombre por el de Universidad Católica Santa Rosa.

### Misión

La formación de profesionales honestos, integrales, emprendedores, innovadores, comprometidos y con responsabilidad social; la profundización del conocimiento de los egresados universitarios; la construcción del conocimiento y el intercambio con la sociedad; inspirada en los principios cristianos y en el saber humanístico, científico y técnico.

# El Medio Ambiente es Noticia

THE ENVIRONMENT IS NEWS

**Sergio Foghin-Pillin**

*Instituto Pedagógico de Caracas - UPEL, UCSAR*  
sfoghin@hotmail.com

**RESUMEN** - En Venezuela, como ocurre a nivel mundial, el medio ambiente es objeto de creciente interés por parte de los medios de comunicación. El presente artículo tiene como objetivo presentar una visión del tratamiento de la noticia medio-ambiental en algunos medios impresos venezolanos. Se destaca el valor divulgativo y educativo de muchos de los trabajos publicados, al tiempo que se comentan algunos de los errores conceptuales más frecuentes en tales notas, a través de las cuales se reportan problemas enmarcados en áreas como la Meteorología, Climatología, Geología y Ecología, entre otras. Se resalta la importancia de este tipo de publicaciones, como valiosos materiales para el desarrollo de campañas de educación ambiental relacionadas con riesgos meteorológicos, geológicos, biológicos, etc., para cuyos fines se hace necesario, entre otras condiciones, que los conceptos ambientales básicos se utilicen apropiadamente. Para contribuir con estos propósitos, se diseñó un curso denominado "Conceptos Ambientales en Comunicación Social", cuyo programa se presenta también en este artículo. Dicho curso se ofrece como electivo en la Escuela de Comunicación Social de la UCSAR, desde principios de 2009.

**PALABRAS CLAVE:** COMUNICACIÓN SOCIAL, MEDIO AMBIENTE; VENEZUELA.

**ABSTRACT** - In Venezuela, and worldwide, the environment has been the object of an evergrowing interest by the mass media. This article will present how the environmental news are treated in some Venezuelan printed communication media. It highlights the educational and broadcasting value of the many of the works published, while commenting on some of the most frequent conceptual mistakes of this news,

which report problems in areas such as Meteorology, climatology, Geology and Ecology among others. It emphasizes the importance of this publications, as valuable material for Environmental Educationa campaigns regarding meteorologic, geologic, and biologic risks. However for these means the basic environmental concepts must be properly used. To make a contribution in this regard a course was designed, "Environmental Concepts in Social Communication", and its programme is offered in this article. The course is being offered as an elective course at the School of Social Communication at UCSAR, since the beginning of 2009

**KEY WORDS:** SOCIAL COMMUNICATION; ENVIRONMENT; VENEZUELA.

## Introducción

Puede definirse al medio ambiente como la suma de todas las condiciones externas que afectan la vida, desarrollo y supervivencia de un organismo (Maunder, 1992). Es decir, el entorno que condiciona las circunstancias de vida de los individuos o de la *sociedad*. Comprende el conjunto de elementos naturales (clima, suelo, vegetación, entre otros), sociales y culturales que caracterizan un espacio determinado, en un momento determinado. Dichos elementos se encuentran sujetos a transformaciones permanentes, tanto de origen natural como antrópico, las cuales pueden determinar efectos positivos o negativos sobre las generaciones futuras.

El medio ambiente comprende no sólo el espacio físico en el que se desarrolla la vida, sino también a todos los *seres vivos*, así como a las estructuras y objetos de hechura humana, a la vez que las relaciones entre todos ellos. El estudio de las condiciones y problemas medioambientales puede abordarse a diferentes escalas, las cuales van desde la global o planetaria hasta las escalas regionales y locales.

La compleja dinámica medioambiental, derivada tanto de los fenómenos físicos y biológicos de origen natural, como de las interacciones sociales y sionaturales, genera constantemente situaciones que



se convierten en fuentes de noticias y constituyen objeto de creciente interés por parte de los medios de comunicación.

Desde el cambio climático global y sus consecuencias más alarmantes, entre las que sobresale la elevación del nivel medio del mar, hasta graves zoonosis, como la encefalopatía espongiforme bovina, o “mal de las vacas locas”, conocida como enfermedad de Creutzfeldt-Jakob en su forma humana, la cual irrumpió en el Reino Unido en las postrimerías del siglo pasado, o el reciente brote de influenza AH1N1, llamada inicialmente gripe porcina, que se inició en Ciudad de México en abril de 2009 y en junio, para la fecha en que se reportaban 25 casos en Venezuela (Orsatti, Delgado y Sequera, *El Nacional*, 11 de junio de 2009, p. C-5), fue declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2009), son todos temas que descuellan temporalmente entre los titulares de los espacios noticiosos en la radio, televisión y prensa, a nivel mundial.

Del mismo modo, terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas, precipitaciones extraordinarias o sequías ruinosas, así como graves episodios de contaminación por derrames petroleros, accidentes en centrales nucleares o emisiones industriales de gases tóxicos, catastróficas inundaciones causadas por el colapso de presas, etc., constituyen, a nivel mundial, “una fuente prácticamente inagotable de noticias [...] y de reportajes sobre pleitos y demandas...” (Lovelock, 2007, p. 167).

En el ámbito nacional, específicamente, la frecuencia de uso del término “colapso”<sup>1</sup> está experimentando un crecimiento exponencial en los espacios noticiosos de los diferentes medios. Y aunque semánticamente su uso pueda resultar inapropiado en numerosas ocasiones, si se consideran las acepciones de dicho vocablo, admitidas por el DRAE, no cabe duda de que, en la actualidad, los habitantes de las más importantes ciudades venezolanas son frecuentes víctimas del colapso de puentes y otras estructuras, rellenos sanitarios y sistemas de drenaje, servicios de energía eléctrica, vialidad y sistemas de transporte, abaste-

---

1 Destrucción, ruina de una institución, sistema, estructura, etc. Paralización a que pueden llegar el tráfico y otras actividades.

cimiento de ciertos alimentos y medicinas, así como de la capacidad de hospitales, clínicas, maternidades y morgues, hasta de ciertos balnearios costeros, en temporadas vacacionales, entre otros.

Esta última lista de problemas ambientales, distante de ser completa, por supuesto, comprende situaciones que forman parte de la vida cotidiana de los habitantes de las principales ciudades venezolanas. Tal cotidianidad termina por ejercer un pernicioso efecto adormecedor en la sensibilidad de quienes la sufren<sup>2</sup>, efecto que impide percibir la creciente pérdida de uno de los más importantes recursos naturales renovables, cual es la calidad de vida.

En todo caso, cualquiera que sea su naturaleza, sus disímiles causas, su extensión geográfica y temporal, su gravedad y consecuencias, todos constituyen, por definición, problemas medioambientales y se convierten en fuentes de noticias, las cuales son, en mayor o menor grado, difundidas tanto en los medios impresos como en los radioeléctricos.

