



UCSAR



REVISTA

ISSN:1856-9858

Investigaciones
de las
Ciencias Sociales

Vol. III, N° 6, 2012



UNIVERSIDAD CATÓLICA “SANTA ROSA”

UCSAR
Investigaciones de las Ciencias Sociales

**Volumen III, Número 6,
julio-diciembre, año 2012
Caracas-Venezuela**

ISSN: 1856-9858

UCSAR
Investigaciones de las Ciencias Sociales

**Volumen III, Número 6,
julio-diciembre, año 2012
Caracas-Venezuela**

ISSN: 1856-9858

UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales
Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión
Universidad Católica “Santa Rosa”

Editor
Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión

Derechos reservados
Depósito legal: pp200902DC3242
ISSN: 1856-9858

Coordinadora general
Elba Pérez Pulido

Coordinadora externa
María de los Ángeles Martín H.

Corrección de estilo
Elba Pérez Pulido

Diseño de portada
Mario Corro

Traducción inglés y francés
Maryori Díaz

Corrección digitalizada, transcripción de textos y diagramación
Yelva C. del Rosario Solís L.

Secretaria
Karen Rivera

Personal de apoyo
Rafael Malpica
Luis Baena
Dadniuska Aristigueta

Publicación semestral. Caracas, Venezuela.
Tiraje: 200 ejemplares
Impreso en: A.C. Talleres Escuela Técnica Don Bosco
Rif. J-311011479
Teléfonos: 237.08.02 Fax: 238.75.49

UNIVERSIDAD CATÓLICA “SANTA ROSA”
RECTORADO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
VICERRECTORADO DE POSTGRADO, INVESTIGACIÓN
Y EXTENSIÓN

DIRECTORIO

Dr. Martín Zapata
Vicecanciller

AUTORIDADES

Dr. Martín Zapata
Rector
Dra. Elba Pérez Pulido
Vicerrectora Académica
Dra. Elba Pérez Pulido
Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Extensión
Lic. Ramón Guevara
Vicerrector Administrativo
Lic. Ricardo Aldazoro
Secretario

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Martín Zapata
Presidente del Consejo
Dra. Elba Pérez Pulido
Vicerrectora Académica / Directora
Dra. Elba Pérez Pulido
Vicerrectora de Postgrado, Investigación
y Extensión / Directora
Teólogo Jorge Luis Ramírez
Decano de la Facultad de Ciencias Humanas
y Sociales / Director

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Elba Pérez Pulido
Vicerrectora Académica y Vicerrectora
de Postgrado, Investigación y Extensión
(UCSAR)
Dr. Clemente Medina
Decano de la Facultad de Ciencias Teológicas
Director de la Escuela de Teología (UCSAR)
MSc. Candelaria Martín
Decana de la Facultad de Ciencias
de la Educación
Directora de la Escuela de Educación (UCSAR)
MSc. Mario Corro
Decano de Desarrollo Social, Cultural
y Bienestar Estudiantil (UCSAR)
Prof. Evelyn Fernández
Coordinadora de la Escuela de Filosofía
MSc. María de los Ángeles Martín
Coordinadora de la Mención Preescolar
de la carrera Educación
Universidad Nacional Abierta UNA

Propósitos

Estimular la producción escrita en el ámbito académico de la Universidad Católica 'Santa Rosa' (UCSAR).

Contribuir con la divulgación del pensamiento crítico y las posturas teóricas que sobre las distintas áreas de conocimiento sostenga el personal académico de la UCSAR.

Promover el canje informativo y de experiencias académicas entre los integrantes de la UCSAR y demás instituciones universitarias y científicas nacionales e internacionales.

Revista arbitrada

- **El autor o los autores son responsables de las ideas expresadas en su trabajo.**
- **El material firmado no representa los criterios del Comité Editorial de la revista UCSAR, asimismo, no se hace responsable por los conceptos y las opiniones emitidos por sus autores.**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA “SANTA ROSA”
VICERRECTORADO DE POSTGRADO, INVESTIGACIÓN
Y EXTENSIÓN**

Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales

CONTENIDO

Editorial	p. 8
-----------	---------

Artículos

Hacia una educación ambiental: Reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso / Towards an environmental education: reflections from ecoethics and ecumenical and interreligious dialogue / Vers une éducation de l'environnement: des réflexions à partir de l'écoéthique et le dialogue oecuménique et interreligieux	13
--	----

Marta Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo

La escucha en la formación del docente de Educación Inicial / Listening in the training of preschool teachers / L'écoute dans la formation de l'enseignant d'éducation maternelle	45
---	----

María de los Ángeles Martín H.

El criterio corporal de la identidad personal / Corporal criterion of personal identity / La notion corporelle de l'identité personnelle	68
--	----

Gabriel Ernesto Andrade Campo-Redondo

La enseñanza de la lengua escrita en Educación Universitaria: Aspectos a considerar / Teaching of written language in higher education: aspects to consider / L'enseignement de la langue écrite dans l'éducation supérieure: Quelques aspects à considérer	105
---	-----

Elba Pérez Pulido

El cineclubismo en Venezuela (1907-1966) / Movie Club in Venezuela (1907-1966) / Le ciné-club au Vénézuéla (1907-1966)	128
--	-----

Nelson Pérez

Reseña bibliográfica

Teoría del conocimiento / Theory of the knowlwdgw / Une théorie de la connaissance / León Rugeles, Franklin /	138
---	-----

Aarom Oramas

Resolución	143
Síntesis de las Hojas de Vida	144
Normas para los autores o colaboradores	146
Normas para los árbitros	148
Características del corrector de estilo	149
Índices acumulados	151
Lista de árbitros	156

EDITORIAL

EDITORIAL

El Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión (VPIE) de la Universidad Católica “Santa Rosa” (UCSAR) y el Comité Editorial (CE) de la revista ‘**UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales**’, dedican este Vol. III, N° 6, julio-diciembre, año 2012, a la memoria del **Dr. Martín Enrique Zapata Fonseca** quien hasta septiembre del presente año fuera **Rector** de esta Casa de Estudios, como un merecido homenaje póstumo, puesto que no sólo estuvo consciente de la trascendencia de la investigación, sino que fue un baluarte en la construcción de saberes y en la divulgación de los mismos. Además, ofreció un invaluable apoyo en aras de hacer realidad la difusión de artículos, ensayos, reseñas, relatorías de eventos científicos, comentarios de texto o reseñas bibliográficas a través de esta publicación, que dieran cuenta de la actividad intelectual y teórica que se adelanta en la UCSAR.

De otra parte, el CE de la Revista desea ratificar que la investigación es fundamental en toda institución universitaria, y el trabajo investigativo desplegado por quienes hacen vida académica en este ámbito adquiere una especial relevancia, cuando el producto del esfuerzo intelectual que allí se realiza se comunica al resto de la comunidad científica de la Universidad o a la externa a ella. Generar ideas y asumir posturas es esencial, pero si esa producción no se divulga no existe un verdadero diálogo entre académicos. Razón por la cual el CE siente especial satisfacción al comprobar la creciente consolidación de la Revista; evidenciado este hecho por la recepción de trabajos de investigación provenientes de instituciones académicas internacionales, de universidades venezolanas y de investigadores de la propia institución. Hacemos énfasis al señalar que esta publicación es un espacio para la generación de conocimiento en el que tienen cabida todos los que deseen difundir su pensamiento y su quehacer investigativo realizado bien de forma individual o en equipo, sean sus autores externos o internos a la Universidad. También destacamos la calidad científica y académica de los escritos publicados en todos los números editados, pues ellos están avalados por expertos en cada una de las áreas de competencia en las que se inscriben los trabajos recibidos, en vista de que la revista UCSAR es arbitrada.

Al igual que los números anteriores, éste se publica en formato impreso y en formato electrónico, bajo la plataforma tecnológica *Open Journal Systems* (OJS) que permite el acceso libre y directo. Asimismo, asegura una mayor accesibilidad a un elevado número de usuarios, su presencia en índices académicos y ser reconocida en repositorios tanto nacionales como internacionales por lo que los invitamos a consultarla en la página *web*: <http://vpie.com.ve/revista-UCAR>

El Vol. III, N° 6, julio-diciembre, año 2012, contiene 5 artículos y 1 reseña bibliográfica. El primer artículo denominado ‘**Hacia una educación ambiental: Reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso**’ sus autores, doctores Marta Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo, forman parte del grupo de investigación ‘Ciencia-Espiritualidad’ de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. El trabajo que realiza el grupo está orientado hacia la

indagación de los posibles nexos entre algunas epistemologías emergentes de Occidente y los metarrelatos del lejano Oriente.

En los resultados de la fase II de esta investigación, se coloca en confrontación la *ecoética*, frente al problema ecológico-espiritual del hombre contemporáneo y al diálogo desde nuevas perspectivas proporcionada por la pedagogía, concretamente, por la educación ambiental. Además, se plantea el papel de la *ecoética*, lo cual se considera clave, puesto que esta ciencia emergente trata de aplicar principios ético-morales a la acción del hombre frente a la naturaleza.

El segundo artículo, escrito por la MSc. María de los Ángeles Martín Hernández, se denomina ***‘La escucha en la formación del docente de educación inicial’***. Esta investigación tuvo la intención de caracterizar la competencia comunicativa oral de un grupo de estudiantes de la Carrera Educación, Mención Preescolar de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Presenta algunas consideraciones referidas a la valoración de la escucha en la praxis educativa del docente de educación inicial. Destaca el hecho de que las estudiantes no son consistentes en la prestación de la atención a las normas de conducta del buen oyente; ellos sólo manejan normas aisladas y practican el tipo de atención auditiva que implica un relacionamiento semántico a nivel de proposiciones, y no demuestran haber concretado la etapa de hábitos de atención y de comprensión. Finalmente, la autora, la MSc. Martín, delimita algunos elementos considerados clave en el diseño de programas de ‘Desarrollo del lenguaje’ que se dictan como parte del pensum de estudio de la carrera de Formación Docente para el nivel de Educación Inicial.

‘El criterio corporal de la identidad personal’ escrito por el Dr. Gabriel Andrade trata de responder la siguiente interrogante: ¿cómo una persona puede seguir siendo la misma de un momento a otro? Destaca que para sostener la identidad personal, de manera tradicional, los filósofos han recurrido por lo menos a tres criterios: a. el criterio con base en el alma; b. el criterio con base en el cuerpo; y, c. el criterio con base en la continuidad psicológica. Precisamente, es la pertinencia del criterio corporal el que evaluará el autor en este artículo. Para ello, reseñará el problema referido al barco de Teseo, a la vez que explorará experimentos mentales que se han realizado a propósito de este tema.

Quienes tengan interés en tener una visión más precisa acerca de las debilidades que presentan los escritos académicos de estudiantes de educación superior, podrán revisar el artículo ***‘La enseñanza de la lengua escrita en educación universitaria: Aspectos a considerar’*** cuya autora es la Dra. Elba Pérez Pulido. El artículo en cuestión constituye una separata de un trabajo de investigación más amplio realizado por la autora, en la que propone una didáctica de la expresión escrita para adultos escolarizados: Docentes en servicio que se están profesionalizando y que ejercen la docencia en los niveles de Educación Básica y de Educación Media Diversificada y Profesional. La autora describe cuáles fueron las deficiencias observadas en la producción escrita de textos académicos de los mencionados profesionales. La Dra. Pérez Pulido analizó un corpus compuesto por 30 textos escritos y las categorías de análisis estuvieron dirigidas a detectar

debilidades en cuanto a los aspectos sintácticos, morfológicos, semánticos, lexicales, pragmáticos, de convencionalismos de la lengua, así como de los referidos a la macroestructura y superestructura textual, con el firme propósito de que una vez conocidas las fallas, se pudiera si no solucionar, al menos minimizar el problema.

'Cineclubismo en Venezuela (1907-1966)' fue escrito por el Prof. Nelson Pérez, quien ofrece una visión acerca de cuál ha sido el devenir histórico del cineclubismo en Venezuela entre 1907 y 1966. El autor señala que, el cineclubismo como organización alternativa estimula la reflexión sobre los temas planteados y los contenidos presentes en los filmes durante la época citada. Destaca, además, que la crítica en publicaciones especializadas y la aparición de espacios para la apreciación cinematográfica tienen su origen en el campo, elitesco y erudito, el cual estuvo guiado por intereses sociales y estéticos.

Estas experiencias contribuyeron a darle auge a la exhibición cinematográfica en el país. El autor realiza un trabajo documental y descriptivo, para, luego, hacer una recopilación historiográfica.

El último trabajo de este N° 6 es la reseña del libro: León Rugeles, F. (2011). *Teoría del conocimiento*. (2a.ed.). Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

El autor de la reseña es el Esp. Aarom Oramas, quien destaca la necesidad de argumentar acerca del enfoque epistémico en la que se sustentan las investigaciones emergentes realizadas en el ámbito académico, puesto que se pueden comprender los hallazgos y las conclusiones a las que llegó el investigador, así como la claridad para primero, tener acceso al conocimiento, y, generarlo después.

Con esta obra **'Teoría del conocimiento'** se tiene fácil comprensión a temas de carácter filosófico y epistemológico. Asimismo, el Dr. León Rugeles, hace un recorrido por las distintas teorías del conocimiento existentes, sus representantes y perspectivas éticas; aborda los aspectos fundamentales que tienen que ver con el método científico, su origen, características, alcances y límites en las ciencias sociales. También hace referencia a las corrientes actuales del conocimiento de la Ciencia en la postmodernidad, que se caracteriza por el dominio de las TIC's y la Biología; así como la contribución de la Psicología en cuanto al conocimiento y la inteligencia emocional e inteligencia múltiple, neurociencia y cerebro triuno como punto focal –León Rugeles- encara el tema del conocimiento y la posibilidad de diálogo entre las diversas posturas que plantea en la obra. Igualmente, resalta la importancia del conocimiento para el hecho educativo. En definitiva, el libro es una síntesis sobre la epistemología, la forma de tener acceso al conocimiento y de las consecuencias de éste en la vida de los individuos.

Una vez más, ratificamos nuestra más cordial invitación a los profesores de la UCSAR, así como a los de las universidades nacionales y a los del exterior, a participar como colaboradores de esta publicación. Sea propicia la ocasión para

agradecer también, a quienes de una u otra forma han hecho posible la producción y edición de este Vol. III, N° 6.

A todos, muchas gracias...

p. El Comité Editorial de la Revista

Prof. Dra. Elba Pérez Pulido
Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Extensión de la UCSAR

ARTÍCULOS

Referencia bibliográfica:

Osorio de Sarmiento, M. y Gómez Arévalo, J.A. (2012). *Hacia una educación ambiental: reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso*. Caracas: Autores.

E-mail: UCSAR VPIF. revistaucsar@gmail.com

HACIA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL: REFLEXIONES DESDE LA ECOÉTICA Y EL DIÁLOGO ECUMÉNICO E INTERRELIGIOSO

Marta Osorio de Sarmiento* **José Arlés Gómez Arévalo****

osoriomalaver@gmail.com

angel777abc@hotmail.com

Recibido: Agosto, 2012

Aceptado: Septiembre, 2012

Revisión de estilo: Octubre, 2012

RESUMEN

El presente artículo, es fruto de la línea en pedagogía, perteneciente al Grupo Investigativo denominado “Ciencia-Espiritualidad”; dicho grupo, desde sus fundamentos epistemológicos, indaga por los posibles nexos entre algunas epistemologías emergentes de Occidente y los grandes metarrelatos del lejano Oriente. En este resultado final de II fase de investigación, se coloca en confrontación la *ecoética*, ciencia emergente, frente al problema ecológico-espiritual del hombre contemporáneo y a la misma pedagogía para dialogar desde nuevos horizontes de sentido, entre ellos el proporcionado por la educación ambiental. Por otra parte, se plantea el papel de la *ecoética* en estos momentos históricos, ello es clave, puesto que trata de aplicar principios ético-morales a la acción del hombre respecto a la naturaleza.

Palabras clave: diálogo ecuménico - educación ambiental – ecosistema – *ecoética* - interreligiosidad

* Postdoctorado, en Ciencia y Narrativa egresada de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctora en Educación de la Universidad de Granada, España; Decana de la Facultad de Educación (USTA, Bogotá), Directora del Grupo de Investigación en Gestión y Administración de Centros Escolares. Ha escrito varias obras y artículos sobre el tema de la educación, la pedagogía, los problemas de la gobernabilidad escolar y afines.

** Postdoctorado, en Ciencia y Narrativa egresado de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctor en Teología de la Universidad Pontificia Urbaniana, Roma; Master en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, de Bogotá; Especialista en Educación-Filosofía Colombiana, USTA, Bogotá; Especialista en Orientación Sexual, UMB, Bogotá; Licenciado en Teología, de la Universidad Javeriana, Bogotá; Socio Fundador de ‘Reiki, Manos de Luz’ y de Fundación Palpar. Autor de numerosos artículos y varios libros sobre epistemologías emergentes, educación, sanación integral y diálogo espiritual con el lejano Oriente. Actualmente es el Director de la Línea de Investigación en Pedagogía del Doctorado en Educación de la USTA y Director del Grupo Ciencia-Espiritualidad.

Bibliographic reference:

Osorio de Sarmiento, M. y Gómez Arévalo, J.A. (2012). *Towards an environmental education: reflections from ecoethics and ecumenical and interreligious dialogue*. Caracas: Authors.

E-mail: [UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com](mailto:UCSAR_VPIE_revistaucsar@gmail.com)

**TOWARDS AN ENVIRONMENTAL EDUCATION: REFLECTIONS
FROM ECOETHICS AND ECUMENICAL
AND INTERRELIGIOUS DIALOGUE**

Marta Osorio de Sarmiento* José Arlés Gómez Arévalo

osoriomalaver@gmail.com

angel777abc@hotmail.com

Received: August, 2012

Accepted: September, 2012

Review style: October, 2012

ABSTRACT

This work belongs to the investigation's group "Science-spirituality". This Group, based on epistemological basis, investigates possible nexus between some new western epistemologies and far east great narratives. In this final result of the second phase of investigation, ecoethics, new science, is compared to the spiritual and ecological problem of contemporary man as well as to the same pedagogy in order to dialogue from new points of view, including environmental education. On the other hand, ecoethics role is taking into account in these historical moments due to the application of moral ethics principles to man's actions against nature.

Key words: ecumenical dialogue - environmental education – ecosystem – ecoethics - ecumenism and interreligious.

* Postdoc in Science Fiction and graduated from the University of Cordoba, Argentina. Doctor of Education, University of Granada, Spain, Dean of the Faculty of Education (USTA, Bogotá), Director of the Research Group on Management and Administration of Schools. He has written several books and articles on the subject of education, pedagogy, governance issues and related school.

**Postdoc in Science Fiction and graduated from the University of Cordoba, Argentina. Doctor in Theology from the Pontifical Urban University, Rome; Master of Philosophy in the University of Santo Tomas, Bogotá-Philosophy Education Specialist Colombiana, USTA, Bogota Sexual Orientation Specialist, UMB, Bogota, BA in Theology, University Javeriana, Bogotá, Founding Partner of 'Reiki Hands of Light' Foundation and throb. Author of numerous articles and several books on emerging epistemologies, education, holistic healing and spiritual dialogue with the far east. He is currently the Director of Research in Education Online Doctorate in Education from the USTA and Chief Science-Spirituality Group

Référence bibliographique:

Osorio de Sarmiento, M. y Gómez Arévalo, J.A. (2012). *Vers une éducation de l'environnement: des réflexions à partir de l'écoéthique et le dialogue œcuménique et interreligieux*. Caracas: Auteurs.

E-mail: [UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com](mailto:UCSAR.VPIE.revistaucsar@gmail.com)

VERS UNE ÉDUCATION DE L'ENVIRONNEMENT: DES RÉFLEXIONS À PARTIR DE L'ÉCOÉTHIQUE ET LE DIALOGUE OECUMÉNIQUE ET INTERRELIGIEUX

Marta Osorio de Sarmiento* José Arlés Gómez Arévalo**

osoriomalaver@gmail.com

angel777abc@hotmail.com

Reçu : Août, 2012

Accepté : Septembre, 2012

Le style d'examen : Octobre, 2012

RÉSUMÉ

Ce travail est le résultat de la pédagogie du groupe de recherche nommé "Science- spiritualité". Ce groupe, d'après ses bases épistémologiques, fait des recherches entre les liens possibles de quelques nouvelles épistémologies de l'Occident et les grandes rapports de l'Extrême Orient, Dans ce resultat final de la II phase de recherche, l'écoéthique, science nouvelle, est confrontée au probleme éco- spirituel de l'homme contemporain et à la même pédagogie pour dialoguer d'après des différents points de vues, parmi lesquels se trouve l'éducation de l'environnement. D'autre part, le rôle de l'écoéthique est posé dans ces moments historiques parce qu'elle est important lorsqu'on doit appliquer les principes éthiques-moraux sur les actions de l'homme par rapport à la nature.

Mots clés: dialogue oecuménique - éducation de l'environnement – écosystème – écoéthique - oecuménisme et inter religiosité

* Un postdoctorat, dans la Science et la Narration sortie de l'Université de Cordoue; l'Argentine. Il confère le titre de docteur dans l'Education de l'Université de Grenade, de l'Espagne; Decana de la Facultad d'Education (USTA, Bogotá), Directrice du Groupe de Recherche dans la Gestion et l'Administration de Centres Scolaires. Il a écrit quelques oeuvres et articles sur le sujet de l'éducation, la pédagogie, les problèmes et contigus de la gouvernabilité scolaire.

** Un postdoctorat, dans la Science et la Narration sorti de l'Université de Cordoue, de l'Argentine. Un docteur dans la Théologie de l'Université Pontificia Urbaniana, Rome; le Master dans la Philosophie de l'Université Saint Tomas, de Bogotá; le Spécialiste en Education la - philosophie Colombienne, USTA, Bogotá; le Spécialiste en Orientation Sexuelle, UMB, Bogotá; Licencié en Théologie, de l'Université Javeriana, Bogotá; le Partenaire Fondateur de ' Reiki, les Mains de Luz ' et de la Fondation Palpitar. L'auteur de nombreux articles et quelques livres sur epistemologías émergents, une éducation, sanación une intégrale et un dialogue spirituel avec l'Orient lointain. Il est actuellement le Directeur de la Ligne de Recherche dans la Pédagogie du Doctorat dans l'Education de l'USTA et de Directeur du Groupe Science - spiritualité.

*“Todo lo que le ocurra a la tierra, le ocurrirá a los hijos de la tierra” –
Seattle, jefe indio (1854)*

*“Es irreflexivo invocar en nuestras oraciones diarias las bendiciones de
Dios, el Compasivo, si a la vez no practicamos la compasión elemental hacia
nuestras criaturas prójimas”
Mahatma Gandhi (1945).*

Introducción

Los actuales acontecimientos acaecidos en el lejano Oriente que colocan sobre el tapete la creciente preocupación por el inadecuado manejo de la energía nuclear¹, por la falta de toma de una conciencia planetaria frente a los desastres naturales y por el caos económico-político² que podría ocasionarse sin que el mismo ser humano pueda evitarlo unívocamente, hacen pensar seriamente en el papel actual y protagónico que recobra la *ecoética*³ en interrelación con dos principios fundamentales: el biocentrismo y la ecoddependencia. El biocentrismo subraya la inserción del ser humano en el orden natural, el segundo, afirma la interconexión energética y espiritual del ser humano con todo el cosmos, tal como se explica en la física moderna con la Teoría del Holograma⁴, descubierta por Dennis Gabor y Gerard Hooft

¹ Después de la catástrofe de Chernobyl en 1986, la cual giró en torno de un diseño de reactor nuclear que, según los expertos, no hubiera sido permitido en Occidente, acaece el drama de Fukushima (Japón) en marzo de 2011, el cual nos advierte que la seguridad nuclear ya no es una responsabilidad de una sola nación, sino que por el contrario es responsabilidad de todas las naciones del mundo.

² A todas las graves consecuencias medioambientales, en gran medida irreversibles, debe sumarse toda una serie de políticas económicas gubernamentales que privilegian la ejecución de megaproyectos como son las mismas Centrales Nucleares, en detrimento del medio ambiente; esto indica que las políticas de ‘desarrollo’ no son políticas que privilegian modelos ambientales sostenibles, sino que pertenecen al viejo paradigma de dominación de la naturaleza por parte del mismo hombre.

³ La palabra *ecoética* deriva del griego y significa etimológicamente ética de la casa (*oikos* es casa), de la vivienda de todos, vivientes y no vivientes. El término ecología significa, consiguientemente, ciencia de la casa, del medio ambiente, o ciencia global de las relaciones del organismo con el mundo que le rodea. Fue definida por primera vez por Ernst Haeckel (1869).

⁴ La teoría de la holografía, esencialmente afirma que el conjunto o ‘todo’, contiene las características de cada parte y cada parte de este ‘todo’, contiene las características esenciales del mismo ‘todo’, modernamente fue desarrollada por Dennis Gabor, un físico húngaro, en el año 1947. Su teoría fue originalmente destinada a aumentar el poder de resolución de los microscopios electrónicos. Gabor probó su teoría no con un haz de electrones, sino con un haz de luz.

(1987), y, profundizada por el físico Karl Pribram⁵ (1992).

Por otra parte, se plantea el papel de la *ecoética* en estos momentos históricos, ello es clave pues trata de aplicar principios ético-morales a la acción del hombre respecto a la naturaleza. En esta disciplina, que forma parte de la denominada filosofía práctica o ética, se estudian los principios y las normas, los valores y los fines, las intenciones y las decisiones que permiten vertebrar una relación adecuada, armónica y ordenada entre persona y naturaleza. Juan Pablo II, en las denominadas Encíclicas Sociales, la *Centésimos Annus* (1991) en los Nos. 37-38 y en la *Sollicitudo Rei Sociales* (1987) en el No. 26, toca el tema del respeto a la naturaleza, que demanda la urgencia de una ecología humana, la misma que puede contribuir con la comprensión no sólo del problema de la tierra, sino también del problema del hombre como don de Dios, y la necesaria reflexión sobre una 'ecología social'. El progreso de la técnica y el desarrollo de la naturaleza, según el mismo Papa, conllevan a un cultivo racional y equilibrado de la dimensión ética: esta crisis ecológica es un problema también moral. Por ello, la misma Ecología está exigiendo la *ecoética*, como reflexión sobre la "casa" del hombre (*oikos*) y su interacción con el mismo hombre y el universo entero.

⁵ Karl Pribram, (1992), afirma que en los planteamientos del holograma, el ejemplo más claro es el cerebro que puede acceder a un estado de conciencia que se adhiere al orden primario, en el cual es posible instaurar una relación auténtica con los todos los demás seres y discurrir en la categoría de 'individuo' en una comunidad de 'individuos' a través de una comunicación dialógica. Este diálogo dialéctico 'yo-tú' funda la reciprocidad de los sujetos que hablan en términos de la misma lógica de identidad que les permite una relación armónica, pacífica, sin contradicciones, paradojas, azares ni ambigüedades.

*Creemos que la clave para sembrar esta nueva cultura es
la visión y la aspiración [a] la no separación.
Nuestro camino está entrettejido, por lo tanto debemos
encontrar la forma de caminar todos juntos.
Herrera (2007).*

Punto de partida

Es posible que estemos presenciando quizás la etapa más crítica de la humanidad en materia de crisis ecológica-espiritual, nunca antes se había visto con tanto dramatismo y claridad el impacto que tienen las decisiones del ser humano sobre el tema de la naturaleza; incluso desde el mismo concepto de 'desarrollo' que ha ocasionado el desconcierto y el caos medioambiental⁶. Desde la *ecoética*, esta perspectiva, hace pensar que el ser humano no es sólo un producto de la naturaleza, sino un factor que la determina y la transforma a partir de sus acciones, un ejemplo claro, se puede percibir en el tema del manejo del calentamiento global⁷ y las decisiones en pro y en contra que las grandes potencias han tomado frente a la emisión de aerosoles, la extracción y el refinamiento de hidrocarburos en la tierra. Concretamente la crisis ambiental de hoy obliga al ser humano a reexaminar sus valores y decisiones, pues el mismo es contemplado como sujeto natural que es corresponsable del estado del medio ambiente en todas sus manifestaciones (E. López Franco, 1997, p.13).

Por otra parte, el desarrollo de muchas propuestas éticas desde la modernidad ha sido, en términos generales, basadas en una visión

⁶ Las maniobras del hombre, originadas por el afán de conseguir diversos fines, provocan secuelas colaterales sobre la naturaleza. Mientras los efectos perseguidos suelen ser positivos, al menos para quienes promueven la actuación, los efectos secundarios pueden ser negativos. En el caso de los conflictos bélicos, las naciones y sus gobernantes no han dimensionado los impactos humanitarios, ambientales y económicos que están generando dichas confrontaciones armadas, en forma inmediata y a largo plazo. Las guerras recientes no sólo han generado mayor cantidad de víctimas civiles, sino además, crecientes e irreversibles impactos ambientales.

⁷ El calentamiento global es el aumento de la temperatura media vital del planeta (15°C) producto de la emisión de gases de efecto invernadero (GEI), debidos al consumo energético humano basado en combustibles fósiles (petróleo / gasolinas, carbón, madera) productores a su vez de altas concentraciones de dióxido de carbono. Los estudios científicos respectivos han determinado que a tal aumento de la temperatura se deben fenómenos atmosféricos como "la Niña" y "el Niño", por el calentamiento o enfriamiento excesivo y cambio de la dirección de las aguas del Océano Pacífico frente a Suramérica por su interacción con los vientos Alisios.

antropocéntrica del cosmos. Ya en las últimas décadas, después de la hecatombe de Hiroshima y Nagasaki, merced al incremento paulatino de una 'conciencia planetaria' o a una 'conciencia ambiental', además, gracias al desarrollo de ciencias emergentes como la misma bioética y la ecoteología (Gómez, 2010, p.77), las ciencias, el mundo de la academia, las ONG's y muchos grupos llamados 'ecologistas', han desencadenado toda una reflexión sobre el tema de la *ecoética* y las inevitables consecuencias que tiene la misma en los ámbitos económico, político, social y religioso para el ser humano.

En la Carta Mundial de la Naturaleza firmada por las Naciones Unidas (2003), se mencionan entre los propósitos fundamentales, para el mantenimiento de la seguridad y la paz entre las naciones, la necesidad de guiarse por un código de acción moral, que garantice el equilibrio entre el hombre y la misma naturaleza:

La civilización tiene sus raíces en la naturaleza, que moldeó la cultura humana e influyó en todas las obras artísticas y científicas, y de que la vida en armonía con la naturaleza ofrece al hombre posibilidades óptimas para desarrollar su capacidad creativa, descansar y ocupar su tiempo libre....por ende toda forma de vida es única y merece ser respetada, cualquiera que sea su utilidad para el hombre, y con el fin de reconocer a los demás seres vivos su valor intrínseco, el hombre ha de guiarse por un código de acción moral (ONU, 2003, p. 1).

Dicho 'Código Moral', propuesto por las Naciones Unidas, nos hace pensar que desde sus mismas acciones, el hombre contemporáneo, ha alterado el estado 'natural' del cosmos, al establecer un mundo diferente y también al constituirse a sí mismo como ajeno a la misma naturaleza, siendo que en su esencia es un 'ser natural'. Desde esta perspectiva, ha faltado reflexionar sobre el ser humano no como algo fijo y estático en el conjunto de la naturaleza y de la historia, sino como una realidad dinámica que debe integrarse armónicamente al 'todo' que lo constituye (Torralba, 2009, p. 2).

Ante esta crisis *ecoética*, tanto la ciencia como la misma teología, deben apostarle al diálogo. El pensador inglés John Polkinghorne, en su obra *Ciencia y Teología*, afirma:

... ambas tienen algo que decirse la una a la otra acerca de aquellos fenómenos en los que están interesadas. Ejemplos obvios de estas situaciones fronterizas son la historia del universo, el comienzo de la vida, la naturaleza de la persona humana y la relación entre mente y cuerpo (Polkinghorne, 2000, p. 39).

Desde esta perspectiva, se plantea la urgente necesidad, de integrar el discurso ético a los problemas inherentes a la ecología. Una postura sustentada largamente es la denominada ética biocéntrica, que fundamenta el discurso ético en el valor de la vida. Esta corriente encuentra su antecesor más remoto en Aldo Leopold (1949) quien considera al ser humano como miembro de la ‘comunidad biótica’ del planeta; más adelante, Paul Taylor (1986), será el primero en plantear a la comunidad científica el biocentrismo⁸ como cimiento para hablar de una ética ecológica, al respecto, afirma Sosa (1992), al hacer referencia a la ‘comunidad de vida en la Tierra’, como algo fundamental

Estructurada como una «ética-centrada-en-la-vida» simétrica y alternativa a las «éticas-centradas-en-lo-humano»; en su esquema, cuya estructura es deudora de la que utiliza John Rawls para exponer su teoría de la «justicia como imparcialidad», parte de dos principios: el de la consideración moral, de acuerdo con el cual las cosas vivas merecen el interés y la consideración de todos los agentes morales, simplemente en virtud de ser miembros de la comunidad de vida de la Tierra, el del valor intrínseco, que establece que si un ser es miembro de la comunidad de vida de la Tierra, la realización de su bien (su bienestar) es algo intrínsecamente valioso y, por lo tanto,

⁸ El término “biocentrismo”, introduce una cuestión relevante para la astrobiología. La asunción por parte de la astrobiología de la existencia de un ancestro común y de la teoría evolutiva la situaría, en principio, en la posición biocentrista (anti-anropocéntrica) del debate. Sin embargo, la astrobiología en ningún caso podrá ignorar el hecho de que la cultura humana constituye una peculiaridad más que notable entre las formas de manifestación y adaptación de la vida en nuestro planeta. Un posible éxito de la astrobiología en su objetivo de hallar vida extraterrestre ampliaría el horizonte del debate filosófico suscitado por el biocentrismo ético, abriéndolo a consideraciones y perspectivas aún inéditas.

merece prima facie que se le conserve o promueva como un fin en sí mismo (p. 864).

En el estudio denominado: *Reflexiones para elaborar una Ecoética*, el P. Gilberto Cely Galindo, S.J (2005), hace una aproximación a lo que podría denominarse ecoética, desde el principio de beneficencia que excluye del todo el deseo de maleficencia del ser humano frente al cosmos; es más, este principio nos ‘obliga a leyes ecológicas’ para preservar el milagro de la vida en todos sus aspectos

Por lo tanto, nuestras relaciones con el entorno no solamente deben llevar la clara intencionalidad del principio de no-maleficencia, como ética mínima surgida del temor ante la pérdida de nuestra calidad de vida por el deterioro ambiental, sino que nos obligan las leyes ecológicas de la reciprocidad y de la interdependencia a obrar en el mismo vector de la naturaleza, que tiene inscrito en su ser el *principio de beneficencia*. Ella es buena por sí misma, se expresa obrando el bien y en esto radica su belleza. Su obra magna es el genial invento de la vida, coronado con el insuperable milagro de la gestación de la conciencia (Cely, 2005, p.4).

Cabe aclarar que según Cely, en la reflexión *ecoética*, se debe pensar en los ecosistemas como unidades en ‘equilibrio-desequilibrio homeostático’ de manera tal que lejos de asumir una actitud de soberbia, el ser humano, debe reconocer los macro desórdenes éticos que ha causado debido a la explosión demográfica, la mala distribución espacial de la población que propicia el urbanismo exagerado, con su contradictoria cultura de megalópolis, la industrialización desaforada, el armamentismo, la polución ambiental, el mal uso de los recursos naturales y la inadecuada utilización de fuentes energéticas. Tal es el panorama actual que invita al ser humano en el siglo XXI a pensar que, como punto de partida, debe tomar acciones concretas en pro de la preservación de la vida en todas sus manifestaciones.

Algunos antecedentes de los problemas del Diálogo Interreligioso y del Ecumenismo

*Lo que hagamos por la ecología depende de nuestras ideas acerca de la relación hombre-naturaleza. Más ciencia y más tecnología no nos librarán de la actual crisis ecológica hasta que encontremos una nueva religión o repensamos nuestra religión antigua.
White (1989).*

De la misma manera como se ha comentado el problema ambiental desde la dimensión de la *ecoética*, asimismo, dentro de los parámetros académicos y especialmente teológicos, es fundamental determinar las condiciones de posibilidad para hablar de diálogo desde las categorías de ecumenismo y de interreligiosidad. En efecto, esta es una de las principales preocupaciones académicas actuales, en el estudio de las grandes religiones, además de la profundización en algunos de los movimientos religiosos contemporáneos más importantes. El gran número de trabajos escritos sobre este asunto y la multitud de posturas contradictorias al respecto, revelan la ausencia de parámetros claros a fin de establecer las bases para dicho diálogo interreligioso y para sumir las bases de un sano ecumenismo, según la posición de algunos investigadores en el tema como Gómez Rincón (2008).

Es así, que se hace evidente la falta de un consenso sobre el concepto mismo de diálogo entre las diversas religiones, especialmente entre aquellas que tienen concepciones de la vida, del hombre y del mundo que difieren radicalmente en sus núcleos fundamentales. Asimismo, ocurre con el ecumenismo, cimentado sobre las bases más comunes de algunas creencias, pero con la dicotomía entre prácticas, estilos de vida y concepciones e interpretaciones de la divinidad muy diversas como es el caso de las religiones cristianas.

Los requisitos mínimos a nivel teológico, pragmático y ético, así como las bases para establecer el diálogo, aún están por construirse,

especialmente teniendo en cuenta que no sólo interesa la transferencia de conocimientos e investigación en términos de ecumenismo e interreligiosidad, sino que el mismo diálogo debe constituirse en "...una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él" (Burbules, 1999, p.32). Desde esta perspectiva, se debe asumir el diálogo teniendo en cuenta que han entrado en crisis los conceptos básicos con los cuales los filósofos, teólogos y académicos de los estudios de las grandes religiones, acostumbraban a definir a la religión: a la categoría de 'verdad', de 'salvación', de fe, de 'espiritualidad' y de 'trascendencia'. Aun así, se debe reconocer que en medio de la incertidumbre y la confusión, en el ámbito cultural, religioso y social, se siente como una necesidad apremiante el elaborar los parámetros para que se dé en el terreno práctico la apuesta por el diálogo interreligioso y el ecumenismo⁹.

Como pioneros de este proceso de diálogo, se pueden citar: Raimond Panikkar¹⁰ (1971, 1970a.,1970b., 1963, 1965) , importante pensador y teólogo de enorme trayectoria en el campo del diálogo interreligioso; su obra ha sido fruto de una gran experiencia de contacto con las grandes tradiciones religiosas hindú y budista además de la cristiana, su apertura hacia la escucha del otro a través de lo que él mismo denomina el 'diálogo dialogal'¹¹;

⁹ Esto se nota especialmente cuando se habla de temas como la paz mundial, la convivencia entre culturas dispares; así como del terrorismo, el fanatismo y la falta de tolerancia en el campo político y religioso.

¹⁰ Los escritos y obras fundamentales de este importante teólogo son: *Le Christ et le hindouisme: Une présence cachée* (1972), *El Cristo desconocido del hinduismo* (1971), *El silencio de Dios. Un mensaje del Buddha al mundo actual* (1970a); *L'homme qui devient Dieu. La foi, dimension constitutive de l'homme* (1970b); *Humanismo y cruz* (1963); *Religión y religiones* (1965).