Por lo que atañe a los otros dos grandes campos de la Comunicación Social, el organizacional (publicidad, imagen corporativa, relaciones públicas) y el audiovisual (cine, radio, televisión), se aprecia que grandes consorcios comerciales comienzan a patrocinar campañas publicitarias, en las cuales el tema ambiental constituye el mensaje central. Así, se observa que, en Venezuela, importantes empresas se proclaman “verdes como el planeta” y anuncian la adopción de envoltorios biodegradables y cierta radioemisora se promociona como “ecológica”, mientras que, en Europa, algunas organizaciones políticas también enarbolan el color predominante en los grandes espacios de vegetación natural, cuya preservación promueven estatutariamente, aunque no falte quien, sin ambages, exprese sus dudas respecto a las presuntas buenas intenciones:

Muchas veces, lo que se nos presenta como una reforma para mejorar las cosas no es más que vandalismo organizado en nombre de una ideología [...] Eso es lo que [...] se oculta en la actualidad tras la política verde europea. (Lovelock, ob. cit, p. 27).

---

2 Véase como ejemplo el artículo: Orsatti, M. (2008, octubre 27). Apagones ocurren diariamente. Margariteños se adaptan a la vida sin agua y sin luz. *El Nacional*, p. C-5.

Desde hace algunos años se observa, así mismo, que toda empresa televisiva de cierta importancia dedica una considerable proporción de sus transmisiones a la difusión de documentales sobre el medioambiente, además del surgimiento y consolidación de otras, algunas de muy alta sintonía, especializadas en esta temática.

En relación con esta rama de la Comunicación Social, tampoco puede dejar de mencionarse la gran resonancia y el enorme éxito obtenido, en todo el orbe, por el documental de Al Gore, titulado en español *Una verdad incómoda* (2006), producción que le valió el Premio Nobel de la Paz en 2007, compartido con el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático.

Siempre asociadas al campo publicitario, con referencia otra vez a Venezuela, caben mencionarse también las actividades de “siembra de árboles” (Rodríguez, 2009), en ciertas efemérides relacionadas con el medio ambiente, por parte de empresas e instituciones, actividades que implican notable despliegue propagandístico a fin de promocionar, en cada caso, la identidad de los florísticos mecenas. El entrecomillado de la palabra “siembra” se debe a que, en realidad, la actividad consiste generalmente en la plantación, o trasplante, de arbolitos, dado que, para el efecto buscado, no tendría mucho impacto la siembra propiamente dicha.

## **La noticia ambiental en algunos medios impresos venezolanos**

En distintas épocas y en diferentes publicaciones periódicas del país, intelectuales como Fernando Calzadilla Valdez, Ernesto Sifontes, Francisco Tamayo, Pablo Vila, Marco-Aurelio Vila, Santos Rodolfo Cortés, Pedro Bargalló, Pascual Venegas Filardo, Rubén Carpio Castillo, Kaldone Nweihed y Luis Alberto Crespo, entre otros, mantuvieron, por años, espacios fijos o frecuentes colaboraciones en diarios tan importantes como *El Universal* y *El Nacional*, en los cuales abordaban una multiplicidad de temas relacionados con el medio ambiente.

Se trataba de profesionales con sólida formación y amplia cultura, algunos de ellos respetados especialistas de renombre internacional en

sus respectivos campos y todos escritores notables. Muchos de sus artículos pueden ser usados como base para discusiones en clases, inclusive a nivel universitario.

Por otra parte, resultan importantes referencias columnas como *La Ciencia Amena*, de Aristides Bastidas y *Ojos de la Ciudad*, de Euro Fuenmayor, publicadas por largo tiempo en el diario *El Nacional*. Su dedicación y constancia reflejaban una auténtica preocupación por la divulgación científica, en el primer caso, y por los problemas ambientales que aquejaban a la ciudad capital, en el segundo, lustros antes de que se hicieran del conocimiento común graves impactos globales como la destrucción de la capa de ozono estratosférico, el cambio climático o la pérdida de biodiversidad, hoy de presencia casi cotidiana en los medios impresos, aunque no siempre tratados con la seriedad requerida. Sus trabajos se basaban en una permanente investigación documental y en la asesoría de expertos. Por todo esto, sorprende que hoy sus nombres sean ignorados por numerosos estudiantes de Comunicación Social.

De Aristides Bastidas, siempre recordaremos un artículo, en particular, titulado: *Profesor Pablo Vila. La Geografía es la ciencia que estudia la Tierra como morada del hombre* (1971). En dicho trabajo, el periodista publicaba la entrevista que le hiciera a Vila, fundador de los modernos estudios geográficos en Venezuela, con motivo de encontrarse éste próximo a cumplir los 90 años de edad, aún en plena actividad creativa.

La lectura de aquel escrito fue decisiva para nuestra orientación profesional hacia el campo de la Geografía, lo cual demuestra, sin duda, la responsabilidad que tiene el comunicador social ante sus lectores, como lo confirma otro caso similar, más reciente, comentado por el físico e internacionalmente reconocido maestro de cocina Sumito Estévez (2009), al recordar la decisión de dedicarse a tal oficio, tras la lectura de cierta entrevista: “Quiero creer [...] que de no haber comprado yo ese domingo *El Nacional*, estaría hoy inmerso en la poesía de los números y no de las sartenes”.

Aquel hecho, fortuito podría decirse, ocurrió en los años finales de la adolescencia de quien escribe y determinó también que las preferencias por la prensa cotidiana se inclinaran hacia el diario que fundaron, en 1943, Henrique Otero Vizcarrondo, Antonio Arráiz y Miguel



Una de las fotografías que ilustran la entrevista arriba citada, en la cual aparece el profesor Vila (a la derecha), mientras presenta al periodista Arístides Bastidas el segundo volumen de su obra *Geografía de Venezuela*, publicado en 1965. (IBastidas, 1971).

Otero Silva. Tales circunstancias explican el sesgo en la procedencia de los materiales hemerográficos comentados en estas cuartillas.

En todo caso, actualmente es difícil encontrar, en el conjunto de los medios impresos venezolanos, espacios fijos o colaboraciones frecuentes, dedicadas al área ambiental, a cargo de especialistas en la materia, lo cual no deja de resultar contradictorio, en tiempos en los que, como se ha dicho, los problemas medioambientales ocupan creciente atención en los medios de comunicación.

Efectivamente, abundan los artículos sobre esta temática, algunos de ellos notables, redactados por profesionales de la comunicación social. Sin embargo, los frecuentes errores conceptuales -en ocasiones bastante graves- que pueden encontrarse en muchos de ellos, demuestran el escaso conocimiento que tienen los autores de tales notas y reportajes acerca de los términos relacionados con el medioambiente, “aunque, quizá deba decirse en su descargo, que muchas veces sólo repiten información suministrada por funcionarios adscritos a organis-

mos especializados” (Foghin, 2008, p. 18), tal como se probará más adelante.

Los aspectos ambientales abordados en los referidos artículos de prensa son bastante variados. En efecto, pueden encontrarse temas astronómicos, meteorológicos, hidrológicos y climatológicos, geológicos y geomorfológicos, botánicos y zoológicos, ecológicos, antropológicos y etnológicos, sanitarios y geográficos, entre los más frecuentes e importantes. A continuación se citarán varios ejemplos recientes y se anotarán algunos comentarios.

En el área de astronomía y de ciencias espaciales pueden destacarse, por ejemplo, interesantes reportajes como “Es necesario crear tecnología para reducir la emisión de basura espacial” (Graterol, 2009, febrero 23), artículo basado en un acontecimiento insólito, reportado días antes: “Chocan en el espacio satélites de Rusia y Estados Unidos” (El Mundo, 13 de febrero de 2009, p.16), reportes que testimonian la desmedida capacidad de deterioro ambiental que exhibe la especie humana, la cual ya afecta al espacio interplanetario.

En la misma disciplina científica, también se encuentran artículos como “La astronomía es una ciencia apasionante” (Graterol, 2009, mayo 18), dedicado a la astrofísica Kathy Vivas, investigadora del Observatorio Nacional de Llano del Hato, en Mérida, una de las ganadoras del Premio Lorenzo Mendoza Fleury y tutora de la doctoranda Cecilia Mateu, cuyas investigaciones también fueron objeto de un reportaje en esta área: “Una venezolana demuestra que Can mayor no es una galaxia” (Hernández, D., 2009).

Por su parte, la dinámica atmosférica constituye, sin lugar a dudas, uno de los más activos generadores de eventos noticiosos. Los artículos relacionados con esta temática se cuentan entre los que suelen presentar mayor número de errores conceptuales, atribuibles en muchas ocasiones, como se ha apuntado, a la fuente que emite la información reproducida en la prensa.

Se podría comenzar señalando dos de los yerros más frecuentes, ambos presentes en las escuetas palabras que constituyen el siguiente sumario: “Metereología (sic) estima que la tormenta Gustav no afectará el clima en el país.” (Meneses, 2008).

Nótese la grafía incorrecta del sustantivo *Meteorología*, utilizado aquí como sinónimo del Instituto Nacional de Meteorología e Hidrología (INAMEH), así como el empleo inapropiado del término *clima*, por *tiempo meteorológico*, o también *condiciones meteorológicas* o *condiciones atmosféricas*.

En este artículo, el cual lleva por título: “Esperan fin de semana nublado con lluvias moderadas nocturnas”, se lee: “Según los pronósticos del instituto, se estima que sea en noviembre cuando culmine la época lluviosa.” En la citada expresión, resulta por completo impropio hablar de *pronósticos*, ya que es bien sabido, con base en los estudios climatológicos más elementales, que la estación lluviosa, en Caracas como en gran parte del territorio venezolano, se extiende de mayo a noviembre.

Finalmente, en la corta nota que se está comentando, aparece otro notorio error, que no por lo garrafal es poco común en este tipo de escritos: “...cayeron entre 50 a 100 milímetros cúbicos de precipitaciones...”. Si se considera que una botella pequeña de agua, contiene 250 centímetros cúbicos, o mililitros, se entiende de inmediato lo absurdo de la expresión citada. Sobre este punto, es conveniente recordar que, convencionalmente, la precipitación se expresa en milímetros y décimas de milímetros *lineales*, cantidad que indica la altura, espesor o, si se quiere, profundidad, que alcanzaría la capa de agua precipitada, si se recogiera en un recipiente adecuado, de modo que no experimentara los procesos de escurrimiento, infiltración y evaporación.

En este tipo de notas de prensa, el término clima aparece mal utilizado en la mayoría de los casos. Como muestra, considérense los siguientes ejemplos: “Pronostican mejor clima para hoy al mediodía” (El Nacional, 2008, julio 29); “Mejora el clima en la capital pero se mantiene riesgo de deslizamientos” (González, 2008, octubre 16); “Cayó satélite que vigilaría el clima” (El Nacional, 2009, febrero 25); “Clima. Seguirá el mal tiempo” (Castellanos, 2009); “Un helicóptero del Ejército [...] consiguió en una mejora del clima entrar a las cercanías del sitio y observar el helicóptero [...] siniestrado [...] No se pudo llegar exactamente al sitio por cuestiones del clima...”. (Delgado, El Nacional, 2009).

El acento puesto en destacar el empleo erróneo del término clima, se debe, más allá de consideraciones puramente semánticas, a la

gran importancia que ha adquirido en los últimos años el concepto de *cambio climático*, asociado al grave y controvertido problema del calentamiento global, atribuido por muchos científicos al aumento del efecto invernadero terrestre, por causas antrópicas.

Titulares como los siguientes aparecen con frecuencia en los medios impresos de cualquier país: “Vaticinan expansión de desiertos en el país por calentamiento global” (González, 2008, octubre, 23); “No pueden asegurar que sea un efecto del cambio climático. Sequía en Suramérica confunde a expertos” (Últimas Noticias, 2009, febrero 11); “Las nieves glaciares se despiden” (Zerpa, 2009, marzo 03); “Expertos impulsan cooperación científica contra cambio climático” (El Universal, 2009, marzo 20); “BBC busca difusión sobre el cambio climático. La organización de noticias británica promueve que los medios informen sobre el calentamiento global” (Carrascosa, 2009). “El cambio climático amenaza la salud mundial” (El Nacional, 2009, mayo 14).

Se entiende, claramente, que estos encabezamientos se refieren a algo muy distinto de lo que, incorrectamente, se intenta explicar con la siguiente expresión: “Durante el lapso en que la nave estuvo al garete no se presentaron problemas con el clima” (Mayorca, 2007).

Tampoco faltan expresiones desatinadas, en artículos que refieren ciertos pronósticos meteorológicos. A continuación dos ejemplos que no requieren particulares comentarios: “No ha comenzado temporada de lluvias. *Oficialmente*<sup>3</sup>, el 15 de mayo empieza el período de precipitaciones” (Últimas Noticias, 2009, abril 21). “El Instituto de Hidrología y Meteorología *pronosticó que, como es costumbre*<sup>\*</sup>, la época de lluvias comenzará dentro de 10 días” (Azuaje, 2009, p. C-2).

La pretensión oficial de influir sobre las condiciones meteorológicas, pareciera ir más allá de los intentos fallidos de estimulación artificial de núcleos nubosos, experimentos que, en los años ochenta, efectuara en medio de una viva polémica a través de los medios de comunicación, cierta dependencia del desaparecido Instituto Nacional

---

3      \* Subrayados nuestros.



de Obras Sanitarias (INOS). Tal conclusión podría desprenderse del siguiente sumario: “De no presentarse precipitaciones fuertes entre hoy y mañana podría decretarse que el Cordonazo fue el pasado martes 25”. (Itriago, 2007, El Nacional, 06 de octubre, p. C-2).

Algunos enunciados recogidos en la prensa, no pueden calificarse sino de auténticos dislates, como los que sobresalen en estos ejemplos: “En noviembre el sol comienza a moverse hacia el hemisferio sur” (Caguao, 2007, El Nacional, 06 de noviembre, p. C-2) y “Antes de enero cambiarán el huso horario” (El Nacional, 22 de noviembre de 2007, p. C-8).

Otras noticias, ciertamente verosímiles, parecieran sustentar la opinión de que, en Venezuela, la meteorología y ciencias conexas, por su importancia como disciplinas ambientales, merecerían mayor atención, también por parte de los medios de comunicación social: “Colas por temporales aumentan atracos en la Panamericana” (Matamoros, 2008, El Universal, p- 3-4); “Con las lluvias volvieron los derrumbes. El aguacero del fin de semana revivió el miedo en Santa Cruz del Este...” (Azuaje, 2009, p. C-2).

Sin embargo, la dinámica atmosférica da base también para excelentes reportajes, atractivamente ilustrados, como estos que, entre otros, pueden citarse: “El puerto de las centellas” (Castillo, 2008) y “Cubagua se iluminará con el viento” (Conde, 2008, octubre 02).