¹¹ Según Panikkar: "...el diálogo dialogal es radicalmente diferente del diálogo dialéctico: no pretende convencer al otro,... presupone una confianza recíproca (...), nos lleva a conocer en la medida en que somos conocidos y viceversa (...), descende al diálogo de culturas concretas (...). El diálogo dialogal implica por tanto todo nuestro ser y requiere tanto un corazón puro como una mente abierta..." (Panikkar, *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, 52-57).

Paul Knitter¹², considerado como uno de los principales pioneros del diálogo interreligioso y ecuménico desde la perspectiva de una teología de la liberación que debe incluir todas las religiones y culturas; Hans Kung¹³ (1987, 1990, 2005, 2008, 2011), maestro emérito de teología ecuménica en varias universidades entre ellas la de Tubinga, de personalidad bastante polémica por sus posiciones filosóficas y teológicas que se han apartado en gran parte de los dogmas de la Iglesia Católica y que han fomentado la comprensión y la consolidación de una nueva ética mundial que pretende posibilitar la convivencia de las religiones. El eslogan que ha acompañado el trabajo ecuménico e interreligioso de Kung, especialmente en la *Fundación para una Ética Mundial*, es: "...no habrá paz mundial sin paz entre las religiones, no habrá paz entre las religiones sin diálogo entre las religiones" (Küng, 1997, p. 23).

En efecto, el teólogo Suizo, Hans Küng (2003), ha identificado la lista de algunos valores que deben ser universales para todos los seres humanos independientemente de sus creencias, en su obra *Proyecto de una ética mundial* (2003), valores que a continuación se detallan

a) una aspiración y un llamado a todos los hombres a lo infinitamente bueno y justo; b) las máximas de humanidad no negociables, como la dignidad humana, no matar, no mentir, no robar fundadas en una especie de ley de carácter divino; c) una razonable vía media entre los extremos del libertinismo y del excesivo legalismo, entre la avaricia y el desprecio de los bienes, entre los placeres y el odio a los sentidos; d) una regla de oro que se asimila a las palabras de Cristo: "Todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacedlo también vosotros" (Mt 7,12; Luc 6,31); e) las motivaciones éticas útiles no sólo a través de las ideas eternas, y los preceptos abstractos, sino también a través de nuevas actitudes y estilos

¹² Entre las obras más relevantes de Knitter, está: "*The Myth of Christian Uniqueness. Toward a Pluralistic Theology of Religions*", Orbis Books, Maryknoll, Nueva York 1987.

¹³ Entre su extensa obra referida a la teología, la ética y el diálogo ecuménico e interreligioso, se encuentra: *Teología para la posmodernidad. Fundamentación ecuménica* (1987), *Proyecto de una ética mundial*. (1990), *El principio de todas las cosas. Ciencia y religión*. (2005), *La ética mundial entendida desde el cristianismo. Posiciones, experiencias, impulsos*. (con Ángela Rinn-Maurer) (2008), *Ética Mundial en América Latina* (2008), *Lo que yo creo* (2011).

vitales, a través de los modelos de vida como Confucio, Lao Tse, Buda, Jesucristo y el profeta Mahoma; y, f) un horizonte de sentido a través de su enseñanza, sus rituales, y una actitud ética, presentado a los hombres con una autoridad que ninguna otra institución tiene, al dar respuesta al sentido de la totalidad, de la vida y de la historia en la perspectiva de una última realidad que está viva y presente aquí y ahora (pp.87-91).

Apostarle a un nuevo *ethos* mundial dentro de la reflexión *ecoética* y diálogo ecuménico e interreligioso

Como se ha mencionado previamente, desde varios sistemas éticos, religiosos, políticos y aún económicos, se habla de la necesidad de un nuevo *ethos* mundial. Como el ejemplo más claro en la época contemporánea, igualmente se ha mencionado al pensador y teólogo Hans Kung, quien expresaba tajantemente: “No puede haber convivencia humana sin un *ethos* mundial de las naciones, no puede haber paz entre las naciones sin paz entre las religiones; no puede haber paz entre las religiones sin un diálogo entre las mismas” (Kung, 1992, p. 36). Desde luego, este ilustre pensador suizo, plantea la cuestión desde el ámbito religioso, sin desligarla de todos los demás ámbitos, pues finalmente se trata de cambiar los viejos paradigmas socio-políticos, económicos y sociales para dar paso a una cultura de la no violencia y del respeto por toda forma de vida, de la solidaridad y de un ordenamiento económico justo, de tolerancia y de vida auténtica. En últimas, según Kung, se trata de optar por una cultura de la igualdad de derechos y de la cooperación entre todos los seres humanos.

Otro paso importante lo da justamente el pensador Peter Singer en su obra ‘Liberación animal’ (1999). Singer desplegó una gran influencia sobre los movimientos y las organizaciones que luchan por los derechos de los animales. Este pensador australiano, explica la existencia de los derechos animales merced a principios utilitaristas, en particular mediante la aplicación del principio de minimización del sufrimiento; asimismo, acepta que los derechos de los animales no coinciden con los humanos, al respecto escribe. “Sin duda existen diferencias importantes entre los humanos y otros

animales, y éstas originarán diferencias en los derechos que poseen” (Singer, 1999, p.34).

Por su parte, Cavalle (2006), propone no sólo volver al discurso relacionado con los derechos humanos y animales, sino al tema de la reconciliación interior del hombre consigo mismo y con la totalidad de todo cuanto lo envuelve: se trata de ser consciente de la realidad que lo envuelve. Dice Cavalle:

El ser humano no puede situarse fuera de la totalidad de la que forma parte; pero sí tiene una opción frente a la realidad: la de ser conscientemente uno con ella, la de aceptar que el mundo sea como es, la de reconciliarse con el misterio que lo penetra y lo envuelve, la de rendirse ante el hecho evidente de que todo, sencillamente, es (p. 206).

Con respecto a nuestro país, Mahecha (2010), en su trabajo investigativo sobre *Aproximación a los rasgos de una espiritualidad ecológica*, afirma que

...ante la creciente demanda espiritual que exige el ser humano, incluso más allá del hecho religioso, tiene sentido proponer una espiritualidad ecológica que permita entender por qué es posible adorar a la Tierra, no como expresión de idolatría o de panteísmo, sino desde el panenteísmo, esto es, reconociendo la presencia de Dios en todo, lo que lleva a extender el mandamiento del amor a la naturaleza, porque el contacto con la naturaleza es de por sí profundamente regenerador, así como la contemplación de su esplendor de paz y serenidad (p. 44).

Para Cely (2005), la naturaleza es el *ethos fundante* que

...concede sentido ético y estético a los seres humano: participa necesariamente de los ciclos del nacimiento, de la vida, del desarrollo existencial, modela de alguna manera el temperamento y el carácter, contextualiza el sufrimiento y la alegría, y a la hora de la muerte acoge en su seno de nuevo al hijo querido nacido de sus propias entrañas (p. 10).

En el plano latinoamericano, es imposible dejar de mencionar la labor del pensador, teólogo y eticista Leonardo Boff (2007), en su obra *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres* dice: "...optar por el planeta Tierra como un todo orgánico, agredido y herido (geocidio), para que pueda continuar

existiendo con el valor autónomo y relacional de todos los seres existentes en él" (p. 240).

Asimismo, en su obra *Ecología, Política, Teología y Mística*, Boff (2006), parte de la tesis básica de una visión ecológica que integra al ser humano con toda la naturaleza

...todo se relaciona con todo y en todos los puntos. La babosa del camino tiene que ver con la galaxia más distante, la flor con la gran explosión ocurrida hace billones de años; la descarga de dióxido de carbono de un antiguo colectivo con nuestra Vía Láctea; mi conciencia con las partículas elementales subatómicas (p. 23).

Lo original en Boff, es la forma como liga la reflexión ecológica con la concepción holística del universo¹⁴: desde las partículas elementales hasta las galaxias, todas las cosas se encuentran interconectadas a una gran red de energía, tal como lo enunciara el mismo Chow (2005), célebre autor del *Universo Vecino* y defensor de la Teoría de los superfilamentos¹⁵:

Los físicos están aceptando cada vez más la idea de que existen infinitas realidades amontonadas como las páginas de un libro sin fin. Por consiguiente existe un número infinito de versiones de nosotros mismos, que viven en un número infinito de vidas distintas en un número infinito de realidades paralelas. En alguna de estas realidades nunca abrimos este libro ni nunca empezamos a leer estas palabras (p. 42).

¹⁴ Holismo (del griego *holos* que significa totalidad, término divulgado por el filósofo sudafricano Jan Smutts a partir de 1926) representa el esfuerzo de sorprender el todo en las partes y las partes en el todo. De esta forma se hace una síntesis que ordena, organiza, regula y finaliza las partes en un todo y cada todo con otro todo aún mayor.

¹⁵ Esta teoría defendida por Brian Greene de la Universidad Cornell y Marcus Chow, fundamentalmente indica que el cosmos entero está formado por una red intrincada y sutil de filamentos extremadamente delgados en constante movimiento de vibración (como las cuerdas de una guitarra) que conducen una energía universal que se arremolina en forma de nodos o 'vórtices' en los puntos donde se intersectan, y que estos filamentos son la tela de la que están formadas todas las cosas que existen, no solamente en la tercera dimensión, sino también en todas las otras dimensiones, es un concepto revolucionario que gana terreno a enormes pasos y se anuncia como la nueva Revolución Cosmogónica de la época contemporánea.

La ecoética como cuestión no sólo de las religiones sino de ‘despertar la espiritualidad del ser humano’ ante la crisis

En la época actual, profundamente marcada por la crisis del hombre, de la sociedad y de la naturaleza, el ser humano aún sigue preguntándose por el origen, la esencia y la validez del hecho religioso. De la misma manera el ser humano, sigue indagando por el sentido existencial de las creencias, prácticas religiosas y espirituales: “...se trata de una sociedad globalizada, tecnocratizada y multicultural, sometida al vaivén de los cambios económicos, políticos y ambientales, fracturada por el terrorismo, el consumismo desenfrenado, la contaminación, la guerra, el hambre y la angustia existencial” (Gómez, 2006, p. 5).

Ante esta situación, en su obra *‘Cristianismo y Ciencia’*, John Haught (2009), se pregunta: “¿qué consecuencias acarrearía para la teología tener ante los ojos la historia humana de depredación, enfermedad, dolor, muerte y extinción?” (p.149). La misma teología ya no solamente del cristianismo sino de las grandes tradiciones espirituales del mundo, estarían invitadas a dialogar sobre la *ecoética*, desde el drama de la naturaleza, totalmente sometida a falsas ideas de ‘señorío irresponsable por parte del hombre’. Prueba de este nuevo despertar *ecoético*, es el hecho de que el *Consejo del Parlamento Mundial de Religiones*, reunido en Melbourne (Australia) en 2009, se orientó hacia la reflexión ecológica-ambiental y de manera particular sobre el tema del calentamiento global. Se le concedió énfasis al diálogo entre las diferentes religiones mundiales y que han protagonizado grandes movimientos socio-culturales en la humanidad: musulmanes, judíos, cristianos, hindúes, budistas. Con respecto a esta última, el Dalai Lama (2000), representante del budismo tibetano y Premio Nobel de la Paz, sabiamente decía

En realidad creo que existe una distinción importante entre religión y espiritualidad. La religión está relacionada con la fe, con las aspiraciones de salvación de un credo religioso u otro, ..., la espiritualidad en cambio,

Hacia una educación ambiental: reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso
Miriam Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo

me parece algo relacionado con las cualidades del espíritu humano, como son el amor y la compasión, la paciencia, la tolerancia, el perdón, la contención, el sentido de responsabilidad, el sentido de la armonía. Que aportan a la felicidad tanto a uno mismo como a los demás. Así como el ritual y la oración, junto con las cuestiones del nirvana y la salvación, están directamente relacionadas con la fe religiosa, estas cualidades internas no tienen por qué estarlo.... Por eso digo, algunas veces, que la religión es algo no podríamos pasar. En cambio, de ninguna manera, podemos prescindir de esas cualidades espirituales básicas (p. 32).

Estas afirmaciones del Dalai Lama, hacen pensar que las frecuentes manifestaciones de intransigencia, violencia, intolerancia y de agresión que en muchas partes del mundo se fomentan a nombre de una determinada religión, se deben cambiar por las 'cualidades espirituales básicas' del ser humano: solidaridad, fraternidad, altruismo y compasión hacia todas las creaturas, lo cual puede generar buenos indicios de que se van dejando atrás viejos esquemas de exclusión para dar paso a la inclusión. Vale la pena comentar que muchos pueblos ancestrales como los aborígenes americanos y africanos, considerados 'paganos' por los líderes de grandes religiones, en realidad han sido enormemente espirituales: desde su visión de unión con el cosmos, desde la profundidad de la búsqueda del sentido de la vida y de su respeto y veneración por el universo, aun desde sus creencias en un 'más allá', han sabido armonizar ecoéticamente sus culturas con la naturaleza que les rodea.

P. Burruezo (2009), por otra parte, en su obra 'Ecología y Espiritualidad: el regreso a la armonía cósmica', plantea la posibilidad de retornar a la vía de la espiritualidad que tiene sus raíces en la filosofía perenne para recobrar la armonía perdida con el cosmos. Para este pensador, el mayor inconveniente con el que el ser humano se enfrenta es que se ha apartado del camino que conocieron todos sus antepasados, durante miles y miles de años: vida espiritual, sociedades unidas, economías locales, una ciencia y una tecnología de escala humana, biorregionalismo y decisiones políticas descentralizadas, sociedades y núcleos habitados

pequeños, sencillez existencial. La salidad según Burruezo, es justamente retornar con sencillez y sabiduría a lo natural, a lo armónico y a lo que alimenta la esencia del ser humano: su conexión con el universo, desde el amor y la compasión, al estilo de lo que han predicado las grandes tradiciones espirituales, de todos los tiempos.

A partir de esta perspectiva y ligando la reflexión al tema de distinción entre religión y espiritualidad, como respuesta a la crisis espiritual del hombre contemporáneo, podemos afirmar que se trata justamente de redescubrir el profundo sentido ecoético que posee el ser humano desde la creciente toma de conciencia de su ser espiritual en unión con toda la naturaleza. Junto con esta creciente necesidad de redescubrir sus fuentes originales, el mismo hombre descubre que su ser sólo se entiende en un entramado de relaciones energéticas y espirituales con el mismo universo. Al respecto, el teólogo I. Barbour (2004), apuesta igualmente por un diálogo fecundo que integre a la ciencia misma con la religión: “Un tipo de integración más sistemática surge cuando la ciencia y la religión contribuyen conjuntamente a hacer posible una visión coherente del mundo elaborada en el contexto de una metafísica global” (p. 62).

Como decía acertadamente el Dalai Lama (2000),

Y así, en vez de encontrar enfermedades transmitidas por el agua, encontramos enfermedades relacionadas con el estrés. Todo indica que hay razones de peso para suponer que existe un vínculo entre el énfasis desproporcionado que ponemos en el progreso externo y la infelicidad, la ansiedad y la falta de contento que se da en la sociedad moderna (p. 20).

La educación ambiental como respuesta a la crisis ecológica-espiritual actual

Aunque no es tarea fácil definir qué es la educación ambiental, se podría afirmar que es un proceso interactivo y dinámico que pretende despertar en todos los seres humanos una nueva conciencia que le permita tener acceso a un equilibrio con el medio ambiente a nivel local, regional y

Hacia una educación ambiental: reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso
Miriam Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo

mundial (Smith, 2001, p.32). De la misma manera, la denominada 'educación ambiental', pretende identificar las relaciones de interdependencia y sinergia que se dan entre el medio ambiente y el mismo hombre, igualmente la misma, se inquieta por suscitar una nueva mirada en las relaciones antropogénicas y las responsabilidades *ecoéticas* por medio del desarrollo sostenible, para atestiguar el sostenimiento y la calidad no sólo de las generaciones actuales y futuras, sino del mismo planeta tierra.

En uno de los intentos más sintéticos por definirla, se dice además que

La Educación Ambiental es un proceso formativo mediante el cual se busca que el individuo y la colectividad conozcan y comprendan las formas de interacción entre la sociedad y la naturaleza, sus causas y consecuencias, a fin de que actúen de manera integrada y racional con su medio (Quiroz, 1992, p. 23).

En esta definición es importante observar que el proceso educativo no sólo busca incrementar los conocimientos de la población objetivo, sino también que se comprendan las interacciones fundamentales entre los seres humanos y la naturaleza, todo ello con un fin concreto: la acción. Es decir, la educación ambiental se plantea como una actividad integral y sistémica, con dos énfasis centrales: el análisis, conocimiento y comprensión de las interacciones y la acción social participativa hacia la mejora ambiental.

La educación ambiental, por otra parte, desea crear una conciencia cada vez más planetaria e interplanetaria que permite generar soluciones a los problemas ambientales actuales causados por todas las catástrofes ecológicas ya conocidas y los efectos de la relación desastrosa entre el hombre y la depredación del medio ambiente; esto, lo logra mediante mecanismos pedagógicos que además impulsan y promueven la interacción que se da entre todos los ecosistemas del planeta tierra. Por otra parte, la educación ambiental ayuda a comprender el medio ambiente y procura establecer una cultura de respeto, integración y cuidado del entorno y en

donde los seres humanos pueden entender la importancia de aplicar las así denominadas 'tecnologías limpias' a los procesos productivos, ayudar a crear estrategias y soluciones prácticas a los problemas ambientales, y facilitar de esta forma el desarrollo sostenible.

Es conveniente, de igual manera, aclarar que tradicionalmente se han considerado en la temática de la educación ambiental, como sinónimos, por razones pedagógicas, los siguientes términos: 'educación ambiental para el desarrollo sostenible', 'educación ambiental para el desarrollo sustentable', 'educación ambiental hacia el desarrollo sostenible', 'educación ambiental hacia el desarrollo sustentable'. No obstante, algunos autores, sostienen que es muy relevante analizar la diferencia que existe entre la educación ambiental 'sobre' desarrollo sostenible y la educación ambiental 'para' el desarrollo sostenible. En el primer caso, es una lección para motivar o estimular conciencia, o una discusión teórica. En el segundo caso, es el empleo de la educación ambiental como un instrumento o una herramienta con el propósito de alcanzar la sostenibilidad. Quizás consideramos que para realizar una investigación con un elevado nivel de rigurosidad académico no basta una discusión teórica. A pesar de que algunas personas plantean que 'para' significa 'adoctrinamiento', nosotros pensamos que 'para' significa un 'propósito': toda educación sirve a un propósito práctico o a la sociedad. Por ejemplo, la educación ambiental busca resolver el problema ambiental a través de la educación ambiental, y por tanto, la misma busca que el mundo sea un lugar más habitable, para ésta y las generaciones futuras.

En el contexto de esta reflexión, no se debe olvidar la llamada Carta de Belgrado¹⁶ (1975), donde se indica la necesidad de replantear el concepto

¹⁶ Celebrado el Encuentro de Belgrado (Yugoslavia, 1975), se le otorga a la educación una importancia capital en los procesos de cambio. Se recomienda la enseñanza de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes que constituirán la clave para conseguir la mejora ambiental. En Belgrado, se definen también las metas, los objetivos y principios de la educación ambiental.

de 'desarrollo', y reajustar la concepción de 'ser y estar' con la realidad ecológica, por parte de los seres humanos. En este sentido, se concibe a la educación ambiental como herramienta que contribuya a la formación de una nueva conciencia universal que reconozca las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza; la necesidad de transformaciones en las políticas nacionales, hacia una repartición equitativa de las reservas mundiales y la satisfacción de las necesidades de todos los países. En todos estos importantes eventos llevados a cabo en varias partes del mundo, se han efectuado trascendentes debates y se amplió la visión del nuevo tipo de educación para el futuro. Algunos de estos interesantes aportes se expresan en afirmaciones como las siguientes

La Educación Ambiental debería fomentar el establecimiento de un sistema de valores que esté en armonía con el medio cultural tradicional... Tanto las agresiones como los conflictos y las guerras, producen efectos desastrosos sobre el hombre y el ambiente. Por ello, la educación debe promover la paz y la justicia entre las Naciones (Brazzaville, 1976).

La Educación Ambiental debe apuntar a reforzar el sentido axiológico, contribuir al bienestar colectivo, preocuparse por la supervivencia de la humanidad (Helsinki, 1977).

Por otro lado, esta visión global, relacionada con los valores, con la paz y la justicia, con el bienestar colectivo, abrió una dimensión conceptual fortalecida luego en la Reunión de Tbilisi, en cuya Declaración final se subraya:

La Educación Ambiental es en realidad la educación tal cual debe entenderse y practicarse en nuestro tiempo. La Educación Ambiental además de orientarse hacia la comunidad, debe interesar al individuo en un proceso activo que tienda a resolver los problemas que surjan en el contexto de realidades específicas, fomentando la iniciativa, la responsabilidad y el sentido prospectivo de un mañana mejor (Tbilisi, 1977).

Propuesta de educación ambiental ante la crisis ecológico-espiritual del hombre contemporáneo

Con estos insumos anteriores, se podría arriesgar una propuesta de educación ambiental basada en dos elementos: el primero, hace referencia a

la manera cómo se debe educar a la población mundial desde una conciencia de la interacción que hay entre el ambiente y el hombre, especialmente a la forma como intervienen las acciones humanas en los ecosistemas, que en el caso actual tiene que ver con la manera cómo el hombre ha generado procesos de contaminación desde sus diversas actividades, a la vez que reflexionar sobre cómo se pueden prevenir dichos procesos mediante el reciclaje, el buen manejo de los residuos y la utilización eficiente de la energía. Estos elementos de conciencia e interacción contribuirían a dar soluciones eficaces mediante procesos de tratamiento a residuos peligrosos, implementación de políticas ambientales en materia educativa al promover, de diversas maneras, el desarrollo sustentable y la conservación del medio ambiente.

El segundo elemento, es una tentativa de propuesta pedagógica en materia de educación ambiental que consiste en constituir un proceso continuo y permanente de *'pedagogía del cuidado del medio ambiente'*, en todos los niveles y en todas las modalidades educativas. Esta pedagogía del cuidado con respecto al tema ecológico, debe tener necesariamente un enfoque inter y transdisciplinario, anclado en los complejos procesos histórico-culturales, con una mirada de lo local, lo nacional y lo mundial, atender a las diferencias propias de cada país y cada región, a la vez que considerar el problema del desarrollo 'sustentable' y sostenible desde todos los puntos de vista que hay sobre el tema ambiental en sus dinámicas específicas.

En general, toda propuesta de educación ambiental, debe orientarse hacia el objetivo básico de optimizar las relaciones ecológicas, lo que incluye las del hombre con la naturaleza y las de los seres humanos entre sí. Se procura a través de la educación ambiental conquistar una mayor conciencia de la población mundial con respecto al problema del medio ambiente interesándose por sus complicaciones conexas y que cuente con propuestas

y proyectos concretos individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo. De la misma manera, las metas en materia de educación ambiental, se refieren a la necesidad de desplegar todo un movimiento de conciencia del deterioro del ser humano frente a su relación con el entorno, tema que pone en cuestionamiento la capacidad del hombre para resolver los problemas ambientales de manera coherente y consistente.

No se puede dejar de hacer mención de la llamada *Cumbre de la Tierra* de Río de Janeiro (Brasil, 1992), en la que se expusieron varios documentos, entre los cuales es importante destacar la denominada *Agenda 21*, la misma que contiene una serie de metas a realizar hasta el siglo XXI¹⁷. En dicha Agenda hay un capítulo dedicado al fomento de la educación, capacitación, y la toma de conciencia; se trata del Capítulo 36 que establece tres áreas de programas: la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público, y el fomento a la capacitación.

Asimismo, en el *Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, celebrado en Guadalajara (México, 1992), se instituyó que la educación ambiental es eminentemente política y a la vez es un arma esencial para alcanzar una sociedad sustentable en lo ambiental y justa en lo social, ahora no sólo se refiere a la cuestión ecológica, sino que tiene que agregar las múltiples dimensiones de la realidad, por tanto contribuye a la resignificación de conceptos básicos. Se consideró entre los aspectos de la educación

¹⁷ La Agenda 21 dedica su capítulo 36 al tema de la Educación, la conciencia pública y la capacitación, plantear la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible (en el marco de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, de 1990), y propone una serie de objetivos y actividades para lograrlos. El Convenio de Diversidad Biológica, por su parte, dedica su Artículo 13 a la Educación y la conciencia pública, plantea la promoción y el fomento de la comprensión sobre la importancia de la conservación y uso sostenible de la diversidad biológica. De manera paralela a la reunión formal convocada por Naciones Unidas en Río de Janeiro, se realizó el Foro Global Ciudadano, con participación de miles de personas e instituciones independientes del mundo, donde se propuso un Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sostenibles y de Responsabilidad Global

ambiental, el fomento a la participación social y la organización comunitaria tendientes a las transformaciones globales que garanticen una óptima calidad de vida y una democracia plena que procure el autodesarrollo de la persona.

Temas de especial atención para la educación ambiental hoy

A los ejes conductores del pensamiento en los procesos contemporáneos de Educación Ambiental se han venido incorporando de manera gradual varios temas centrales que precisan atención especial. Varios de ellos se han convertido en aspectos fundamentales, para avanzar hacia una educación verdaderamente integral e integradora. Algunos de estos temas son: La construcción de un pensamiento crítico sobre las relaciones actuales entre la sociedad y la naturaleza, sobre la sociedad de consumo, la globalización, las situaciones locales y regionales, unido a pautas de acción innovadoras, el valor de la diversidad biológica y cultural, su conservación y su potencial de desarrollo. La interculturalidad, la integración y los nuevos enfoques sociales, el intercambio y la revalorización de saberes, la interdisciplinariedad y los saberes ambientales, la dimensión de género en la gestión ambiental.

La categoría ‘ambiente’ como eje transversal de la educación ambiental

Como afirma Palma de Arraga (2007), para llegar al ideal de que sea el ‘ambiente’ el eje transversal de la educación ambiental, es necesario considerar varios elementos: la comprensión integral y dinámica del ambiente, el empleo de procedimientos para conocer y comprender las situaciones ambientales, y el uso de metodologías de participación. Cada uno de ellos incluye temas que deben ser desarrollados en las realidades específicas de los centros educativos; comprensión de la dinámica del ambiente, visión sistémica de la interacción sociedad-naturaleza; cambios ambientales en el tiempo y en el espacio, complejidad de las situaciones

ambientales; flujos de energía; la reflexión del ser humano: modifica las condiciones ambientales, análisis de los procedimientos para actuar en el ambiente: conocerlo y defenderlo; trabajo interdisciplinario para conocer y comprender la búsqueda y el procesamiento de la información y previsión de acciones que degradan o deterioran el ambiente, además de la participación en planes y estrategias para solucionar problemas ambientales de primer orden como el manejo de los residuos y las basuras, la falta de conciencia ciudadana frente al tema ecológico y desde luego la creación de un pensamiento ambiental crítico y propositivo en los ambientes escolares y universitarios.

Además se debe hacer una opción clave por una EDS (Educación para el desarrollo sustentable), al respecto Jaula (2003), sostiene que

De otro modo se interpreta que al desarrollo sustentable, le resultan inherentes: la posible única opción viable para salvaguardar a la Humanidad, la adopción de una nueva ética humana para con la naturaleza, un motivo de solidaridad intergeneracional, una teoría humanista y progresista, el sentido de responsabilidad por salvar las condiciones que sustentan la vida en el planeta, un móvil para la paz y la estabilidad mundial, una alternativa sensata a los modelos existentes de desarrollo y la globalización de la solidaridad ambiental (p. 21).

El mismo autor, señala ciertos principios que debe seguir un proyecto de desarrollo sostenible, tales como la percepción transdisciplinar de la ciencia y la educación, la descentralización del saber, el conocimiento sistémico, la ciencia posnormal, la visión ambiocéntrica, el pensamiento analógico, las relaciones diacrónicas, la concepción holística de la realidad, la certeza de la incertidumbre, la lógica sensitiva, inductiva y sintética, la prevención y el mantenimiento del ambiente, la dirección participativa de la población, la solidaridad con el entorno, la solidaridad intergeneracional y la armonía e intercambio con el ambiente.

Conclusiones y resultados de la investigación

Según los presupuestos ya comentados anteriormente, se observa la necesidad de desarrollar una comprensión interdisciplinar del problema de la educación ambiental mediada desde la *ecoética* y desde el diálogo ecuménico e interreligioso, desde su actitud frente a la naturaleza: se trata de una actitud que sin desconocer los logros y avances del pasado, necesariamente debe pensar en prospectiva, al evitar los inmediatismos y desde una visión de totalidad, que no resulta de adicionar las partes, sino de la interdependencia orgánica de todas las cosas que componen el cosmos. Esta actitud, ayudaría en gran parte a superar los pensamientos dominantes, demasiado racionales y poco sintéticos, inconexos e incapaces de experimentar y de conocer otras formas de lo que denominamos 'la realidad'.

Es urgente una sana 'interpretación de los signos ambientales' como actividad educativa ambiental que examina y revela de manera atractiva las características de un área y sus relaciones biofísicas y culturales, a través de experiencias directas que generen en las personas disfrute, sensibilidad, conocimiento y compromiso con los valores interpretados.

De la misma manera, ante nuestras sociedades que se han desarrollado como las nuestras, bajo el paradigma antropocéntrico, con una ética centrada preferentemente en lo humano, se debe agregar, gracias al desarrollo de la conciencia ambiental, otra más radical centrada en la vida: el biocentrismo. La transición de una sociedad tecnológica, hacia el biocentrismo no es fácil. Estamos siendo testigos de unas sorprendentes contradicciones: realizaciones espléndidas, y masacres inconcebibles, entre ellas, la de la naturaleza, avances científicos y técnicos deslumbrantes y creciente deterioro ético. Unos ideales sublimes y un sentimiento de indefinida frustración han hecho que muchos seres humanos se desencanten ante el discurso *ecoético* y frente al tema de la educación ambiental.

Asimismo, se puede concluir que la educación ambiental debe estimular al ser humano a aprender del mundo y no sobre el mundo, aprender cómo funciona, cómo son sus relaciones. Es decir, incorporarse consciente y activamente en el proceso, para conocer la dinámica de la naturaleza y de la sociedad, a fin de saber actuar de manera acorde con sus necesidades, y no simplemente memorizar información sobre aspectos puntuales del ambiente. El proceso educativo debe darse en el marco de un enfoque sistémico del estudio de las diversas realidades.

Durante la V Conferencia de los obispos de América Latina y el Caribe en Aparecida, los prelados brasileños hablaron enérgicamente sobre los temas de medioambiente, y sumaron su voz a las de algunos delegados como Mons. Pedro Barreto Jimeno. En El Documento Conclusivo de la V Conferencia en Aparecida se menciona el problema de la 'Biodiversidad, ecología, Amazonia y Antártica' (Aparecida, Nos. 83-87): así como la utilización sostenible de los recursos naturales, conocimiento de los pueblos del Continente; la apropiación intelectual ilícita: "...siendo patentados por industrias farmacéuticas y de biogenética, generando vulnerabilidad de los agricultores y sus familias que dependen de esos recursos para su supervivencia" (CELAM, 2008, Aparecida, No.83).

Aparecida dice con claridad cómo la naturaleza ha sido y continúa siendo agredida, la creciente agresión al medioambiente, así como a las poblaciones tradicionales de la región quieren que sus territorios sean reconocidos y legalizados, además del calentamiento global se hace sentir en el estruendoso crepitar de los bloques de hielo antártico. Dicha agresión al medio ambiente continúa en el planeta de diversas maneras, un ejemplo es el caso de las grandes industrias, las cuales negocian los recursos naturales como materiales de comercio.

Aparecida, igualmente hace centrar las miradas en el problema del Amazonas: las grandes potencias mundiales toman esta región como

pretexto para internacionalizar sus intereses económicos y políticos, siendo que se trata de una región que abarca muchos de los ecosistemas del planeta, como también el 30% de flora y fauna de éste. La sociedad pan amazónica reclama este tratado de internacionalización debido a que su economía de subsistencia necesita de estas tierras para sobrevivir y desean que estas sean legalizadas lo más pronto posible.

Otro aspecto que se puede concluir es así como el Documento de Aparecida, hace un análisis del tema relación-hombre medio ambiente, puesto que nada se encuentra en forma estática y aislada ni en la naturaleza ni en la sociedad, todo elemento que se tome como objeto de estudio, observación o análisis, debe concebirse como inmerso en una red de interrelaciones, por lo cual es necesario estudiarlo como parte de un sistema, a la vez que considerar prioritariamente las relaciones presentes en un momento y lugar determinados. En efecto, en la Educación Ambiental se requiere combinar aspectos retrospectivos y prospectivos, de la historia personal y colectiva, en las relaciones sociedad-naturaleza, construir y analizar los contextos de manera retrospectiva en el sentido de recordar, de reconstruir el pasado: cómo se actuó entonces y qué procesos o fenómenos positivos o negativos ocurrieron; cuáles fueron los resultados; qué marchó bien, o qué acciones no fueron adecuadas, además de qué se debe mejorar.

Por otro lado, siendo siempre el hombre, el protagonista y, a la vez, parte del problema, pues es el que domina la naturaleza y el que la destruye, se debe hacer un profundo análisis de lo que implica el retorno a un nuevo *ethos* mundial, centrado en una *ecoética* como opción válida que cuestiona los conceptos de '*progreso*' y '*desarrollo*' frente a la agresividad humana contra su propio desarrollo sustentable: se deben analizar y dar soluciones viables frente a la expansión de la economía y frente a las exclusiones socio-económicas y políticas para algunas regiones subdesarrolladas; esto incluye un análisis crítico frente a los procesos de globalización y planetización de la

economía y de la misma pobreza, lo que implica entrar en diálogo universal, lo que significa evitar actitudes fundamentalistas con nacionalismos exaltados. De la misma manera, se debe optar por un interés profundo por la calidad de vida frente a una creciente cultura de la muerte, manifestada en la ruina y la destrucción de miles de especies de fauna y flora, así como de muchas comunidades autóctonas del mundo entero.

La educación para el desarrollo sustentable EDS, del presente y del futuro, debe comprender una visión que integra al medio ambiente, la economía y la sociedad. Para reorientar la educación también se requiere enseñar y aprender los conocimientos, habilidades, perspectivas y valores que guiarán y motivarán a las personas a buscar formas sostenibles de ganarse la vida, a participar en una sociedad democrática y a vivir de una manera sostenible. La Educación Ambiental debe preparar el camino hacia el Desarrollo Sostenible, de acuerdo con lo recomendado por *la Cumbre de Río o de la Tierra*, siendo el principal objetivo: Crear la conciencia, comprender los problemas ambientales y sus causas; como una etapa previa para llevar a cabo acciones ambientalistas basado en enfoques éticos a fin de responder a malos hábitos, comportamientos que atentan contra el ambiente, el planeta.

Las mismas religiones tradicionales y las llamadas 'espiritualidades emergentes', están llamadas a hacer un profundo análisis de las sociedades posindustriales antidemocráticas y neoliberales que de alguna manera tienen un alto grado de responsabilidad frente al mal manejo del problema ecológico-espiritual del ser humano actual: la idea es pasar a unas sociedades democráticas y tecnológicamente al servicio del medio ambiente y de las personas, en armonía con el cosmos. Quizás el reto para las nuevas espiritualidades y las tradicionales, ya no es defender nuevas doctrinas ni ideologías, sino de fomentar mediante el ejemplo, actitudes consecuentes basadas en el respeto y aprecio sincero por la naturaleza y la confraternización con el universo, el cual es fiel reflejo de la 'única realidad' o

‘ser absoluto’, proclamado por las grandes tradiciones religiosas tanto de Oriente como de Occidente.

Se debe fomentar en el ámbito académico universitario, y, en especial, en el ámbito religioso, una sana convivencia con otras religiones e ideologías lo que implica, ante todo, estar dispuestos a la escucha y apertura ante creyentes y no creyentes en diversas creencias e ideologías religiosas y no religiosas.

Para evitar el ‘peligro de pretensión de verdad absoluta’, de una religión o creencia sobre otra, habría que cambiar de actitudes frente a cómo se concibe el fenómeno religioso y ecuménico en el ámbito religioso y académico. Si se prescinde de las nociones de verdad y falsedad, y se acepta, como punto de partida, la igual validez de oportunidades en todas las posiciones religiosas y creencias espirituales, entonces sería posible un verdadero diálogo interreligioso y ecuménico, en el que todas las religiones y creencias, se encuentran dotadas supuestamente de igual de oportunidades para ser escuchadas y valoradas.

En estas conclusiones, es importante hacer referencia a lo que diría White (1989), sobre el santo patrono de la Ecología: Francisco de Asís

Su visión de la naturaleza y el hombre reposaba en una especie de ‘panpsiquismo’ de todas las cosas animadas e inanimadas, destinadas a la glorificación de su Creador trascendente quien, en un último gesto de humildad cósmica, se hizo carne, descansó indefenso en un pesebre y murió colgado en una cruz (p.34).

Por último, en el así llamado ‘Continente de la Esperanza’, en donde priman mega proyectos como la minería, los hidrocarburos, el monopolio de semillas, los productos transgénicos, la concentración de tierras, la explotación de recursos a manos de empresas transnacionales, las concesiones, la exploración petrolera, los proyectos hidroeléctricos, y muchos más, que para su ejecución requieren del ejercicio de la deforestación y tala de bosques, la expropiación de tierras a indígenas y

campesinos que degenera en movilidad humana y desplazamiento, la eliminación de fuentes de agua o humedales, el sacrificio del hábitat de especies, la irrupción en ambientes ecosistémicos, valdría la pena retornar al sabio principio de nuestras comunidades ancestrales y del lejano Oriente, cuando pregonaban que de la sana convivencia con la naturaleza, depende la supervivencia de la raza humana en el mismo cosmos.

Referencias bibliográficas

- Asamblea, General de las Naciones Unidas. (28 de octubre de 1982). Carta Mundial de la Naturaleza, material captura el 12 de agosto en: <http://www.pnuma.org/docamb/cn1982.php>
- Barbour, I. (2004). *El encuentro entre Ciencia y Religión*. Santander: Sal Terrae.
- Boff, L. (2007). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Barcelona. Trotta.
- Boff, L. (2006). *Ecología, Política, Teología y Mística*. Santander: Verbo Divino.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Burruezo, P. (2009). *“Ecología y Espiritualidad: el regreso a la armonía cósmica”*. (s/d).
- Calvo, S. y Corraliza, J. A. (2002). *Educación ambiental*. La Habana: Universidad de Pinar del Río ‘Hermandad Saíz Montes de Oca’.
- Cavallé, M. (2006). *La sabiduría recobrada*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- CELAM. (2008). *Documento Conclusivo de Aparecida*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Cely, G. (2005). Reflexiones para elaborar una ecoética. Documento recuperado el 14 de abril del 2011 en: <http://usmapanama.com/wp-content/uploads/2010/02/06-Reflexiones-para-elaborar-una-Eco%C3%A9tica.pdf>.
- Chown, M. (2005). *El Universo Vecino*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Dalai Lama. (2000). *El arte de vivir el Nuevo Milenio*. Barcelona: Grijalbo.
- E. López, F. (1997). *Desafíos a la ética, tecnología y sociedad*. Madrid: Narcea.
- Gabor, D. (1974). *The Mature Society. A view of the future* (1972), publicado en español como ‘La sociedad madura’ (Barcelona: Plaza & Janés).
- Gandhi, M. (1945). *Non-violence in peace and war*. London: The Truth.
- Gómez, J. A. (2010). *¿El Hecho Religioso y por qué es religioso el Hombre?* Bogotá: Ediciones USTA.
- Gómez Rincón, C. M. (2008). *Diálogo interreligioso, el problema de su base común*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad del Rosario.
- Haight, J. (2009). *Cristianismo y Ciencia*. Santander: Sal Terrae.
- Herrera, R. (2007). *Ecoteología y sus alcances hoy*. Bogotá: Lux.
- Hooft, G. (2009). *Entangled quantum states in a local deterministic theory*. London: Light Editions.
- Jaula, J. A. (2003). Sobre el reto de la universidad ante la protección del medio ambiente y el desarrollo sustentable. En *Guayana Sustentable 4*. Educación, Productividad y Vida. Caracas: Universidad Católica.