Pasando al campo de las ciencias geológicas, es conveniente recordar que las regiones montañosas del territorio venezolano, en las cuales se asientan muchas de sus mayores urbes, son escenario de activos procesos físicos, controlados por factores como las pronunciadas pendientes topográficas y el grado de alteración de las formaciones rocosas, atravesadas éstas por extensos sistemas de fallas activas, las cuales determinan la notoria sismicidad de las comarcas de la Cordillera de Mérida y de la Cordillera de la Costa. En tales rasgos fisiográficos tienen su raíz los frecuentes problemas de derrumbes y deslizamientos, así como, en condiciones de lluvias intensas, los llamados “deslaves”. Este tipo de eventos también conforman un grupo de problemas ambientales con alta cobertura en los espacios noticiosos nacionales.

Al ocurrir algún temblor de magnitud significativa, como los que afectaron el área de la Gran Caracas a principios de abril y de mayo de

2009, se reactiva el interés por parte de los medios de comunicación sobre el riesgo sísmico que se cierne sobre estas regiones, con lo que se multiplican las notas de prensa como las que se citan seguidamente: “Estrategia contra riesgos debe estudiarse en el aula” (Graterol, 2009, mayo 07); “Réplicas del temblor causan alarma en Los Teques” (Murolo, 2009); “Cerca de 70% de las escuelas está en zonas de alto riesgo sísmico” (Conde, 2009, mayo 10), valiosos artículos, con buenas ilustraciones, al igual que los dos que, con la firma de Simón González, fueron publicados en las ediciones del 17 y del 19 de mayo de 2009, del mismo diario, con los siguientes encabezados, respectivamente: “La prevención de sismos comienza desde la compra de un inmueble” y “Sólo Baruta y Chacao disponen de mapas de riesgo públicos”.

Hay que señalar, sin embargo, que en el primero de los titulares la expresión “prevención de sismos” resulta impropia y podría dar pie a interpretaciones erróneas en un lector no informado. La *prevención*, de acuerdo con su definición general y con la que establece la Norma COVENIN 3661 (FONDONORMA, 2001), se refiere a las *medidas para evitar las consecuencias negativas de un evento*, -sísmico en el caso en cuestión- y no al evento mismo, en el sentido de su previsión o predicción, como podría interpretarse. Es sabido que aún no existen técnicas para predecir estos fenómenos telúricos.

En el segundo de los citados artículos de González, con base en información suministrada por el ingeniero Roberto Centeno, el periodista introduce algunos términos topográficos y geotécnicos, como talud, pendiente y buzamiento, iniciativa encomiable por cuanto propende a divulgar conocimientos que pueden expandir el vocabulario –y por ende las ideas y capacidad de razonamiento- del público lector. Sin embargo, en la nota en cuestión el uso de los términos *pendiente* y *buzamiento* resulta confuso: “si la dirección del buzamiento –pendiente- del talud es igual al de las rocas, éstas tienen más probabilidades de deslizarse, mientras que las colinas que tienen un buzamiento contrario al de sus rocas son más estables.” (González, 2009, mayo 19, p. C-2). Es necesario acotar que el término *buzamiento* se aplica al ángulo de inclinación de las estructuras geológicas (estratos y foliación de las rocas, planos de fallas o de diaclasas, etc.), mientras que el término pendiente se refiere al declive del terreno.

Como se ha señalado, en ocasiones los periodistas que redactan las notas de prensa no tienen más opción que transcribir las declaraciones de los funcionarios públicos, por más desatinos que estos lleguen a expresar. Como ejemplo de lo antedicho, puede citarse un artículo titulado “Pánico en Maracaibo por temblor de magnitud 5.0”, publicado, sin firma, en la página 4 del diario *Últimas Noticias* de fecha 26 de febrero de 2008. En dicha nota se cita al comandante del Cuerpo de Bomberos, quien “informó que por las condiciones atmosféricas de los últimos días en Latinoamérica, presumen que el fenómeno La Niña sea el causante del temblor.” Despropósito que tampoco requiere comentario alguno.

En artículos relacionados con problemas geomorfológicos e hidrológicos, se observan errores en el uso de términos bastante comunes: “Alarma por aumento de cuenca del lago de Valencia” (Sequera, 2008, noviembre 04). Evidentemente, se quiso decir aumento de la superficie del lago, o del área inundada por este cuerpo de agua. La cuenca, por definición, está conformada por todo el territorio cuyas aguas escurren hacia el lago, a través de los afluentes de este cuerpo de agua.

El término *afluente*, por cierto, se lee, en ocasiones, usado como sinónimo de río o de curso de agua, lo cual es incorrecto. Véase la siguiente declaración de un funcionario público, al referirse a algunos ríos mirandinos: “Hasta ahora no tenemos reportes contrarios ni noticias de contaminación de estos afluentes” (Cova, 2009, febrero 08, p. 4-5).

Del mismo modo, es frecuente encontrar confusiones entre los conceptos de *cauce* y *caudal*, como en los dos ejemplos siguientes, extraídos de la misma nota de prensa: “el río Grita ha aumentado su cauce”; “ninguno de los ríos o quebradas ha aumentado su cauce” (El Nacional, 2009, febrero 07, p. C-7).

En el campo de la Antropología aparecen instructivos artículos como “Primeros hombres poblaron América en sólo 4.500 años” (Conde, 2008, septiembre 08), mientras que en el de la Etnología merece destacarse la serie de reportajes que dedicara Laura Weffer Cifuentes a la grave patología que azotó a los waraos en Delta Amacuro, en agosto de 2008. Dos de estos títulos fueron: “Los waraos temen más muertes por rebrote de enfermedad desconocida” (2008, agosto 26) y “Orinoco: vida y muerte del warao” (2008, agosto 29).

También merecen destacarse valiosos artículos a través de cuya lectura se presentan, aunque no siempre aparezcan explícitamente mencionados, conceptos ambientales de gran importancia, tales como *riesgo biológico*: “Aumentan en Caracas casos de escorpionismo”<sup>4</sup> (Barrios, 1984) y “Mas de 1.600 pacientes atacados por escorpiones se atendieron en 2005” (Ramonés, 2006); *zoogeografía*: “La vida abrazada a un yagrumo” (Pabón, 2008); *impacto ambiental*: “Urbanizar de espaldas a la fauna” (González, 2008, noviembre 09); *reciclaje*: “Un edificio puede convertirse en arena para construir otro” (Singer, 2008, diciembre 15); *manejo de fauna*: “El caimán renace en Guárico” (Conde, 2009, marzo 01); *recursos marinos*: “Está en juego el lecho marino” (Hernández, K., 2009, marzo 27); *ecología*: “Aumento en temperatura del agua y falta de nutrientes conspiran contra la sardina” (Hernández, K., 2009, abril 20); *contaminación ambiental*: “Miden la huella contaminante en el mar de los ríos Tuy y Tocuyo” (Graterol, 2009, mayo 21); *áreas bajo régimen especial*: “Laguna de Tacarigua: sin ojos que la cuiden” (Cova, 2009, mayo 26); *biodiversidad*: “Pérdida de hábitat amenaza a 26 especies de aves en el país” (Conde, 2009, mayo 29) y *desarrollo sustentable*: “Denuncian plan de racionamiento eléctrico” (Sequera, 2009, mayo 30).

Otros notables trabajos periodísticos, en los cuales resaltan las relaciones de los seres humanos con su medio, se inscriben indiscutiblemente en el campo de la Geografía Humana y de la Sociología: “Víctimas y victimarios del río Guaire” (González, 2009, marzo 12); “Cambalache se quema esperando” (Zerpa, El Nacional, 2009 mayo, 08) y “59 años y toda una vida pescando” (Hernández, K., 2009, mayo 11).