Hacia una educación ambiental: reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso
Miriam Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo

- Juan Pablo II. (1991). *Centésimus Annus*. Roma: Editricce Vaticana.
- Juan Pablo II. (1987). *Sollicitudo Rei Sociales*. Roma: Editricce Vaticana.
- Küng, H. (2003). *Proyecto de una ética mundial*. Barcelona, Madrid: Trotta.
- Küng, H. (1997). *Weltethos für Wetpolitik und Wetwirtschaft*. München: Piper.
- Knitter, P. (1987). *The Myth of Christian Uniqueness. Toward a Pluralistic Theology of Religions*. Nueva York: Orbis Books, Maryknoll.
- Mahecha, G. R. (2010). *Aproximación a los rasgos de una espiritualidad ecológica*. vol.60, no.169, Jan/June. Bogotá: Theologica Xave.
- Palma de Arraga, L. (2007). Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en educación ambiental. En *Revista Iberoamericana de educación*. N°16, p.65-99. Madrid.
- Panikkar, R. (1971). *El Cristo desconocido del hinduismo*. Barcelona: Trotta.
- Polkinghorne, J. (2000). *Ciencia y Teología*. Santander: Sal Terrae.
- Pribram, K. (1971). *Languages of the brain; experimental paradoxes and principles in neuropsychology*. (s/d): Editorial Prentice-Hall.
- Quiroz, C. y Tréllez Solís, E. (1992). *Manual de referencia sobre conceptos ambientales*. Bogotá, Colombia: SECAB, Fundación Honrad Adenauer.
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*. (s/d).
- Stiglitz, Joseph (2010). *Caída libre*. Bogotá, Colombia: Ediciones Taurus.
- Taylor, P. (1986). *Biocentrismo*. Buenos Aires: Ediciones Lux.
- Torralba, F. (2009). *¿Qué es la dignidad humana?* Barcelona: Herder.
- White, L. (1989). *Medioambiente y espiritualidad: Occidente, ante la crisis ecológica ¿debe reinventarse?* Bogotá: Presencia.

Referencia bibliográfica:

Martín Hernández, M. de los A. (2012). *La lucha en la formación del docente de Educación Inicial*. Caracas:

Autora.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

LA ESCUCHA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

María de los Ángeles Martín Hernández*

mariamartinh@hotmail.com

Recibido: Marzo, 2012

Aceptado: Mayo, 2012

Revisión de estilo: Septiembre, 2012

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito caracterizar la competencia comunicativa oral de un grupo de estudiantes de la Carrera Educación, Mención Preescolar de la Universidad Nacional Abierta. Específicamente, este trabajo se circunscribe a presentar los hallazgos relacionados con la escucha; y se realizan algunas consideraciones en torno de cómo se valora esta habilidad en la labor que desempeña el docente de educación inicial. En síntesis, se obtuvo como resultado que las estudiantes carecen de consistencia en la prestación de la atención a las normas de conducta del buen oyente, sólo manejan algunas normas aisladas; y, por otra parte, practican el tipo de atención auditiva que enfoca la adquisición de información que esencialmente sólo implica un relacionamiento semántico a nivel de proposiciones, no demuestran haber conectado la etapa de hábitos de atención comprensiva con los tipos más complejos de atención comprensiva. Por último, se delimitan algunos elementos clave a ser considerados en la elaboración de los programas de los cursos de 'Desarrollo del lenguaje' que forman parte de los pensum de estudio de la Carrera de Formación Docente para el nivel de educación Inicial.

Palabras clave: escucha - formación del docente - educación inicial

* Profesora de Educación Especial, Mención Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje, egresada de la Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Magíster en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. Profesora Asistente a Dedicación Exclusiva de la Universidad Nacional Abierta. Especialista en Contenido y Coordinadora de la Mención Preescolar. *Premio a la innovación – Área: Educación a Distancia*, por el trabajo 'La lengua escrita y el entorno social: Una experiencia innovadora en el ámbito de la Universidad Nacional Abierta'. (Coautoras: Estéfano y Guía) Rectorado - Consejo de Investigaciones y Postgrado UNA, 2006.

Bibliographic reference:

Martín Hernández, M. de los A. (2012). *Listening in the training of preschool teachers*. Caracas: Author.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

LISTENING IN THE TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS

*María de los Ángeles Martín Hernández**

mariamartinh@hotmail.com

Received: March, 2012

Accepted: May, 2012

Review: September, 2012

ABSTRACT

The objective of this work is to establish the oral communicative competence of a preschool education's group of students at the Open National University. This work focuses the presentation of the findings related to listening as well as to the considerations regarding the value of the ability of the preschool teachers during their performances. In summary, the students proved to be inconsistent in the application of listening rules, they just take into account some of isolated rules; on the other hand, they practice the auditive attention related to the acquisition of information that implies only a semantic relation at a propositional level without proving any kind of connection to the comprehensive attention rules or to any other complex comprehensive attention. Finally, some key elements are studied according to the development of language courses that are included in the programmes of preschool education.

Key words: listening- teacher's training- preschool education

* Teacher of Special Education, Mention Auditory Deficiencies and Problems of the Language, gone away from the Experimental University Liberator, Pedagogic Institute of Caracas (UPEL-IPC). Magíster in Opened Education and distantly of the National Opened University. Teacher Assistant to Exclusive Dedication of the National Opened University. Specialist in Content and Coordinator of the Pre-school Mention. I reward to the innovation - Area: Education distantly, for the work ' the written language and the social environment: An innovative experience in the area of the National Opened University '. (Co-authors: Estéfano and Guide) Presidency - Advice of Investigations and Postdegree one, 2006.

Référence bibliographique:

Martín Hernández, M. de los A. (2012). L'écoute dans la formation de l'enseignant d'éducation maternelle.
Caracas: Auteur.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

L'ÉCOUTE DANS LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT D'ÉDUCATION MATERNELLE

María de los Ángeles Martín Hernández*

mariamartinh@hotmail.com

Reçu: Mars, 2012

Accepté : Mai, 2012

Le style d'examen : Septembre, 2012

RÉSUMÉ

Ce travail a comme but principal l'établissement de la compétence communicative orale d'un groupe des étudiants d'Éducation, Mention École Maternelle de l'Université National Ouverte. Ce travail de recherche présente les découvertes par rapport à l'écoute. En outre, l'auteur fait quelques remarques en ce qui concerne l'habileté du développement de l'enseignant d'éducation maternelle. En résumé, l'auteur a observé que les étudiants n'ont pas bien suivi les règles de la bonne écoute parce qu'ils ne suivent que quelques règles isolées. D'autre part, les étudiants pratiquent l'attention auditive par rapport à l'information qui traite la relation sémantique au niveau des propositions sans renfermer le rapport entre les habitudes d'attention compréhensive et les types les plus complexes de l'attention compréhensive. Finalement, l'auteur établit quelques éléments clés qui doivent être considérés dans l'élaboration des programmes des cours du Développement de la Langue qui appartiennent au programme d'études des carrières de formation de l'enseignant pour l'éducation maternelle.

Mots clés: écoute - formation de l'enseignant - éducation maternelle

* Une professeur d'Education Spéciale, de Mention les Déficiences Auditives et les Problèmes du Langage, une diplômée de l'Université Expérimentale Libérateur, Institut Pédagogique de Caracas (UPEL-IPC). Magister dans l'Education Ouverte et à distance de l'Université Nationale Ouverte. Une professeur Assistente à l'Engagement Exclusif de l'Université Nationale Ouverte. Le spécialiste en Contenu et Coordinatrice de la Mention Préscolaire. Le prix à l'innovation - Aire : l'Education à distance, par le travail ' La langue écrite et l'environnement social : Une expérience innovatrice dans le domaine de l'Université Nationale Ouverte '. (Des coauteurs : Estéfano et un Guide) Rectorado - Conseil des Recherches et de Troisième cycle un, 2006.

A modo de inicio

Para la escuela tradicional, la enseñanza de la lengua mantiene implícita la idea de que el idioma es un 'contenido enseñable', un objeto que parte del aprendizaje de sus elementos y las reglas que los relacionan; desde esta concepción, aprender lengua, entonces, se reduce a aprender las palabras, su pronunciación y su combinación; enseñar lengua, por tanto, equivale a enseñar el léxico, la fonética, la semántica y la gramática del idioma. Pedagógicamente, esta concepción de la enseñanza de la lengua (compendio de conocimientos) resulta totalmente inadecuada, pues sólo se trabaja con información acerca de la lengua; no se enseña a los alumnos a comunicarse mejor de lo que aprenden en el entorno familiar ni a seleccionar las estrategias interactivas, comunicativas y lingüísticas más adecuadas a la interrelación social y a sus objetivos como interlocutores.

En contrapartida, algunos investigadores (Campos, 1993; Serrón, 1999; Páez Urdaneta, 1996), coinciden en recomendar que el trabajo con la comunicación oral en el aula se concrete a través del enfoque comunicacional, tarea que necesariamente debe ser ejecutada por un docente con un sólido desarrollo de su competencia comunicativa (término éste que se define más adelante), con una capacidad académica adecuada para asumir con propiedad programas de lenguaje, para poder comprender verdaderamente las concepciones modernas en torno de la comunicación.

En el contexto específico del nivel de educación inicial, los objetivos del área de lenguaje se orientan a que los educandos aprendan a hablar, no se apunta a enseñar lengua; esta posición implica que el docente necesita tener un conocimiento sistemático y coherente de la estructura y de los mecanismos de la comunicación, de modo que pueda enseñar la lengua para que ellos aprendan a usarla e interactúen con eficiencia dentro de su grupo social, a la vez que se les posibilite, adaptar su comportamiento lingüístico a las diferentes situaciones comunicativas en las que les corresponda desenvolverse en su cotidianidad.

En atención a este panorama, es necesario que la preparación de docentes se oriente a una doble función: complementar su formación como comunicadores de los estudiantes de la carrera docente y proporcionarles los conocimientos que requieren para que puedan fortalecer el desarrollo del lenguaje de los alumnos de educación inicial bajo el enfoque comunicativo.

Ante esta situación, la presente investigación, desarrollada en la Carrera Educación, Mención Preescolar de la Universidad Nacional Abierta (UNA), se propuso caracterizar la competencia comunicativa oral de un grupo de estudiantes de la citada Carrera. Específicamente, por lo significativo de los hallazgos, este trabajo se circunscribirá a mostrar aquellos relacionados con la escucha; se realizarán algunas consideraciones en torno de cómo se valora esta habilidad en la labor que desempeña el docente de Educación Inicial; y, por último, se delimitan algunos elementos clave a ser considerados en la elaboración de los programas de los cursos de Desarrollo del Lenguaje que forman parte de los pensum de estudio de las Carreras de formación docente para el nivel de Educación Inicial.

Elementos teóricos

Con respecto a la adquisición del lenguaje en el desarrollo integral de los educandos se asume la perspectiva planteada en el Currículo de Educación Inicial (CEI). En éste se sostiene que la práctica social del lenguaje, así como la de los diversos medios de expresión y comunicación, tienen una especial importancia en la educación inicial. Además, los objetivos del área de lenguaje se orientan a que ellos aprendan a hablar, no se apunta a enseñar lengua.

Esta postura implica que el docente necesita tener un conocimiento sistemático y coherente de la estructura y de los mecanismos de la comunicación, de modo que pueda enseñar la lengua para que los alumnos aprendan a usarla y puedan interactuar con eficiencia dentro, no sólo en su grupo social, sino al mismo tiempo que también se les posibilite la adaptación

de su comportamiento lingüístico a las diferentes situaciones comunicativas en las cuales les corresponda desenvolverse.

En atención a ello, la UNA, con la intención de establecer sintonía con lo establecido en el CEI, en el plan de estudios de formación de docentes para educación inicial ofrece el curso denominado Desarrollo del Lenguaje, diseñado bajo el enfoque comunicativo, en él se dispone que las actividades deben realizarse a través de la comunicación cotidiana, tarea que es necesario que ejecute un docente con un sólido desarrollo de su competencia comunicativa, y con una capacidad académica adecuada, para administrar con propiedad programas de lenguaje, a los fines de poder comprender verdaderamente las concepciones modernas referidas a la comunicación.

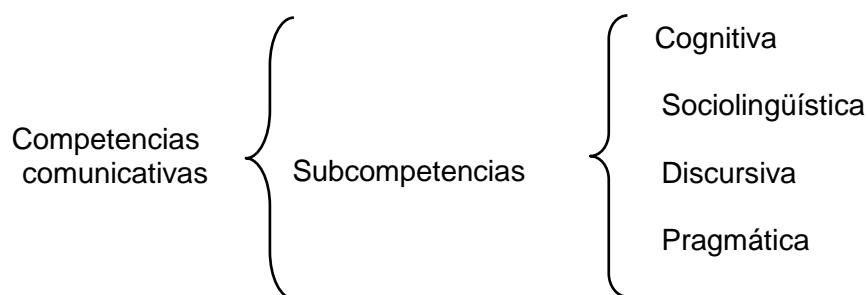
La definición de competencia comunicativa, desde la que se trabaja, procede de disciplinas como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la antropología lingüística, la pragmática y la filosofía, las cuales se inclinan más hacia el estudio de la lengua en uso que al estudio lingüístico fuera de contexto. Por tanto, puede definirse la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos de distinta naturaleza que el hablante pone en juego para comprender y producir discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Hymes, 1972, 1976; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Prado, 2004; Barrera y Fraca, 1999).

En una revisión bibliográfica realizada en un trabajo previo (Martín Hernández, 2009), se pudo evidenciar que no hay consenso entre los investigadores con relación a las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa; cada uno de ellos la estructura a partir de diferentes combinaciones de las siguientes subcompetencias: lingüística, sociolingüística, pragmática, estratégica, discursiva, psicolingüística, literaria y mediática, con sus respectivas estructuras y funciones. A su vez, se encontró que describen estas subcompetencias compuestas de habilidades y

destrezas específicas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Barrera y Fraca, 1999; Pérez Tornero, 2000; Prado, 2004; Pérez Rodríguez, 2004; Maqueo, 2006; Briz Villanueva, 2006).

Para estructurar lo que se entiende en este trabajo como la competencia comunicativa que debe poseer el docente del nivel de Educación Inicial, se entiende el lenguaje como un comportamiento social y se valora el uso académico del español formal estándar de Venezuela, variedad socioculturalmente aceptada como modelo. De acuerdo con los especialistas, el dominio de esta variedad lingüística le ofrecería al docente en formación, mayores posibilidades de éxito en el proceso de la educación formal, acceso a los bienes y servicios culturales y le garantizaría un alto grado de inteligibilidad mutua con cualquier estudiante, independientemente del sociolecto que ellos utilicen (Campos, 1993; Villalba de L. y Pinto de E. 1999).

Las fuentes bibliográficas consultadas sugieren que la competencia comunicativa es el resultado de una suma de distintas subcompetencias. De la revisión de las habilidades y destrezas que se consideran indispensables para que el docente de Educación Inicial planifique actividades que les permitan a los niños desarrollar sus capacidades como hablante y como oyente, se seleccionaron –con criterios de significatividad más que de exhaustividad- algunas de las subcompetencias (cognitiva, sociolingüística, discursiva y pragmática) para conformar lo que se entenderá en este trabajo como competencia comunicativa.



Fuente: Autora
Gráfico 1. Análisis de la competencia comunicativa

Subcompetencia cognitiva. Entendida ésta como el bagaje de información y de conocimientos que posee el hablante, el dominio que tiene de ellos y la posibilidad de actualizarlos en un momento determinado, de acuerdo con la circunstancia comunicativa en la que se encuentre inmerso.

Subcompetencia sociolingüística. Contempla las reglas socioculturales de uso y las del discurso; esto es, factores contextuales como la situación en la que se encuentran los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. Esta competencia se asocia, pues, a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y a las de la situación comunicativa.

Esta subcompetencia está vinculada, fundamentalmente, con las reglas de interacción social, que describen en términos culturales los usos pautados de la lengua y el habla, es decir, las reglas de interacción social de un grupo, institución, comunidad o sociedad particular; las cuales son delimitadas por Hymes (1974), como un sistema de factores y de reglas que predeterminan la comunicación en un grupo y que son la base del significado social de cualquier oración. Este autor pone de relieve el concepto de situación social a través del modelo *SPEAKING*, en el que cada letra representa un concepto de análisis que en los eventos lingüísticos se tiene en cuenta: participantes, contexto (temporal, físico, psicológico y cultural), forma lingüística, tópico, propósito, canal, códigos, normas de interacción e interpretación, y géneros (Serrón, 2002).

Subcompetencia discursiva. Este tipo de competencia está relacionada con el modo cómo se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto coherente tanto oral como escrito. Permite vincular e integrar las frases en el contexto lingüístico e interactuar eficazmente en discusiones, narraciones, formulación de preguntas, iniciación de una conversación, realización de promesas, solicitudes, órdenes.

Por tanto, este componente se refiere a cómo se ponen en funcionamiento las formas lingüísticas y otros elementos no lingüísticos a través de la elaboración de piezas discursivas o textuales estructuradas de acuerdo con unos patrones o modelos más o menos convencionales.

Subcompetencia pragmática. Se refiere a la capacidad del hablante de emplear expresiones lingüísticas o no lingüísticas de una manera adecuada al contexto de situación y a las propias intenciones.

Está muy relacionada con la propuesta de Hymes (ibid.) quien, al hablar de competencia comunicativa se refiere al cómo, cuándo, dónde decir qué. Es una competencia dinámica, aprendida y de base social que se refiere al hablante y al uso de la lengua en situaciones dadas.

En otras palabras, esta subcompetencia supone el conjunto de estrategias de uso que toma en cuenta la situación comunicativa y que se refiere a las reglas –de tipo social, cultural y psicológico- que rigen la forma cómo se emiten los enunciados. El hablante que posee esta competencia es capaz de participar en una conversación, comprender pautas, normas e instrucciones.

Después de esta visión global de subcompetencias puede decirse, entonces, que es necesario que el docente en formación se desenvuelva como un excelente comunicador, para que el trabajo con la lengua materna en el nivel de Educación Inicial propicie que los niños se comuniquen idiomáticamente, lo que significa, enseñar el manejo del código. Es decir, la educación inicial debe orientarse hacia la formación de un usuario capaz de manejar un extenso inventario de estrategias comunicacionales y manipularlas en función de sus intereses y dirigidas a lograr el éxito de la interacción (Campos, 1993).

En función del objetivo del presente trabajo, se hará un revisión de cómo entre esas características –de excelente comunicador que debe poseer el docente para el trabajo con la lengua materna en educación inicial- obligatoriamente se incluye la de ser ‘buen escucha’.

Es necesario, por consiguiente, fijar posición en torno de cómo se concibe la escucha, acción comunicativa altamente compleja a través de la cual el receptor desarrolla, a muy alta velocidad, múltiples acciones interpretativas de la palabra del otro; desde el punto de vista de la recepción, escuchar implica reconstruir el significado de las palabras. Este proceso exige una actividad cognitiva, importante, esto es, una actividad que parte de la literalidad de lo que se escucha y se orienta a interpretar la información al tener en cuenta los factores que han intervenido en la construcción del discurso (Vilá i Santasusana, 2005; Echeverría, 2007).