Gran parte de los artículos de divulgación citados, además de contribuir al conocimiento de la problemática ambiental venezolana y, con ello, al desarrollo de lo que se ha denominado conductas protec-

---

4 La lectura de esta nota, junto con otras que sobre el mismo problema ambiental publica el periodista Asdrúbal Barrios, en 1984 y 1985, constituyó el inicio de nuestro interés por los arácnidos, circunstancia que nos llevó a conocer al reconocido taxónomo Dr. Manuel Ángel González-Sponga (1929-2009). El trato con González-Sponga se prolongó durante 25 años y culminó con la publicación del libro *M. A. González-Sponga. Aracnólogo de Venezuela* (Foghin, S., 2009, Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL).

toras del ambiente (Corral Verdugo, 2002), pueden constituir valiosos materiales didácticos, por medio de los cuales es posible abordar provechosas discusiones en cursos de Biología, Geografía, Ciencias de la Tierra y Educación Ambiental, entre otras disciplinas, con la certeza de que, de este modo, podrán alcanzarse niveles motivacionales sólo factibles con la enseñanza a partir de problemas concretos, cuyos efectos pueden percibir –y frecuentemente sufrir– estudiantes y docentes, en su entorno geográfico inmediato. Argumentos que sustentan, sin duda, el planteamiento inicial acerca de la responsabilidad de los comunicadores sociales.

Para contribuir a mejorar las habilidades de los futuros comunicadores sociales, en lo concerniente al empleo apropiado de la terminología ambiental, hacia mediados de 2008, el autor de este trabajo propuso a la Escuela de Comunicación Social de la UCSAR, la introducción de un curso destinado a mejorar los conocimientos y las habilidades de redacción de los estudiantes en lo tocante a dichos temas. Este curso fue aprobado, con carácter electivo, por la Dirección de la Escuela y comenzó a ofrecerse a partir del primer semestre de 2009, por lo que, actualmente, se encuentra en fase de validación.

## **El curso electivo Conceptos Ambientales en Comunicación Social (Escuela de Comunicación Social UCSAR)**

### ***Propósito y exposición de motivos***

Este curso persigue el propósito de discutir el uso correcto de los conceptos básicos propios de las disciplinas ambientales, tales como la geografía, ecología, geología, meteorología, oceanografía y biología, en la elaboración de materiales periodísticos, audiovisuales y organizacionales.

En Venezuela, como en todos los países del mundo, la dinámica ambiental es fuente de noticias tanto en lo tocante a los problemas globales como a las situaciones regionales y locales. Desde la degradación de la capa de ozono estratosférico, el calentamiento global y sus

consecuencias, y las lluvias ácidas, hasta la contaminación de los mares costeros, la disposición de los residuos sólidos en ciudades y pueblos, así como las situaciones de riesgos geológicos (sismos, deslizamientos, inundaciones, etc.) y biológicos (epidemias por vectores biológicos, escorpionismo, ofidismo, aracnoidismo, etc.), tanto en áreas urbanas como rurales, son objeto, entre otros, de creciente atención por partes de los medios de comunicación y constituyen motivos cotidianos de reportajes y crónicas.

En los medios escritos, en particular, la asiduidad de esta clase de artículos y la importancia que se le reconoce para la sociedad, han ido configurando toda una vertiente del periodismo dedicada al medio ambiente, con la creación de premios anuales para los mejores articulistas de este género. Sin embargo, con mucha frecuencia, en los principales periódicos nacionales pueden detectarse notorias deficiencias en el tratamiento de este tipo de información.

Entre estas deficiencias pueden señalarse, con abundantes ejemplos, los errores conceptuales, inclusive graves, atribuibles a la carencia, por parte de los redactores, de las nociones fundamentales acerca de las diferentes disciplinas que se articulan alrededor del amplio y complejo término medio ambiente.

Para recomendar, entonces, la inclusión de un curso como el que aquí se propone, en los planes de estudios de la carrera de Comunicación Social, se parte de la certeza de que un profesional de dicho campo, sensible hacia estos temas y que maneje apropiadamente su terminología básica, puede convertirse en un eficiente difusor de los valores ambientalistas, y, en consecuencia, en un factor de las transformaciones que se requieren para alcanzar el desarrollo sustentable, o lo que es lo mismo, en un activo agente de la Educación Ambiental, entendida en su sentido más amplio.

## ***Bloques conceptuales que conforman las unidades del programa***

### **Unidad 01**

Conceptos básicos: medio ambiente; paisaje geográfico; medio (marco) físico (fisiográfico); Geografía Física; Geografía Humana; Zo-

ogeografía; Geobotánica o Fitogeografía; ecosistema; Ecología; bioma (paisaje bioclimático); biocenosis; biodiversidad (diversidad biológica); recursos naturales, desarrollo sustentable; ordenamiento territorial; riesgo, amenaza, vulnerabilidad; gestión de riesgo; impacto ambiental; educación ambiental.

## **Unidad 02**

Conceptos básicos: mapa; mapa topográfico; orientación; rosa de vientos; escala del mapa; relieve; topografía; orografía; Geomorfología; curvas de nivel (cotas); altitud; altura; pendiente topográfica; valle; vertiente; vaguada (acepción topográfica); fila; curso de agua; cuerpo de agua; río; torrente; cauce; caudal; afluente (tributario); cuenca; divisoria de aguas; aguas subterráneas; aguas freáticas; acuíferos; nivel freático; agua potable; aguas servidas (aguas blancas y aguas negras).

## **Unidad 03**

Conceptos básicos: minerales y rocas; tipos de rocas; el petróleo y el carbón; importancia económica de las rocas y de los minerales; fósiles; yacimiento; mina; estructuras geológicas (fallas y diaclasas; plegamientos); placas tectónicas; sismos; sismicidad; riesgo geológico; meteorización; erosión; deslizamiento; derrumbe; deslave; inundación.

## **Unidad 04**

Conceptos básicos: estaciones geoastronómicas; fenómenos geocéntricos; atmósfera; troposfera; tropopausa; estratosfera; ozonfera; tiempo meteorológico; clima; elementos y factores del tiempo y del clima; ciclo hidrológico; situaciones meteorológicas sinópticas; El Niño; contaminación atmosférica; cambio climático; calentamiento global.

## **Unidad 05**

Conceptos básicos: riesgos biológicos; vectores biológicos; enfermedades transmitidas por vectores biológicos; epidemias; pandemias; zoonosis; ofidismo; aracnoidismo; escorpionismo.

## ***Estrategias y recursos***

Las estrategias fundamentales del curso se basan en la presentación y discusión de los conceptos propios de cada disciplina ambiental, en la lectura y análisis de textos y en la producción textual. Entre los principales recursos se cuentan material bibliográfico, hemerográfico, fotográfico y cartográfico.

Conviene resaltar que entre los objetivos del curso no se contempla la memorización de ninguno de los conceptos enunciados. Para cada actividad de evaluación, los cursantes pueden consultar múltiples fuentes de información, tales como artículos impresos, bibliografía de diferentes niveles, así como sitios de Internet, todas las cuales podrán serle de utilidad en su desempeño profesional, en cualquiera de las ramas de la Comunicación Social hacia la que se orienten.

## ***Plan de evaluación***

La evaluación del curso se basa en las actividades que se especifican a continuación.