Escuchar, entonces, significa prestar atención auditiva, lo cual es una de las habilidades más importantes en la comunicación humana. En rigor, todo proceso comunicacional descansa en ella. Es de carácter activo, si, se asume que cada vez que se escucha se está activamente procurando hacer sentido de lo que se está diciendo. El receptor que sabe escuchar activa en su mente múltiples mecanismos cognitivos relativos al contexto, al conocimiento del mundo y de otros aspectos de orden lingüístico que le permiten comprender e interpretar lo que escucha.

La atención comprensiva de mensajes orales depende, por una parte, de ciertas condiciones ambientales: condiciones espaciales, la conveniente distancia proxémica entre los interlocutores, la postura confortable y alerta, y la ausencia de distracciones auditivas; y, por la otra, de la fijación de normas de conducta del buen oyente: escuchar lo que otros tengan que decir, motivar la comunicación del colutor, saber cómo y cuándo interrumpir para insertar una explicación o cambiar un tópico, ser consistente en la prestación de atención, entre otras.

Como cualquier otra habilidad, saber escuchar se logra con preparación y entrenamiento. El primer paso en la preparación para desarrollar esta habilidad es la identificación del propósito o motivo para escuchar. Cada propósito diferente para escuchar amerita una preparación distinta; requiere, además, actitudes positivas, tales como: interés por lo que

se va a tratar, ser objetivo, descartar ideas preconcebidas, pensar más en el tema que en el emisor, retener las posibles discrepancias para aclararlas (Recasens, 2003 y McEntee, 1996).

En atención a los diferentes propósitos, Páez (1996), menciona cuatro tipos de atención auditiva:

1. La que enfoca la adquisición de información: esencialmente implica un relacionamiento semántico a nivel de proposiciones, incluye la fijación y evocación de detalles y hechos específicos, el parafraseo de mensajes orales, el cumplimiento de instrucciones que no requieren de mayor elaboración mental. Este tipo de atención sirve de conexión entre la formación de los hábitos de atención comprensiva y los tipos más complejos de atención comprensiva.
2. La que enfoca un proceso de comprensión o de reordenamiento proposicional, textual y tácticamente; incluye síntesis, comparación y contraste, explicaciones fácticas, identificación y jerarquización de ideas, inferencias, predicciones, y planteamientos hipotéticos.
3. La que enfoca el análisis crítico de lo escuchado o la evaluación de las implicaciones lógicas, experienciales y afectivas del mensaje; incluye determinación de relevancia/irrelevancia informacional, de distinción de inferencia/suposición/opinión o descripción factual, de identificación del propósito del emisor del mensaje oral o de las implicaciones del mensaje (o metalenguaje), de reconocimiento de los puntos de vista, de evaluación de la validez factual de la información, de elaboración de conclusiones y recomendaciones.
4. Atención apreciativa, más subjetiva y personal, orientada hacia la captación de un proceso sonoro (ideológico o no) en razón del efecto estético que causa en el individuo; incluye la verbalización de los efectos no conceptuales que el texto oral causa en el individuo.

De acuerdo con estas consideraciones teóricas, la escucha amerita un proceso de aprendizaje, éste según Echeverría (2007), requiere darse al menos en dos niveles. El primero, implica utilizar algunas acciones que permitan detectar la brecha entre el orador y el oyente, el reconocimiento de la existencia de la brecha permite, por tanto, hacerse responsables de la escucha, reconocerla para –desde allí- buscar su reducción. El segundo, apunta a procurar una radical transformación del desempeño que se ha tenido hasta el momento frente al fenómeno de la escucha, de manera de generar una comprensión diferente y, desde allí, producir capacidad autónoma para intervenir en él.

Vilá i Santasusana (2005), por su parte, considera necesario que el receptor aprenda a valorar un discurso, es decir, que pueda analizar por qué un discurso está bien construido o por qué no se entiende; también debe desarrollar otras operaciones cognitivas en relación con el objetivo comunicativo de cada actividad, unas operaciones próximas a las situaciones reales de uso de la lengua, por ejemplo: seleccionar información relevante, completar o inferir información, reformular una parte del discurso, valorar el acuerdo con los argumentos.

En el trabajo docente, para garantizar condiciones de escucha adecuadas, no basta con trabajar tan sólo con la escucha. Es preciso también aprender a hablar de una manera que sea conducente a generar la adecuada escucha del otro. Ello conlleva, por tanto, a transitar del dominio de la escucha al dominio del habla, y más adelante, lograr el dominio del lenguaje, del que la escucha y el habla forman parte.

Elementos metodológicos

Tipo de investigación

Se adoptó la investigación de base cualitativa; pues no se observó un solo aspecto, sino que la investigadora se propuso hacer notar las relaciones existentes entre los diversos elementos de un fenómeno (comportamiento

comunicacional de las estudiantes de la Mención Preescolar); de esta manera, se evitó distorsionar la realidad investigada, se obtuvieron los datos a estudiar y se caracterizó la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

Específicamente, se realizó una investigación etnográfica, pues la investigadora se interesó por la actuación de las estudiantes; se integró como parte de dos talleres en los que se recabó la información; lo que quiere decir que, trató de hacer todo desde dentro del grupo; lo que cuenta son sus interpretaciones. Esto supone las opiniones con sus matices (Bisquerra, 2000).

En esta investigación, se recogieron datos significativos de forma predominantemente descriptiva de lo que sucedió en la realidad estudiada, y se interpretaron para comprender adecuadamente las necesidades. Se estudió lo ocurrido, las distintas interacciones, actividades y opiniones de los participantes (Pérez, 1998).

Diseño de la investigación

En cuanto al diseño, la presente constituye una investigación de campo de carácter descriptivo e interpretativo. Tuvo un carácter descriptivo, pues se seleccionaron una serie de cuestiones y se midió cada una de ellas de forma independiente; posteriormente, se integraron las mediciones de cada una para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Por otra parte, es de carácter interpretativo. Éste según Briones (1995), se distingue por la función que cumplen los datos recogidos, vale decir, con la interpretación que se hace de ellos: traducir y comprender para desvelar los motivos del actuar humano; y la finalidad última que persigue la investigadora consiste en interpretar desde la teoría los datos, en suma, se trabaja con la lógica del descubrimiento.

Sujetos de la investigación

La escogencia de los sujetos de la investigación se hizo a partir de la metodología de la investigación cualitativa y siguiendo a Martínez (1996), quien dice que “Se puede seleccionar usando criterios basados en consideraciones teóricas, intereses personales y circunstancias situacionales, entre otras” (p. 45).

La selección de los sujetos de la investigación fue intencional, puesto que se hizo énfasis en los intereses personales y en las circunstancias situacionales. Se seleccionó un evento en el cual se usara la lengua en un contexto formal, fueron convocadas al evento todas las estudiantes inscritas en la sede de la Universidad en el estado Aragua, en las cuatro prácticas profesionales pertenecientes a la Carrera Educación, Mención Preescolar, lo cual representaba un total de treinta (30) estudiantes, de las cuales asistieron veinticinco (25) a los talleres.

Técnicas de recolección de datos

Con el propósito de obtener información que pudiera ser relevante, se emplearon como técnicas de recolección de datos: (a) la observación directa y (b) la grabación de video.

La observación directa. Se efectuó con la finalidad de detectar y registrar conductas; se escrutó, desde un punto de vista externo y neutral, el intercambio de mensajes codificados y dependientes de las situaciones de emisión y recepción; específicamente, se asumió como unidad de observación las interacciones entre las estudiantes y, entre las participantes y la facilitadora del taller en una situación académica formal.

La grabación de video. Específicamente, se utilizó para registrar las actividades de comunicación oral que se promovieron en dos talleres entre un grupo de estudiantes de la Mención Preescolar; permitió reproducir reiteradamente esas situaciones comunicativas, escucharlas y

observarlas atentamente, anotar los datos de forma objetiva y, por tanto, valorar cuidadosamente las características comunicativas del grupo de estudiantes.

Instrumentos

A fin de obtener los datos, se utilizó como instrumento en esta investigación las notas de campo, las cuales se usaron para registrar observaciones y descripciones de lo que ocurrió, incluyeron transcripciones literales de lo que se dijo, las interpretaciones en el desarrollo de los talleres y las referencias a las teorías.

Integración e interpretación de los datos recogidos

Consistió en relacionar y contrastar los datos con aquellos estudios en el área que se presentaron en las consideraciones teóricas para analizar cómo aparece, desde perspectivas diferentes y sobre consideraciones teóricas amplias, lo que realmente significa el estudio (Martínez Miguélez, 2008).

Caracterización de la escucha

Para caracterizar la escucha de las docentes en formación, se consideraron las conductas que tienden a favorecer la percepción y la atención comprensiva de mensajes orales, funciones complejas que involucran tanto las capacidades auditivas como visuales del escuchante; la observación prestó especial atención a la forma cómo el receptor se concentró en el orador, en lo que dice y en cómo lo dice.

En los registros, se utilizó la simbología que se explicita a continuación:

Cuadro 1. Simbología utilizada en los registros observacionales

Símbolo	Significado
/ /	Conductas no verbales
“ “	Transcripción textual
()	Descripción de hechos observados por la investigadora
...	Ausencia de texto, en la imposibilidad de anotarlo o de comprender lo que dice la grabación.

Fuente: Adaptado por la autora, de Tezanos (1998).

Inicialmente, en relación con los hábitos de atención comprensiva, se destacan algunas evidencias que manifiestan que en el contexto de los talleres no fue observada una de las condiciones ambientales, ausencia de distracciones auditivas, por ejemplo:

(Se observó el uso del teléfono celular para envío y recepción de mensajes de texto en un ejercicio en el que todas las participantes debían hacer uso de la palabra).

(Dos estudiantes contestan el teléfono celular durante el desarrollo del taller).

(Suena un teléfono celular mientras la profesora está haciendo la introducción del taller).

Se observaron conductas que demuestran que algunas de las estudiantes manejan una de las normas de conducta del buen oyente, ‘escuchan lo que otros tienen que decir’ y que realizan un esfuerzo para comprender el mensaje, tal como:

(/Toman apuntes mientras se cierra el ejercicio/).

(La audiencia en general responde –completa- expresiones de la facilitadora C., por ejemplo: “hay emociones positivas y...”; y contestan preguntas que realiza para explicar la teoría).

sin embargo, se observa que carecen de consistencia en la prestación de la atención, puesto que:

(La facilitadora se ve en la necesidad de subir la voz para poder ser escuchada, y para que las estudiantes escuchen a quien interviene, pues conversan entre ellas mientras alguien está interviniendo o haciendo uso de la palabra).

/En tres oportunidades suenan los teléfonos celulares y distintas estudiantes se salen del salón para contestar/.

(Al inicio del taller, la facilitadora C. propuso como pauta para retomar la atención cuando se dispersaran preguntar “¿me aman mis ovejas?”).

Por otra parte, se pudo observar algunos actos comunicacionales que sólo reflejan la presencia del tipo de atención auditiva que enfoca la adquisición de información, lo que esencialmente implica un relacionamiento semántico a nivel de proposiciones:

/Parfrasean instrucciones orales para verificar la comprensión /

/Se ríen de los chistes de la facilitadora/

Contrario a lo que se espera de un auditorio que ya ha logrado este tipo de atención auditiva, no se pudo constatar que se haya conectado la etapa de hábitos de atención comprensiva y los tipos más complejos de atención comprensiva:

(Es necesario repetir instrucciones u ofrecer muchas instrucciones, explicar de manera reiterada qué se va a hacer porque cuando se dan las instrucciones la mayoría conversa entre ellas).

(Cuatro personas conversan entre ellas mientras se escucha una canción que deben analizar).

(En el desarrollo del trabajo en equipo, se pudo verificar la atención y las normas de conducta del buen oyente sólo en uno de los tres grupos que se organizaron:

1. *En el primer grupo todos sus miembros discutieron a viva voz, todas a la vez, hasta lograr estructurar una respuesta del grupo.*
2. *En el segundo grupo, trabajaron en parejas, luego negociaron entre todas la respuesta del grupo;*
3. *En el tercer grupo habló cada integrante una por una hasta que lograron un acuerdo).*

En síntesis, se obtuvo que las estudiantes carecen de consistencia en la prestación de la atención de normas de conducta del buen oyente, sólo manejan algunas normas aisladas; y, por otra parte, practican el tipo de atención auditiva que enfoca la adquisición de información que esencialmente sólo implica un relacionamiento semántico a nivel de proposiciones, no demuestran haber conectado la etapa de hábitos de atención comprensiva con los tipos más complejos de atención comprensiva.

Elementos clave para la inclusión de la escucha en la formación del docente de Educación Inicial

A partir del análisis realizado en torno de la escucha de las estudiantes de la Carrera Educación, Mención Preescolar de la UNA, de las tendencias observadas en la bibliografía actual acerca del enfoque comunicativo y de la escucha o atención auditiva, en conjunción con la perspectiva que presenta el Currículo de Educación Inicial, y a modo de principios orientadores, se puntualizan algunos elementos clave que deberá considerar la inclusión de la escucha en la formación del docente de Educación Inicial.

1. Valoración, tanto de la práctica en el aula de las situaciones de uso de la lengua, como de la reflexión metadiscursiva.
2. Análisis y planificación de la escucha en tres tiempos:
 - a) Preescucha. Preestablecer el objetivo de la escucha; priorizar los elementos a tomar en cuenta; planificar la información que

se quiere observar; acordar las normas que gestionarán la conversación.

b) Escucha. Dejar constancia física de lo escuchado (fichas, notas de campo, gestión de la conversación, recordar las normas, prever una duración adecuada de la actividad).

c) Postescucha. Evaluación de la actividad de conversación desarrollada, valoración de actitudes, y de normas.

3. Vinculaciones entre la escucha y la técnica de observación en Educación Inicial.

4. Revisión, en particular, de los contenidos que se especifican en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Elementos clave para la inclusión de la escucha

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
1. Competencia comunicativa: definición y componentes. 2. Factores básicos que inciden en la mejora de la competencia oral. 3. La escucha como proceso comunicativo: definición, estructura, estrategias implícitas. 4. Caracterización del buen escucha. 5. Tipos de atención auditiva: (a) adquisición de información; (b) proceso de comprensión; (c) análisis crítico; (d) atención apreciativa. 6. Niveles de la escucha: (a) la escucha del sentido semántico y práctico del habla del orador; (b) La escucha de las inquietudes del orador; (c) La escucha de la estructura de coherencia del observador que es el orador; (d) saber escuchar bien.	1. Participación como emisor y receptor en actividades de reflexión sobre los usos lingüísticos. 2. Creación de contextos de convivencia. 3. Práctica de ejercicios para mejorar la escucha: de percepción, de comprensión. 4. Análisis de la escucha activa y selectiva. 5. Realización de actividades donde se practiquen los niveles y tipos de escucha organizadas en tres tiempos: preescucha, escucha, postescucha.	1. Valoración del seguimiento de las normas de la conversación. 2. Respeto por las opiniones de los demás. 3. Emisión de juicios valorativos sobre la propia actuación en la conversación y la de los compañeros. 4. Análisis de la relación entre la escucha personal y la calidad de las relaciones personales.

Fuente: Autora

La investigadora consideró importante incluir dentro de la investigación, y a los fines de que los docentes la consulten, una lista de bibliografía útil para que amplíen los contenidos programáticos.

Bibliografía sugerida

- Briz V., E. (2006). El enfoque comunicativo. En: *Didáctica de la lengua y la literatura* Mendoza Fillola, A. Madrid: Prentice Hall.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, enseñar lengua. En: *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Echeverría, R. (2007). Actos de lenguaje Volumen I: *La escucha*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (1994). *La ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A., (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Maqueo, A. (2006). Lengua, aprendizaje y enseñanza. *El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Páez U., I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: CILLAB.
- Peliquín, F., (2005). Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad. En: *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos, Nº 36, 2001, pp-143-152. Valdivia-Chile.
- Quiroga T. L., (1989). El lenguaje en la formación escolar del niño. En: *Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas*. Baruta: Universidad Simón Bolívar.
- Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Sánchez, B. (1971). *Lenguaje oral. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sánchez C., M. (2005). La conversación en el aula. En: *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Serrón, S. (2002). *El enfoque comunicativo y sus implicaciones: Una visión desde la enseñanza de la lengua materna*. Letras. UPEL- IPC. Caracas. Nº 62. Segundo semestre 2002.
- Serrón, S. (1996). *El enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: ASORDE.
- Vallés, B. (2007). *Desarrollo del lenguaje y enseñanza de la lengua materna en la escuela inicial*. Caracas: Gerardo Toro del Instituto Pedagógico de Caracas.
- Vilá i Santasusana, M. (2005) Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Villalba de L., M. y Pinto de E., N. (1999). (coord.) Dirección General Sectorial de Programas Educativos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *La enseñanza de la lengua en el marco de la reforma educativa*. Caracas: Fedupel.

Consideraciones finales

En el nivel de Educación Inicial, los aprendizajes esperados que se refieren al desarrollo del lenguaje, se orientan a que los niños de este nivel aprendan a hablar, no apuntan a enseñar lengua; esta postura implica que el docente necesita tener un dominio sólido del conocimiento, así como de la estructura y de los mecanismos de la comunicación, de modo que pueda propiciar actividades con la lengua para que los niños aprendan a usarla y puedan interactuar con eficiencia dentro de su grupo social y fuera de éste, a la vez que se les posibilite adaptar su comportamiento lingüístico a las diferentes situaciones comunicativas en las que les corresponda desenvolverse en la vida diaria.

La escucha debe ser considerado un contenido a incluir en los programas de formación docente para educación inicial, lo cual implica que el docente en formación vaya más allá de comprender el sentido semántico de lo que dice el otro y las acciones involucradas en lo que dice; quien es competente en escuchar es, a la vez, un buen observador, pues el lenguaje se desarrolla de la mano con la emocionalidad y la corporalidad, entre estos suele haber coherencia; puede inferirse, entonces, en educación inicial, la red de relaciones que se establece entre escuchar-observar-evaluar.

En atención a ello, en este trabajo se delimitaron algunos elementos a considerar en la formación del docente para la escucha con la intención de que este adquiera conocimientos inherentes al desarrollo del lenguaje, de manera tal que alcance una preparación sólida que le permita reconocer la utilidad que el hablar y el escuchar tienen para los educandos de preescolar, quienes aprenden lenguaje porque necesitan sobrevivir; les resulta fácil aprenderlo porque el objetivo de ese aprendizaje es evidente para ellos.