- 1) Análisis de textos periodísticos relacionados con el propósito del curso, discusión de sus contenidos y producción de resúmenes por escrito de los materiales leídos y discutidos. Estas actividades serán semanales. La producción escrita podrá realizarse en clase o en casa, dependiendo de la dinámica de cada sesión de trabajo. Cada uno de estos ejercicios se calificará sobre la base de cinco (5) puntos y al final del curso se promediarán las calificaciones; dicho promedio representa el 25% de la calificación final, sobre veinte (20) puntos. El material que se utilizará para estas actividades será seleccionado por el profesor y puesto a disposición de los estudiantes, con suficiente antelación, en el centro de fotocopiado de la Universidad o por Internet. Los estudiantes también podrán aportar materiales hemerográficos. Cada artículo o nota de prensa, referida a diferentes temas ambientales, generalmente estará relacionada con alguno de los principales conceptos, o grupo de conceptos, a discutir en la respectiva semana, de acuerdo con el cronograma de actividades del curso. Además del correspondiente título del artículo o nota periodística y demás datos



hemerográficos, estos materiales se identificarán por medio de una numeración progresiva unida a la letra H (p. e.: H-1; H-2...; Hn).

- 2) Elaboración de un portafolio. Los estudiantes elaborarán un portafolio con base en artículos de prensa relacionados con el propósito del curso. Estos materiales, en número no menor de diez (10), deberán acompañarse de un análisis crítico en el cual se destaquen los conceptos ambientales presentes en cada escrito y la mayor o menor propiedad con la que dichos conceptos se emplean en el texto. Los estudiantes podrán incluir, en cada análisis, información escrita, estadística, fotográfica, cartográfica, etc., que mejore o enriquezca el material presentado, bien con correcciones, si fuesen pertinentes, ampliación o actualización de la información expuesta en los diferentes artículos, los cuales serán seleccionados por los cursantes en la prensa escrita nacional, sin limitación cronológica.

Esta actividad se calificará sobre la base de cinco (5) puntos, equivalente al 25% de la calificación final, sobre veinte (20) puntos.

- 3) Redacción de un ensayo. Los estudiantes desarrollarán, por escrito, un tema relacionado con la problemática ambiental, seleccionado de una lista que propondrá el profesor. En cada caso, deberán incluirse los conceptos básicos correspondientes, los cuales serán especificados en la evaluación. Esta actividad se realizará en clase y se calificará sobre la base de cinco (5) puntos, equivalente al 25% de la calificación final.
- 4) Reportaje sobre un problema ambiental venezolano, de actualidad. Los estudiantes realizarán un reportaje sobre un problema ambiental de actualidad, presente en la región metropolitana, o en cualquier otra región venezolana, previa consulta con el profesor de la asignatura, siguiendo rigurosamente las normas propias de este género periodístico. El reportaje deberá ir acompañado de material gráfico, debidamente identificado y acompañado de la leyenda correspondiente. El texto de este reportaje, excluido el material gráfico, no podrá ser menor de tres (03) cuartillas escritas en la fuente Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio (1,5). Los soportes gráficos, debidamente citados en el texto, se

anexarán al final, sin diagramar. En la redacción se valorará, particularmente, el uso apropiado de los conceptos ambientales discutidos a lo largo del curso. Esta actividad se calificará sobre la base de cinco (05) puntos, correspondientes al 25% de la calificación final.

## Conclusión

Parece poco razonable esperar que cualquier persona pueda asimilar los conceptos y entender las consecuencias de los grandes problemas ambientales a escala global, si no demuestra, como resulta común constatar, conciencia acerca de las amenazas y riesgos ambientales que se ciernen sobre su vida cotidiana y su entorno inmediato (Foghin, 2000). Partiendo de esta premisa, en el desarrollo del curso antes comentado se aborda, preferentemente, la discusión de notas de prensa en las que se destacan problemas ambientales a escala local, como el siguiente: “En 15 días repondrán baranda en la avenida Francisco de Miranda”(Singer, 2008, septiembre 02).

En el sumario de esta breve nota, se informa que “La ausencia de las defensas ocasionó la caída de la atleta con discapacidad María Vergara durante la Carrera Nike”. En el texto correspondiente, la periodista cita declaraciones de la “directora de Grandes Obras de la Alcaldía de Chacao”, en las que anuncia “que en 15 días colocarán una barrera provisional”. Tampoco este caso, a juicio del expositor, requiere de mayores comentarios en estas líneas. No cabe duda de que, en las grandes aglomeraciones urbanas venezolanas, puede identificarse un gran número de este tipo de “verdades incómodas”.

Para finalizar, podría ser de interés referir una de las preocupaciones que manifestaron algunos de los primeros alumnos de este curso. Se relacionaba dicha inquietud con la posibilidad de que al incorporar términos técnicos en sus notas de prensa, crónicas y reportajes, pudiese crearse una barrera entre el periodista y sus lectores, además de las objeciones que algunos estudiantes, ya en ejercicio profesional, anticipaban de parte de sus jefes de redacción.

Pareció oportuno, para despejar tal incertidumbre, la discusión en clase de una idea que plantea, bajo el acápite de “didactismo”, el experimentado periodista hispano Alex Grijelmo, la cual se reproduce seguidamente:

Cuando se aborden cuestiones técnicas, un editor nunca debe consentir que su lector se aparte del texto porque no ha entendido algo. Habrá de mostrarse didáctico desde las primeras líneas, de modo que el receptor del mensaje se quede tranquilo en la página. (2008, p. 150).

Por lo que atañe al papel de las jefaturas de redacción en estas cuestiones, pareciera razonable que, lejos de limitar las iniciativas de sus corresponsales en lo tocante a la investigación periodística y a la elevación del nivel y profundidad de los reportajes, deberían, por el contrario, apoyarlas y estimularlas, como condición para que la Comunicación desempeñe realmente una función Social. Mas, para que tal propósito pueda alcanzarse, los periodistas deben, necesariamente, adquirir y mantener una preparación acorde con los permanentes avances de las disciplinas que constituyen el marco conceptual de la noticia, es decir, en el caso que nos ocupa, las ciencias del medio ambiente.

## Referencias

- Asuaje, L. (2009, mayo 04). Con las lluvias volvieron derrumbes. *El Nacional*, p. C-2.
- Barrios, A. (1984, julio 01). Aumentan en Caracas casos de escorpionismo. *El Nacional*, p. C-3.
- Bastidas A. (1971, marzo 29). Profesor Pablo Vila. La Geografía es la ciencia que estudia la Tierra como morada del hombre. *El Nacional*, p. C-1.
- Caguao, M. (2007, noviembre 06). Comienzan a descender temperaturas en Caracas. *El Nacional*, p. C-2-
- Carrascosa, C. (2009, mayo 07). BBC busca difusión sobre el cambio climático. *El Nacional*, p. C-6).
- Castellanos, M. (2009, abril 21). Clima. Seguirá el mal tiempo. Lluvias retrasaron vuelos a Barquisimeto. *El Nacional*, p. C-9.