Referencias bibliográficas

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. España: Ceac, S.A.
- Briones, G. (1995). *La investigación social y educativa*. Santafé de Bogotá: SECA8.
- Briz V., E. (2006). El enfoque comunicativo. En *Didáctica de la lengua y la literatura*. Mendoza Fillola, A. Madrid: Prentice Hall.
- Campos, E. (1993). La enseñanza de la lengua en educación superior: una visión personal. En *Clave*. Caracas, Nº 2, julio de 2003.
- Echeverría, R. (2007). *Actos de lenguaje* Vol. I: La escucha. Buenos Aires: Granica.
- Hernández, Fernández y Baptista, (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1976). La sociolingüística y la etnografía del habla. En *Antropología social y lenguaje* (Obra colectiva). Buenos Aires: Paidós.
- Hymes, D. (1974). Hacia la etnografía de la comunicación. En *Antología de estudios de etnolingüística*. México: UNAM.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En revista *Forma y Función* Nº 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá. Junio de 1996.
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Martín H., M. (2009). *Control y Ajuste del Curso Desarrollo del Lenguaje de la Carrera Educación - Mención Preescolar de la Universidad Nacional Abierta. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster Scientiarum en Educación Abierta y a Distancia*.
- Martínez M., M. (2008). *Evaluación cualitativa de programas*. México, D.F: Trillas.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- McEntee, E. (1996). *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Autor.
- Páez U., I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: CILLAB.
- Peliquín, F. (2005). Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Pérez R., M. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Pérez T., J. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, S. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, S.A
- Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Sánchez C., M. (2005). La conversación en el aula. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

- Serrón, S. (2002). El enfoque comunicativo y sus implicaciones: Una visión desde la enseñanza de la lengua materna. En *Letras*. UPEL- IPC. Caracas. Nº 62. Segundo semestre 2002.
- Serrón, S. (1999). La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. En *Letras*. UPEL- IPC. Caracas. Nº 59. Segundo semestre 1999.
- Tezanos de, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Santafé de Bogotá: Antropos Ltda.
- Vilá i Santasusana, M. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

Referencia bibliográfica:

Andrade Campo-Redondo, G.E. (2012). *El criterio corporal de la identidad personal*. Caracas: Autor.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

EL CRITERIO CORPORAL DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Gabriel Ernesto Andrade Campo-Redondo*

gabrielernesto2000@yahoo.com

Recibido: Mayo, 2012

Aceptado: Julio, 2012

Revisión de estilo: Octubre, 2012

RESUMEN

El problema de la identidad personal en la filosofía de la mente y la metafísica de las personas trata, sobre la pregunta: ¿cómo una persona puede seguir siendo la misma de un momento a otro? Tradicionalmente, los filósofos han recurrido, por lo menos, a alguno de estos tres criterios para sostener la identidad personal: el criterio con base en el alma, el criterio con base en el cuerpo, y el criterio con base en la continuidad psicológica. En este artículo, el autor evaluará la pertinencia del criterio corporal. Para ello, reseñará el problema en torno del barco de Teseo, y explorará algunos de los experimentos mentales que se han empleado respecto a esta cuestión.

Palabras clave: identidad personal - filosofía de la mente - criterio corporal

* Sociólogo egresado de la Universidad del Zulia (ULA); Magister *Scientarium* en Filosofía de la (ULA); doctor en Ciencias Humanas de la (ULA). Ha realizado cursos de: *Religious Pluralism* en la Universidad de California, Santa Bárbara USA; Diplomado en Docencia para la Educación Superior, en la ULA y Mimesis en las Leyes de Platón en la Universidad Carlos III de Madrid, España. Autor de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

Bibliographic reference:

Andrade Campo-Redondo, G.E. (2012). *Corporal criterion of personal identity*. Caracas: Author.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

CORPORAL CRITERION OF PERSONAL IDENTITY

Gabriel Ernesto Andrade Campo-Redondo*

gabrielernesto2000@yahoo.com

Received: May, 2012

Accepted: July, 2012

Review style: October, 2012

ABSTRACT

The problem of personal identity in mind philosophy and people's metaphysics deals with the question: how can a person be the same from one moment to another? Traditionally philosophers have used some of these criteria to maintain personal identity: criterion based on the soul, criterion based on the body and criterion based on psychological continuity. In this work, the author will evaluate the pertinency of corporal criterion. For this reason the author will consider the problem according to Teseo's boat and he will also study some of the mind experiments used for this matter.

Key words: personal identity - mind philosophy - corporal criterion

* Sociologist gone away from the University of the Zulia (ULA); Magister Scientiarum in Philosophy of the (ULA); doctor in Human Sciences of the (ULA). It has realized courses of: Religious Pluralism in the University of California, Holy Barbara USA; Graduate in Teaching for the Top Education, in the ULA and Mimesis in Plato's Laws in the University Carlos III of Madrid, Spain. Author of books and articles published in national and international magazines.

Référence bibliographique:

Andrade Campo-Redondo, G.E. (2012). *La notion corporelle de l'identité personnelle*. Caracas: Auteur.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

LA NOTION CORPORELLE DE L'IDENTITE PERSONNELLE

Gabriel Ernesto Andrade Campo-Redondo*

gabrielernesto2000@yahoo.com

Reçu : Mai, 2012

Accepté : Juillet, 2012

Le style d'examen : Octobre, 2012

RÉSUMÉ

Le problème de l'identité personnelle dans la philosophie de la pensée et la métaphysique des gens traite sur la question suivante: comment est-ce qu'on peut être la même personne d'un moment à l'autre? D'habitude les philosophes ont suivi, au moins, une de ces trois notions pour soutenir l'identité personnelle: la notion basée sur l'âme, la notion basée sur le corps et la notion basée sur la continuité psychologique. Dans cet article, l'auteur évalue la pertinence du corps critère. Pour ce faire, doit décrire le problème autour du navire de Thésée, et d'explorer quelques-unes des expériences qui ont été utilisés sur cette question.

Mots clés: identité personnelle - philosophie de la pensée - notion corporelle

* Un sociologue sorti de l'Université du Zulia (ULA); Magister Scientiarum dans la Philosophie de la (ULA); un docteur dans les Sciences Humaines de la (ULA). Il a réalisé des cours de : Religious Pluralism dans l'Université de la Californie, la Sainte Barbe des USA; Diplômé dans l'Enseignement pour l'Education Supérieure, dans l'ULA et Mimesis dans les Lois de Platon dans l'Université Charles III de Madrid, de l'Espagne. L'auteur de livres et d'articles publiés dans des revues nationales et internationales.

¿Qué es la identidad personal?

En la filosofía de la mente, es muy discutida la cuestión de la identidad personal, a saber, la pregunta: ¿cómo una persona puede seguir siendo la *misma* de un momento a otro? amerita alguna precisión respecto a qué significan exactamente las palabras ‘la misma’. En el lenguaje común, la palabra ‘mismo/a’ suele prestarse a confusión, pues puede referirse a dos significados distintos. Supongamos, por ejemplo, que en un equipo de fútbol, diez jugadores usan camisetas azules de manga corta, y el portero usa una camiseta negra de manga larga. Si preguntamos, “¿lleva el defensa la misma camiseta que el portero?”, rápidamente estaremos prestos a responder que no. Con esta respuesta de fondo, si preguntamos, “¿lleva el defensa la misma camiseta que el delantero y el mediocampista?”, estaremos prestos a responder que sí, pues en efecto, la camiseta del defensa es diferente a la camiseta del portero, pero es la misma camiseta que la del mediocampista y que la del delantero: son azules y de mangas cortas.

Pero, la misma pregunta podría invitar a otra respuesta. Al preguntar “¿lleva el defensa la misma camiseta que el delantero y el mediocampista?”, podríamos responder que no, pues aun si son azules y de mangas cortas, y podrían tener la misma talla e, incluso, el mismo número, no son la misma camiseta: el mediocampista lleva una camiseta, y el defensa lleva otra camiseta, pues la camiseta del mediocampista existe por separado de la camiseta del defensa. En este caso, a no ser que tanto el defensa como el mediocampista estén vestidos con una sola camiseta (las dos cabezas en el mismo agujero), afirmaremos que la camiseta del defensa no es la misma que la camiseta del mediocampista.

De esa manera, la palabra ‘mismo/a’ puede emplearse en dos sentidos. Para evitar confusiones, los filósofos distinguen entre esos dos sentidos. ‘Mismo/a’ denota una relación de identidad. Pero, en la medida en que ‘mismo/a’ puede emplearse en dos sentidos, los filósofos suelen distinguir entre dos tipos de identidad.

La primera, la 'identidad cualitativa', se refiere a la relación que mantienen dos entes cuando comparten casi todos los atributos, o cualidades, de ahí, el término 'identidad cualitativa'. La camiseta del delantero comparte las mismas cualidades que la camiseta del defensa: ambas son de color azul, ambas tienen mangas cortas, podríamos imaginar que ambas tienen la misma talla, e incluso, el mismo número. No obstante, aun si las cualidades que comparten ambas camisetas son muchísimas, existe al menos una cualidad que no es compartida por ambas; a saber, quién se viste con esa camiseta. El delantero se viste con una camiseta, mientras que el defensa se viste con la otra camiseta. Y, por extensión, la ubicación espacial de una camiseta no es la misma ubicación espacial de la otra camiseta. Por ello, aun si son muy parecidas, hablamos de *dos* camisetas, y no de una sola. Y, son 'la misma' en el sentido de que se parecen mucho, pero no son un único ente.

El segundo tipo, la 'identidad numérica', es una relación más fuerte. Un ente es numéricamente idéntico a otro cuando comparten exhaustivamente las mismas propiedades. Y, en tanto las propiedades de uno son exhaustivamente las propiedades de otro, entonces podemos afirmar que no se tratan de entes separados, sino del *mismo* ente. Leibniz (cit. por Jolley, 2005, p. 72) formuló el principio de identidad así: A y B son idénticos, si y solo si, todo cuanto se predica de A puede predicarse de B, y todo cuanto se predica de B puede predicarse de A.

Allí donde la camiseta del defensa es muy parecida a la camiseta del delantero, pero no es propiamente la misma, Benedicto XVI sí es la misma persona que Joseph Ratzinger; por ende, la camiseta del defensa es sólo cualitativamente idéntica a la camiseta del delantero, mientras que Benedicto XVI es numéricamente idéntico a Joseph Ratzinger. Todo cuanto se predica de Benedicto XVI puede predicarse de Joseph Ratzinger: nació en Alemania, fue electo Papa en 2005. No se podrá predicar algo sobre Ratzinger que no se pueda predicar sobre Benedicto XVI, y viceversa. En función de ello, este

tipo de relación se denomina 'identidad numérica', porque no contaríamos a Ratzinger y Benedicto XVI como dos entes apartes. Al contar el número de Papas en la historia, Benedicto XVI y Ratzinger contribuirían un solo número; de allí, su 'identidad numérica'.

En torno de la identidad numérica, entre filósofos ha habido un motivo de discusión que amerita acotar. Hemos mencionado que la identidad numérica implica una identidad exhaustiva de cualidades; a saber, A y B son numéricamente idénticos si todo cuanto se predica de A puede predicarse de B, y viceversa. Pero, consideremos la identidad de los entes a través del tiempo: un balón de fútbol al inicio de un partido ha sido pateado, supongamos, unas 1323 veces; al término de ese partido, el balón habrá sido pateado, supongamos, unas 1654 veces. Y, no sólo eso: al inicio del partido, el balón habrá pesado unos 410 gramos, al final, habrá perdido algo de peso; al inicio del partido, el balón habrá estado muy limpio, al final, habrá estado muy sucio. Obviamente, el balón al inicio del partido tiene algunas propiedades que no tiene al final del partido. Entonces, ¿implica ello que el balón al final del partido no es numéricamente idéntico al balón del inicio del partido?

Algunos filósofos se inclinarían a pensar que, en efecto, el balón al final del partido no es numéricamente idéntico al balón al inicio del partido. Es de sobre conocido el antiguo aforismo de Heráclito: "...nadie se baña dos veces en el mismo río" (cit. por Mondolfo, 1981, p. s/d). Puesto que las aguas del río fluyen, nunca son las mismas de un instante a otro. Quien se bañe en el río y, regresa una hora después para volverse a bañar, ya no lo haría en el mismo río, pues las aguas ya no serán las mismas. Y, lo mismo que el río, los entes no sobreviven los cambios: para que un ente conserve inalterada su identidad, debe mantener íntegra la conformación de sus partes.

Más pintoresca aún es la escena retratada por el antiguo poeta cómico Epicarmo: un deudor se excusa con su acreedor por no haber pagado su deuda, y para ello lo invita a pensar en una colección de rocas: si se agrega

o se subtrae una roca, ya no sería la misma colección (Barnes, 1979). Pues bien, argumenta el deudor, así como, al alterar una parte de la colección de rocas, ya no estaríamos en presencia de la misma colección; al alterar una parte de la persona, ya no estaríamos en presencia de la misma persona. De esa manera, el deudor pretende convencer al acreedor de que la persona que contrajo la deuda no es él mismo, pues los cambios han alterado su identidad. Así, bajo el argumento del deudor, las personas alteran su identidad con cualquier cambio.

Vale advertir que, si bien posturas como éstas pueden resultar atractivas, parecen ir en contra de algunas intuiciones elementales. El mismo Epicarmo pareció ridiculizar al deudor: después de la explicación del deudor, el acreedor le lanza un golpe. El deudor protesta contra esa acción, a lo cual el acreedor responde que, si bien puede sentir simpatía por sufrir ese golpe, en realidad él no es responsable de esa acción, pues la persona que lanzó el golpe no es la misma que la persona que en ese momento habla.

Epicarmo se hace eco de la intuición generalizada de que, no sólo las personas, sino todos los entes, pueden conservar su identidad aún frente a algunos cambios. Pero, ha resultado difícil precisar cómo, si nos adherimos al principio de identidad formulado por Leibniz, un ente con unas propiedades en un determinado momento puede seguir siendo el mismo ente con otras características en otro momento. Pues, si como sugiere Leibniz, A es idéntico a B si y sólo si, todo cuanto se predica de A puede predicarse de B, entonces el balón al inicio del partido no es idéntico al balón al final, pues se pueden predicar ciertos atributos sobre el balón al inicio del partido que el balón al final del partido no tiene, y viceversa.

La manera más común de enfrentar este problema consiste en señalar que el criterio de la identidad numérica debe aplicarse en el mismo momento, y no en momentos separados. En otras palabras, el hecho de que A tenga unas propiedades en un momento, y B tenga otras propiedades en otro momento, no es suficiente para concluir que A y B no son numéricamente

idénticos. Pues, el principio de Leibniz tendría que ser aplicado a entes con existencia simultánea. O, para sostenerlo en términos más filosóficos, las propiedades que se alteran son sólo relativas al tiempo, y por ende, no afectan la identidad numérica. Ciertamente, el balón al final del partido tiene unas propiedades diferentes de las que tuvo al inicio del partido. Pero, ello no implica que no siga siendo el mismo balón, pues no estamos diferenciando entre entes en un mismo momento; antes bien, estamos considerando un mismo ente en dos momentos distintos.

Por eso, las confusiones se evitan en la medida en que el principio de Leibniz se aplica *sincrónicamente*, y no *diacrónicamente*. En otras palabras, el hecho de que el balón al inicio del partido tuvo un peso, y al final del partido tuvo otro peso no implica que se trate de dos balones diferentes, pues así como podemos predicar varias propiedades del balón a la vez (por ejemplo, que es blanco y está hecho de cuero), también podemos predicar que el balón tiene la propiedad de haber tenido un peso al inicio del partido, y a la vez tiene la propiedad de haber tenido otro peso al final del partido.

La mayor parte de los filósofos están avocados a la idea de que los entes pueden retener su identidad numérica, aún frente a los cambios. Por supuesto, estos filósofos tienen por delante el reto de precisar cuáles cambios no alteran la identidad, pues deben estar dispuestos a admitir que algunos cambios sí alteran la identidad de los entes. Y, lo mismo ocurre con las personas. La mayor parte de los filósofos admiten que las personas sufren cambios a lo largo de sus vidas, sin que por ello su identidad numérica se vea alterada. El reto es dilucidar cuáles cambios aún permiten conservar la identidad personal, y hasta qué punto la muerte es uno de esos cambios que no afectan la identidad personal.

La consideración respecto a la identidad personal tiene consecuencias prácticas fundamentales. Diariamente asumimos la continuidad de la identidad personal, aun frente a los cambios. Pero, al someter a consideración cómo se conserva la identidad personal, pronto encontramos

dificultades para precisar con exactitud cuál es el criterio que garantiza la continuidad de la identidad personal. Basta con pensar en algún adulto que contempla un retrato fotográfico de su infancia. ¿Cómo podemos afirmar que el niño retratado en la foto es el *mismo* que el adulto que contempla la foto? Entre el niño y el adulto ha habido muchos cambios, pero con todo, sostenemos la identidad numérica entre el niño y el adulto; amerita, pues, considerar cuál es el criterio de continuidad de la identidad personal.

O, inclusive, pensemos en términos aún más cotidianos. ¿Cómo podemos reconocer a nuestros amigos? ¿Qué propiedades nos permiten saber que el amigo de quien nos despedimos anoche sigue siendo el mismo amigo que hemos visto hoy? Y, en la ética y la justicia, la indagación respecto al criterio de la identidad personal tiene aún más urgencia: si estamos dispuestos a atribuir responsabilidades y castigar o premiar en función de las acciones de las personas, debemos asegurarnos que la persona que recibe el premio o castigo sea la misma que cometió el hecho que amerita su retribución. Una vez más, ¿cómo podemos saber que la persona que cumple la condena en una cárcel es la *misma* que cometió el delito? En la historia de la filosofía, ha habido tres criterios fundamentales para la continuidad de la identidad personal: con base en el alma, con base en la mente, y con base en el cuerpo. En lo que sigue, evaluaremos la pertinencia del cuerpo como criterio de la identidad personal, así como algunas de sus dificultades.

2. El criterio corporal

Si hemos de guiar nuestras vidas con el sentido común, el criterio de la identidad personal con base en el cuerpo parece ser el más atractivo. Cuando reconocemos a algún amigo en la calle, lo hacemos con base en la observación de alguna característica física. Si, por ejemplo, se nos convoca a una reunión de antiguos colegiales, probablemente reconoceremos a nuestros antiguos compañeros con base en el recuerdo que tengamos de

sus rasgos físicos. Si algún amigo de la infancia tenía los ojos verdes, y algún lunar en la cara, probablemente veinte años después lo reconoceremos al observar esos rasgos. Se trata, en efecto, de la dinámica cotidiana del reconocimiento de las personas.

En los sistemas judiciales, en los cuales es fundamental el reconocimiento de las personas, también parece imperar el criterio basado en el cuerpo. Supongamos, por ejemplo, que un ladrón es capturado por las autoridades y llevado a la cárcel. Cuando se pida a la víctima del ladrón, o algún otro testigo, que haga un reconocimiento (entre varios candidatos) de quién fue el ladrón, ¿con base en qué podrá hacerlo? Muy probablemente, lo hará con base en la observación de sus atributos físicos. En otras palabras, el testigo o la víctima tratarán de identificar el cuerpo del ladrón con el cuerpo de alguno de los candidatos que se le presenta. No necesitará conversar con los candidatos para conocer sus pensamientos y saber cuál de ellos fue el ladrón. Con sólo contemplar su cuerpo será suficiente.

El criterio de identidad con base en el cuerpo postula, entonces, que una persona en un momento determinado es la misma persona que en otro momento, si y sólo si, conserva el mismo cuerpo. Vale insistir, este criterio permea nuestra vida cotidiana. Veamos otro ejemplo: un hombre comete un asesinato y deja unas huellas dactilares en la escena del crimen. Como se sabe, las huellas dactilares son únicas, y hasta ahora, no se han encontrado dos personas con las mismas huellas dactilares (en el sentido de identidad cualitativa, vale recordar). Con base en esas huellas, el hombre es capturado y sometido a juicio. En el juicio, el abogado defensor admite que, en efecto, las huellas dactilares coinciden con las huellas de su defendido, pero que el asesino *no* es la misma persona que su defendido. Pues, aun si el cuerpo del defendido es el mismo cuerpo de la persona que cometió el asesinato, en realidad no se trata de la misma persona.

El abogado podría alegar que su defendido no es la misma persona que el asesino pues, en tanto ha sufrido algunos cambios, su identidad

personal ya no es la misma. Hemos visto que muy pocas personas admitirían que los cambios diacrónicos no drásticos alteran la identidad personal. En función de eso, la defensa articulada por el abogado en cuestión sería prescindible. Pero, supongamos que el abogado intenta otra línea de persuasión: el asesino, si bien comparte el mismo cuerpo que el defendido, no es la misma persona porque, o bien su alma, o bien su mente, no estaba ocupando ese cuerpo en el momento del asesinato. Quizás, por algún acto de magia, el cuerpo del defendido fue raptado por algún ser maligno, y se apoderó de él para cometer atrocidades.