- Castillo, L. H. (2008, junio 25). El puerto de las centellas. *El Nacional*, p. C-01.
- Conde, C. (2008, septiembre 08). Primeros hombres poblaron América en sólo 4.500 años. *El Nacional*, p. C-3.
- Conde, C. (2008, octubre 02). Cubagua se iluminará con el viento. *El Nacional*, p. C-8.
- Conde, C. (2009, marzo 01). El caimán renace en Guárico. *El Nacional*, p. C-1.
- Conde, C. (2009, mayo 10). Cerca de 70% de las escuelas está en zonas de alto riesgo sísmico. *El Nacional*, p. C-2-
- Conde, C. (2009, mayo 29). Pérdida de hábitat amenaza a 26 especies de aves en el país. *El Nacional*, C-4.
- Corral Verdugo, V. (2002). *Conductas protectoras del ambiente. Teoría, investigación y estrategias de investigación*. México: CONACYT/Universidad de Sonora.
- Cova, Y. (2009, febrero 08). Opción de carnaval en Plaza y Zamora serán sus seis ríos. *El Universal*, p. 4-5.
- Cova, Y. (2009, mayo 26). Laguna de Tacarigua: sin ojos que la cuiden. *El Nacional*, p. C-1.
- Delgado, E. (2009, junio 04). Cayó helicóptero de empresa eléctrica con 5 personas. *El Nacional*, p. C-4.
- El Mundo. (2009, febrero 13). Chocan en el espacio satélites de Rusia y Estados Unidos. *El Mundo*, p.16.
- El Nacional. (2007, noviembre 22). Antes de enero cambiarán el huso horario. *El Nacional*, p. C-8.
- El Nacional. (2008, julio 29). Pronostican mejor clima para hoy al mediodía. *El Nacional*, p. C-2.
- El Nacional. (2009, febrero 07). Lluvias causan inundación en casas de Táchira. *El Nacional*, p. C-7.
- El Nacional. (2009, mayo 14). El cambio climático amenaza la salud mundial. *El Nacional*, p. C-3.
- El Nacional. (2009, febrero, 25). Cayó satélite que vigilaría el clima". *El Nacional*, p. C-3.
- El Universal. (2009, marzo 20). Expertos impulsan cooperación científica contra cambio climático. *El Universal*, p. 3-5.
- Estévez, S. (2009, mayo 10). *El Nacional, Escenas*. p. 3.
- Foghin, S. (2000). Algunos contenidos fisiográficos y biogeográficos para desarrollar temas de educación ambiental en Venezuela. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación* 1 y 2: 57-67.
- Foghin, S. (2008). Presentación. En: *Perspectivas venezolanas sobre riesgos: reflexiones y experiencias, volumen I*. Rogelio Altez y Yolanda Barrientos coordinadores. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL, pp. 13-18.

- FONDONORMA. (2001). *Norma COVENIN 3661, Gestión de Riesgos, emergencias y desastres. Definición de términos*. Caracas: Autor.
- González, S. (2008, octubre 16). Mejora el clima en la capital pero se mantiene el riesgo de deslizamientos. *El Nacional*, p. C-2.
- González, S. (2008, octubre 23). Vaticinan expansión de desiertos en el país por calentamiento global. *El Nacional*, p. C-3.
- González, S. (2008, noviembre 09). Urbanizar de espaldas a la fauna. *El Nacional*, C-1.
- González, S. (2009, marzo 12). Víctimas y victimarios del río Guaire. *El Nacional*, p. C-1.
- Graterol, J. (2009, febrero 23). Es necesario crear tecnología para reducir la emisión de basura espacial. *El Nacional*, p. C-3.
- Graterol, J. (2009 mayo 07). Estrategia contra riesgos debe estudiarse en el aula. *El Nacional*, p. C-3).
- Graterol, J. (2009, mayo 18). La Astronomía es una ciencia apasionante. *El Nacional*, p. C-3.
- Graterol, J. (2009, mayo 21). Miden la huella contaminante en el mar de los ríos Tuy y Tocuyo. *El Nacional*, p. C-4.
- Grijelmo, A. (2008). *El estilo del periodista*. 16ª ed. Madrid: Taurus.
- Hernández, K. (2009, marzo 27). Está en juego el lecho marino. *El Nacional*, p. C-1.
- Hernández, K. (2009, abril 20). Aumento en temperatura del agua y falta de nutrientes conspiran contra la sardina. *El Nacional*, p. C-3.
- Hernández, K. (2009, mayo 11). 59 años y toda una vida pescando. *El Nacional*, p. C-1.
- Hernández, D. (2009, mayo 29). Una venezolana demuestra que Can mayor no es una galaxia. *El Universal*, p. 3-4.
- Itriago, A. (2007, octubre 06). Pronostican lluvias para el fin de semana. *El Nacional*, C-2.
- Lovelock, J. (2007). *La venganza de la Tierra*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.
- Matamoras, N. (2008, noviembre 08). Colas por temporales aumentan atra-cos en la Panamericana. *El Universal*, p. 3-4.
- Maunder, W. J. (Compilador). (1992). *Dictionary of global climate change*. London: UCL Press, Ltd.
- Mayorca, J. (2007, noviembre 18). Tres días a la deriva estuvo la embarcación. *El Nacional*, p. C-13.
- Murolo, D. (2009, mayo 07). Réplicas del temblor causan alarma en Los Teques. *El Nacional*, p. C-4.
- Meneses, D. (2008, agosto 30). Esperan fin de semana nublado con lluvias moderadas nocturnas. *El Universal*, p. 3-3.

- Orsatti, M., Delgado, E. y Sequera, L. (2009, junio 11). Van 25 casos de gripe AH1N1. *El Nacional*, p. C-5.
- Pabón, D. (2008, octubre 10). La vida abrazada a un yagrumo. *El Nacional*, p. C-1.
- Ramones, M. (2006, marzo 29). Más de 1.600 pacientes atacados por escorpiones se atendieron en 2005. *Panorama*, p. 1-7.
- Rodríguez, P. (2009, mayo 31). El Día del Árbol se celebra a lo largo de varias semanas. *El Universal* p. 4-4.
- Sequera, L. (2008, noviembre 04). Alarma por aumento de cuenca del lago de Valencia. *El Nacional*, p. C-14.
- Sequera, L. (2009, mayo 30). Denuncian plan de racionamiento eléctrico. *El Nacional*, C-6.
- Singer, F. A. (2008, septiembre 02). En 15 días repondrán baranda en la avenida Francisco de Miranda. *El Nacional*, p. C-3.
- Singer, F. A. (2008, diciembre 15). Un edificio puede convertirse en arena para construir otro. *El Nacional*, p. C-4.
- Últimas Noticias. (2009, febrero 11). No pueden asegurar que sea un efecto del cambio climático. Sequía en Suramérica confunde a expertos. *Últimas Noticias*, p. 72.
- Últimas Noticias. (2009, abril 21). No ha comenzado temporada de lluvias. Oficialmente, el 15 de mayo empieza el período de precipitaciones". *Últimas Noticias*, p. 2.
- Vila, P. (1965). *Geografía de Venezuela II*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Weffer, L. (2008, agosto 26). Los waraos temen más muertes por rebrote de enfermedad desconocida. *El Nacional*, p. C-1.
- Weffer, L. (2008, agosto 29). Orinoco: vida y muerte del warao. *El Nacional*, p. C-1.
- World Health Organization. (2009). *Influenza pandemic alert raised to phase 6*. Disponible en: <http://www.who.int/en/>. Consulta: 11 de junio de 2009.
- Zerpa, F. (2009 marzo 03). Las nieves glaciares se despiden *El Nacional*, p. C-1.
- Zerpa, F. (2009, mayo 08). Cambalache se quema esperando. *El Nacional*, p. C-1.

# Escriben para este número

THE FOLLOWING WROTE FOR THIS ISSUE

## **Edilberto Lasso Cárdenas**

Licenciado en Filosofía, Especialista en Pedagogía de los Valores y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de las Licenciaturas, Fundación Universitaria Luis Amigó, Regional Bogotá, Colombia.

lassoinvestiga@yahoo.es

## **Martín Zapata**

Doctor en Teología egresado de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma-Italia, Magíster en Teología, especialización de Teología Moral, Maestría en Historia de las Américas, profesor en Teología y Filosofía de la Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR) y Rector de la propia UCSAR. Conductor del programa La Palabra en Rebeldía, (YVKE Mundial 550 AM).

mezapataf@gmail.com

## **Leonardo Taylhardat**

Ingeniero agrónomo egresado de la UCV, Especialista en Educación Superior, Magíster en Educación, Mención Educación Superior, Doctor en Educación. Decano de la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela.

taylhardatl@agr.ucv.ve

## **Julia Machmud**

Profesora en Matemática y Computación Educativa egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Educación. Mención Tecnología Educativa de la Universidad Central de Venezuela. Coordinadora Región Capital del Programa de Olimpiada Matemática: Recreativa y Juvenil. Profesora Jubilada de la UPEL, Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Extensión de la Universidad Católica Santa Rosa.

jmachmud@gmail.com

## **Mario Corro**

Licenciado en Comunicación Social y Magíster en Educación Superior de la Universidad Central de Venezuela, Director de Servicio Comunitario y Profesor de la Cátedra de Fotografía y Radio de la Universidad Católica Santa Rosa, Profesor de la Cátedra de Mercadeo IUTA, Profesor de la Escuela de Comunicación Social UCV.

corromario@gmail.com

## **Henry Antonio Pacheco Gil**

Profesor en Ciencias Naturales, Mención Ciencias de la Tierra y Magíster en Geografía Física del Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL. Candidato a Doctor en Ciencias de la Ingeniería, de la UCV, PPI 1. Profesor de la Cátedra de Geodesia del IPC. Asesor del Programa de Investigación y Extensión en Gestión de Riesgos de la Universidad Católica Santa Rosa.

henrypacheco@gmail.com

**Norma López**

Ingeniero Químico egresada de la Universidad Simón Bolívar. Licenciada en Administración de Empresas de la Universidad Nacional Abierta. Especialista en Gestión del Medio Ambiente, Calidad y Riesgos Laborales, Universidad Politécnica de Madrid. Se desempeña como Coordinadora del Área Funcional de Proyectos Especiales de la Universidad Nacional Abierta, Nivel Central.

nlopezifill@yahoo.es

**Leonardo Enrique Poleo Castillo**

Profesor de Historia egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, Especialista y Magíster en Historia egresado de la Universidad Santa María. Asesor al Vicerrectorado de Investigación, Postgrado y Extensión de la UCSAR. Profesor Titular Jubilado de la UPEL.

lenpolca@gmail.com

**Yaritzza Cova**

Profesora de Lengua Española, Mención Lengua Materna y Magíster en Lingüística egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Coordinadora del Programa de Lengua Castellana y Literatura del Instituto Pedagógico de Miranda de la UPEL. Profesora de la especialidad de Lengua Castellana en la misma Institución.

yaritzacova@yahoo.es

**Dilcia Rosales**

Licenciada en Castellano y Literatura de la Universidad de Los Andes, Magíster en Educación, mención Estrategias de Aprendizaje de la UPEL, Instituto Pedagógico de Miranda. Profesora de Lengua Española en el Instituto Pedagógico de Miranda y Profesora en la Escuela Básica Municipal Miguel José Sanz de Baruta.

dilciarosales@yahoo.es

**Sergio Foghin-Pillín**

Profesor de Geografía y Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster en Ciencias Ambientales de Instituto Universitario Politécnico de las Fuerzas Armadas. Profesor Jubilado de la UPEL. PPI – 1. Director Editor Fundador de la *Revista Aula y Ambiente*. Dicta el curso Conceptos Ambientales en Comunicación Social en la Universidad Católica Santa Rosa.

sfoghin@hotmail.com



# Normas para la publicación

1) En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías, experiencias, reflexiones, estudios documentados, enmarcados siempre en las Ciencias Sociales y en las disciplinas propuestas en los objetivos de la Revista.

2) Todo artículo, sin excepción, será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble – ciego, por tres árbitros que deben haber alcanzado como mínimo la maestría.

3) Los trabajos deben ser enviados al Vicerrectorado de Investigación, Postgrado y Extensión, en físico o por correo electrónico si los autores/as se encuentran fuera de la Capital.

4) Las normas de redacción, uso de citas, referencias bibliográficas y electrónicas y otros aspectos formales, deben ajustarse a las normas de la APA. En cada artículo deben colocarse en la sección de referencias sólo aquellos materiales que han sido citados dentro del texto. Las pautas serán las siguientes: 1. Autor 2. Año entre paréntesis, seguido de un punto 3. Título inclinado 4. Pun-

to 5. Ciudad 6. Dos puntos 7. Casa Editorial. **Ejemplo:** Machado, Ana María (2006). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Editorial Norma. Cada referencia debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa. **No** debe llevar números, ni viñetas, ni subrayados o negritas. Los artículos de revistas se registrarán por el siguiente **ejemplo:** Foghin, Sergio y Millán, Zully (2007) Observaciones pluviométricas en San Antonio de los Altos (estado Miranda) durante los meses de enero a agosto de 2007. En Revista *SAPIENS*. Año 8, N° 2. (p. 187 – 195)

5) La página de inicio de los artículos debe llevar el título en español e inglés, el nombre del autor/a o autores, el correo electrónico y la institución de adscripción.

6) En la misma página de inicio debe incluirse el resumen con una extensión entre 150 y 200 palabras. Este resumen debe exponer el objetivo o propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Si el trabajo posee otra estructura debe presentar una síntesis del contenido de manera coherente, acorde con su método. Todo resumen debe estar acompañado por una versión en inglés.

7) Al final del resumen deben incluirse las palabras clave del artículo, tanto en español como en inglés.

8) Los trabajos deben incluir, en hoja parte, el minicurrículo de su autor/a o autores, sin exceder de 50 palabras. Igualmente deben anotarse la dirección, teléfonos y correo electrónico donde se les pueda localizar (No se consideran en el número de palabras). Es conveniente anotar, fundamentalmente, el título de pregrado, postgrado y el lugar actual de trabajo.

9) Los trabajos pueden variar entre 10 y 25 cuartillas de largo, sin embargo el Comité Editorial puede considerar otras extensiones en los casos en los que así lo decida.

10) Los trabajos deberán presentarse en original y tres copias, escritas a máquina, en papel tamaño carta y a espacio y medio, con su respaldo en disquete o en CD. El original debe tener la identificación del

autor/a. Las copias deben presentarse sin ninguna identificación. El documento debe ser presentado en Word para PC.

11) Los trabajos pueden ser aceptados sin modificaciones, aceptados para ser modificados parcialmente o rechazados, debido a que no se ajustan a las exigencias de la revista ya sea por su temática, estructura o nivel conceptual.

12) Los artículos con observaciones, serán devueltos a su autor/a o autores, para hacer las mejoras pertinentes y regresarlos a la brevedad al Comité Editorial.

13) Los autores/as cuyos artículos sean publicados, recibirán tres (3) ejemplares de la revista, con una comunicación.

14) La Revista UCSAR se reserva el derecho a publicar los artículos en plataformas electrónicas o medios impresos.