El abogado estaría entonces asumiendo que el criterio de la identidad personal no es el cuerpo, pues aun si el cuerpo del asesino es el mismo que el del defendido, no estaríamos en presencia de la misma persona. ¿Aceptaría un jurado una argumentación como ésta? De ninguna manera; el sentido común informaría a los jurados que, si las huellas dactilares del asesino coinciden con las del defendido, entonces el defendido es la misma persona que el asesino. Así, el criterio con base en el cuerpo prevalecería en un juicio. Y, en cualquier otro elemental mecanismo de identificación: el sistema de tarjetas de identidad nacional se asegura de incluir una foto, precisamente para asegurarse, con base en el reconocimiento facial, de que somos la persona que alegamos ser. Si el cuerpo no fuese el criterio a seguir en la identidad personal, no habría necesidad de incluir la foto en la tarjeta de identidad.

Pero, aun en los casos judiciales, no es del todo claro que el cuerpo sea el mejor criterio para la identidad personal. Consideremos a los sonámbulos. Si alguien comete un crimen mientras duerme y, por extensión, no tendría conciencia del crimen que cometió, ¿es moralmente responsable de esa acción? No es difícil encontrar una respuesta consensuada: no, el sonámbulo no es moralmente responsable de sus acciones. Pero, he acá la pregunta más compleja: ¿quién, entonces, cometió el crimen?, ¿la persona que cometió el crimen es la misma que despertó después? En torno de esta

pregunta, el consenso ya no es tan abrumador: algunos pensarían que quien cometió el crimen sí es la misma persona que quien despertó, sólo que no estaba consciente. Pero, podría debatirse que, si es la misma persona, entonces es moralmente responsable de sus actos. Otros podrían pensar que, puesto que no estaba consciente de sus actos, entonces no puede considerarse la misma persona, aun si el cuerpo es el mismo.

3. El barco de Teseo

Bajo el criterio corporal, entonces, una persona en un momento determinado es la misma que en otro momento si y sólo si, conserva el mismo cuerpo. Pero, ¿qué significa, exactamente, ‘conservar el mismo cuerpo’? Los objetos materiales, de los cuales el cuerpo humano es un tipo, atraviesan transformaciones, algunas de las cuales no parecen alterar su identidad; mientras que otros objetos materiales atraviesan transformaciones que sí parecen alterar su identidad.

Una silla, por ejemplo, puede atravesar transformaciones y seguir siendo la misma silla. Puede cambiarse el cojín sobre su asiento o puede aplicársele una capa de barniz, y seguirá siendo una silla. En este caso, los cambios no parecen alterar la identidad. Pero, al considerar una masa de arcilla, podríamos cambiar de opinión: si la masa se esculpe y se le da la forma de una estatua de Simón Bolívar, el objeto en cuestión habría dejado de ser una masa para convertirse en una estatua. En este caso, las transformaciones sí alteran la identidad.

No obstante, hay casos en los que no estamos muy seguros si, en efecto, el objeto sigue siendo el mismo después de algunas transformaciones. Pensemos en un capullo que se convierte en mariposa. La transformación del capullo a la mariposa es claramente significativa; no se trata de un leve cambio. Vale preguntar, entonces, ¿es el capullo numéricamente idéntico a la mariposa? Si, en efecto, la mariposa es idéntica al capullo, ¿cómo puede sobrevivir a cambios tan significativos? Si, por el

contrario, no son idénticos, ¿en qué momento preciso dejó de existir el capullo, y en qué momento empezó a existir la mariposa?

Esta pregunta ha dado pie a una reflexión muy antigua, la cual orbita en torno de una historia recapitulada por Plutarco: a su regreso de Creta, el barco de Teseo y sus compañeros fue conservado por los atenienses. Pues, para mantener el barco, con el paso de los años los atenienses fueron reemplazando sus partes. Llegó un momento, no obstante, en el que todas las piezas del barco fueron reemplazadas, al punto de que no quedaba ninguna original (Swartz, 1981). Desde entonces, los filósofos se han preguntado: ¿sigue siendo el mismo barco?

El paralelo del barco de Teseo con el cuerpo humano es evidente. El número de átomos en el cuerpo humano es vasto. Pero, todavía con ese vasto tamaño, las funciones metabólicas propician que el cuerpo humano recicle la totalidad de los átomos en un período promedio de diez años. En otras palabras, nuestro cuerpo en la actualidad probablemente no tiene los mismos átomos (de hecho, quizás ninguno) que tuvo hace diez años. Lo mismo que con el barco de Teseo, debemos preguntar: aun si la totalidad de sus partes han sido reemplazadas, ¿sigue siendo el mismo cuerpo? Si, con base en el criterio corporal, una persona en un determinado momento sigue siendo la misma en otro momento, si y sólo si, conserva el mismo cuerpo; entonces estamos en necesidad de buscar una respuesta que nos persuada de que, aun con el reemplazo total de sus partes, el cuerpo humano sigue siendo el mismo y, por ende, una persona sigue siendo la misma.

Para intentar salvaguardar el criterio de la identidad personal con base en el cuerpo, entonces, debemos regresar a la pregunta: ¿sigue siendo el barco de Teseo el mismo barco? Si acaso es el mismo barco, ¿cómo puede seguir siéndolo aun frente a las transformaciones? Si no es el mismo barco, ¿en qué momento preciso dejó de serlo?

La intuición más común es aceptar que el barco sigue siendo el mismo, siempre y cuando se cumplan algunas condiciones. De forma

general, se apela a la conservación de la forma: aun si la totalidad de las piezas originales han sido reemplazadas, el barco podrá seguir siendo el mismo si las nuevas piezas están organizadas de manera tal que se conserve la forma del barco. Desde Platón y Aristóteles, se ha mantenido cierta noción metafísica de que la forma, por encima de la materia, es el criterio determinante de la esencia de los entes. Así, si un ente modifica su materia, puede conservar su esencia, y por ende, su identidad; pero si el ente modifica su forma, resulta difícil apreciar cómo puede conservar su esencia e identidad.

El barco de Teseo tiene una forma en particular, definida por su dimensión, su diseño, o la organización de sus partes. Si, en el reemplazo de las partes, se conservan los mismos atributos que sirven como definitorios de la forma, entonces, podríamos afirmar que sigue siendo el mismo barco. Si, por el contrario, se conserva la materia, pero se altera la forma, entonces ya no podríamos afirmar que se trata del mismo barco. Por ejemplo, podría desmantelarse el barco de Teseo, y con las mismas piezas, podría construirse una cabaña. Así, estaríamos en presencia de una cabaña hecha con las mismas piezas que constituían el barco de Teseo. ¿Sería esa cabaña idéntica al barco de Teseo? Nos resulta obvio que no, y el criterio para esta respuesta es sencillo: si bien se conservó la materia, no se conservó la forma. La cabaña está hecha de las mismas piezas, pero están organizadas con otra forma.

No obstante, amerita cuestionarse si el barco de Teseo podría resistir algunos cambios en su forma, y seguir siendo el mismo. Supongamos que al reemplazar la proa, la nueva pieza sea ligeramente más grande, y quizás su diseño sea ligeramente diferente al anterior. O, supongamos que, al reemplazar los remos, los nuevos remos cuentan con alguna decoración que los antiguos remos no tenían. ¿Seguiría siendo el mismo barco? Parece que sí: una pequeña alteración en el volumen de la proa, o en la decoración de los remos no sería suficiente como para aseverar que ya no estamos en

presencia del mismo barco. Ciertamente éstas serían transformaciones en la forma del barco, pero no serían suficientes para alterar su identidad.

Pero, ¿qué ocurre cuando estas transformaciones formales se acumulan? Supongamos que cada vez que se reemplaza una pieza, se implanta una nueva pieza con una forma ligeramente diferente en forma a la anterior. Esto podría propiciar que, con estas transformaciones, eventualmente el barco de Teseo termine por ser un barco similar al Titanic. Obviamente, si el barco de Teseo terminara por ser parecido al Titanic, entonces ya no sería el barco de Teseo, pues la forma del Titanic, un modelo del siglo XX, es muy diferente a la forma del barco de Teseo, un modelo de al menos el siglo V a.C. Si bien muchos cambios formales no parecen ser suficientes como para alterar la identidad del barco, la acumulación de esos cambios sí parece ser suficiente como para alterar su identidad. Pero, la dificultad surge cuando intentamos señalar en qué momento preciso el barco de Teseo dejó de existir y se convirtió en otro barco.

Una leve transformación de forma no altera la identidad del barco; pero diez millones de transformaciones de forma (aun si son leves) sí podrían alterar la identidad del barco. Pero, si una leve transformación de forma no altera la identidad, entonces dos transformaciones leves tampoco alterarán la identidad. Tampoco tres, o cuatro... y así hasta las diez millones de transformaciones. Con todo, es absurdo pensar que diez millones de transformaciones de forma no podrían alterar la identidad del barco.

Si un razonamiento aparentemente válido nos conduce a una conclusión absurda, entonces estamos frente a una paradoja. De hecho, Ebulides, en el siglo IV a.C., había caído en cuenta de la paradoja que surge al contemplar las transformaciones graduales (Williamson, 1996).

Ebulides es célebre por haber planteado siete paradojas, dos de las cuales son pertinentes para considerar la preservación o alteración de la identidad del barco de Teseo. La primera de ellas es la llamada 'paradoja del montón' (también conocida como la 'paradoja *sorites*', del griego '*soros*', que

significa 'montón'). Un grano de arena no hace un montón de arena, y parece que tampoco un grano de arena hace la diferencia para que una cantidad de granos sea o deje de ser un montón. Así, si a ese grano de arena se le agrega otro grano, no será un montón. Si se le agrega aún otro, tampoco será un montón. Pero, así podemos continuar hasta los cien millones de granos. Con todo, sabemos que, cien millones de granos de arena sí hacen un montón, y que, al añadir granos al primer grano, llegará un momento en que sí estaremos en presencia de un montón.

Ebulides también pensaba en un hombre calvo: un hombre con una cabeza llena de cabellos obviamente no es calvo. Si le quitamos un cabello, no será calvo. Si le quitamos dos cabellos, tampoco será calvo. Pero, si seguimos de uno en uno, llegará un momento en que ese hombre sí será calvo. La cuestión está, por supuesto, en saber en qué momento preciso el hombre empieza a ser calvo, y la paradoja surge precisamente porque no sabemos en qué momento preciso ocurre esto. Si, por ejemplo, decidimos que el hombre es calvo al remover exactamente 6592 cabellos, debemos preguntarnos por qué no será calvo al remover 6593 o 6591 cabellos, si precisamente un cabello no hará la diferencia entre ser calvo y no serlo.

La paradoja plantea problemas en torno de la vaguedad de los términos. ¿A qué se refiere, exactamente, la palabra 'calvo'? ¿Es 'calvo' una realidad, o sencillamente una convención del lenguaje que intenta aproximarse a la realidad, pero que nunca puede hacerlo satisfactoriamente? Algunos filósofos (Williamson, 1996) opinan que, en efecto, 'calvo' es sólo una palabra vaga que no tiene un referente preciso: si realmente deseamos ser precisos en el uso del lenguaje, evitaríamos el uso de palabras como 'calvo', y optaríamos más bien por describir a las personas y señalar exactamente cuántos cabellos tienen. Esa aproximación dificulta las posibilidades de un lenguaje efectivo, pues todos los lenguajes están poblados de conceptos vagos de los cuales no parece posible prescindir para articular una óptima comunicación. En el caso del barco de Teseo, por

ejemplo, el término 'mismo' parece ser vago por las mismas razones que 'calvo' es vago, pero con todo, no podemos dejar de emplearlo cuando hacemos referencia a la identidad.

El empleo de una lógica difusa, en detrimento de una lógica bivalente, es frecuentemente recomendado por estos mismos filósofos para hacer frente a la paradoja sorites (Williamson, 1996). La lógica tradicional parte de un principio que ha venido a ser llamado el 'principio del medio excluido', según el cual una proposición, o es verdadera, o es falsa; en otras palabras, no hay medias tintas en el valor de verdad de una proposición (puesto que sólo hay dos valores de verdad, un tercer valor quedaría excluido, de ahí el nombre 'principio del medio excluido'). Tradicionalmente, una proposición como "Hugo Chávez es calvo" se considera falsa, mientras que una proposición como "Michel Foucault es calvo" se considera verdadera. Pero, en vista de que 'calvo' es un término vago, muchos filósofos recomendarían asignar valores intermedios de verdad a proposiciones que predicen la calvicie. Así, una proposición como "Juan es calvo" podría ser *medianamente* verdadera (o, quizás, en términos numéricos, podríamos asignarle un valor de verdad de 0.5 entre 0 y 1). Y, de esa manera, Juan no sería calvo, pero tampoco no calvo, sino sólo medianamente calvo. Y, así como empleamos el término 'medianamente calvo', también emplearíamos los términos 'marcadamente calvo' y 'ligeramente calvo'.

No obstante, la dificultad con la apelación a la lógica difusa para hacer frente a la paradoja *sorites* es que sólo posterga el problema, pues habría que establecer el límite preciso entre ser 'medianamente calvo' y ser 'ligeramente calvo'. Si se establece una categoría intermedia entre esos dos términos, entonces habría que establecer aún otra categoría intermedia entre los nuevos términos, y así al infinito.

Según Williamson (2000), otros filósofos consideran que sí existe objetivamente una distinción entre ser calvo y no serlo, pero que sencillamente no podremos conocer el límite preciso. Quizás esta alternativa

sea más persuasiva, pero parece eliminar los prospectos de articular un lenguaje preciso, y no hace más que imponer un límite a las posibilidades del conocimiento humano. Si, en efecto, los calvos existen, pero no sabemos dónde está la diferencia entre ser calvo y no serlo, entonces no parece confiable emplear la palabra 'calvo', o cualquier otro término vago.

La paradoja *sorites* se antoja, como muchas otras paradojas, misteriosa, y no parece tener una solución a todas luces satisfactoria. Quizás haya que aceptarla y aprender a vivir con ella, a partir de lo cual necesitaremos asumir las limitaciones del conocimiento humano. En el caso del barco de Teseo, entonces, no sabríamos en qué momento preciso la acumulación de cambios formales, aun siendo leves, alteraría la identidad del barco.

Podría intentar solventarse el asunto al señalar que el barco de Teseo sigue siendo el mismo si y sólo si las transformaciones que sufre son meramente accidentales, pero no esenciales. La metafísica de Aristóteles ha sido célebre, entre otras cosas, por distinguir la esencia del accidente: allí donde la esencia es el conjunto de atributos que hacen que un ente sea ese, y no otro, los accidentes son el conjunto de atributos cuyas transformaciones no alterarían la identidad del ente.

Pero, esta alternativa no resuelve gran cosa, pues termina por ser circular: la esencia es aquel conjunto de atributos cuyas transformaciones no alteran la identidad; y la identidad no se altera si las transformaciones no son esenciales. Se trata, en efecto, de una alternativa vacía. Pues, aun si admitiésemos que la identidad se conserva cuando los cambios son meramente accidentales, pero no esenciales, todavía quedaría por aclarar dónde empieza el accidente y dónde termina la esencia; y es precisamente esa distinción la que nos permitiría esclarecer cómo se mantiene la identidad del barco de Teseo.

Por ahora, entonces, conviene conformarse con admitir que resulta misteriosa la precisión sobre cuándo la acumulación de cambios formales

altera la identidad del barco de Teseo. Aun si se acepta que algunos cambios no alteran la identidad del barco de Teseo, sí parece condición necesaria que estos cambios sean 'graduales'. Si, por ejemplo, en un período de diez minutos, la totalidad de las piezas del barco son reemplazadas, no resulta intuitivo aceptar que el barco en cuestión seguiría siendo el mismo. Para mantener la identidad frente a los cambios, entonces, estos deben ser graduales.

Pero, de nuevo, ¿qué tan graduales? ¿Conserva la identidad el barco de Teseo si se reemplaza una pieza cada cinco años? ¿Una pieza cada año? ¿Una pieza cada semana? ¿Una pieza cada minuto? Una vez más, nos enfrentamos a la paradoja *sorites*; esta vez, la dificultad proviene de la vaguedad del término 'gradualidad'. Y, lo mismo que con los cambios respecto a la forma, parece un misterio la precisión del ritmo suficiente para que los cambios sean graduales y, por ende, el barco de Teseo conserve su identidad. Nuevamente, por ahora, hagamos caso omiso a esta dificultad y asumamos a la gradualidad como condición necesaria para la conservación de la identidad.

De esa manera, al hacer caso omiso a las dificultades planteadas por la conservación de la forma y la gradualidad de los cambios, podemos admitir que, aun frente a los cambios en la materia, el barco de Teseo sigue siendo el mismo. De hecho, hasta el siglo XVII, había sido así como la mayor parte de los filósofos habían pretendido resolver la pregunta en torno del barco de Teseo: siempre y cuando los cambios sean graduales y no alteren la forma, el barco de Teseo seguirá siendo el mismo.

Pero, en el siglo XVII, Hobbes añadió un giro a la cuestión en torno del barco de Teseo, y con ello hizo el problema mucho más complejo (Noonan, 2003, p.132). Bajo la recomendación de Hobbes, supongamos que, a medida que se van reemplazando las piezas originales del barco de Teseo, algún capitán de barco vaya almacenando las antiguas piezas en un galpón. Y, una vez que todas las piezas originales del barco se reemplazaran, el capitán

decide ensamblar las piezas originales en exactamente la misma forma que el barco de Teseo. Así, habría dos barcos: uno con las piezas modificadas gradualmente y sin alterar la forma del barco; otro con las piezas originales organizadas en la misma forma del barco. ¿Cuál de los dos sería el barco de Teseo?

Hasta ahora, habríamos admitido que el barco con las piezas reemplazadas podría seguir siendo el mismo barco de Teseo. Pero, ahora estaríamos en presencia de un barco con la misma materia y la misma forma que el barco de Teseo. Ambos no pueden ser el barco de Teseo. La relación de identidad conserva un principio de transitividad, según el cual, si un ente es numéricamente idéntico a otro, y éste a su vez es idéntico a un tercero, entonces el primero debe ser idéntico al tercero; en otras palabras, si A es idéntico a B, y B es idéntico a C, entonces A es idéntico a C. Bajo este principio, si el barco con las piezas reemplazadas es idéntico al barco de Teseo, y el barco con las piezas originales también es idéntico al barco de Teseo, entonces el barco con las piezas reemplazadas es idéntico al barco con las piezas originales. Pero, esto es un absurdo; en virtud del principio de identidad de Leibniz, sabemos que el barco con las piezas reemplazadas no es idéntico al barco con las piezas originales (al menos no comparten la misma ubicación espacial).

Si ambos no pueden ser el barco de Teseo, entonces ¿cuál de ellos es? El barco con las piezas originales tiene la misma forma y la misma materia, y por ende, pareciera ser un mejor candidato, pues el otro barco tiene la misma forma, pero no la misma materia que el barco de Teseo. No obstante, podría considerarse otra condición necesaria que nos inclinaría a pensar que el barco con las piezas modificadas es el barco de Teseo: la continuidad espacial y temporal.

Para que el barco de Teseo siga siendo el mismo, sus transformaciones deben ser graduales y deben conservar la forma, y además, debe conservar la existencia del barco continuamente a través del

tiempo y el espacio. En otras palabras, para seguir siendo el mismo, el barco no debe tener interrupciones en la continuidad de su existencia. Bajo este criterio, el barco con las piezas originales no sería el barco de Teseo, pues aun si cuenta con la misma materia y la misma forma que el barco original, empezó a existir nuevamente una vez que sus piezas fueron reconstituidas.

La apelación a la continuidad espacial y temporal presenta, sin embargo, dos problemas. En primer lugar, es discutible si la continuidad espacial y temporal es más relevante que la conservación de la misma forma y la misma materia. Nuestras intuiciones al respecto no son del todo claras, pues aún nos queda un notorio espacio de duda respecto a la decisión sobre cuál de los dos es el barco de Teseo: el barco con la misma forma y diferente materia, pero con continuidad espacial y temporal; o el barco con la misma forma y materia, pero sin continuidad espacial y temporal.

En segundo lugar, es cuestionable que la continuidad espacial y temporal sea un aspecto relevante en la consideración de la identidad. Varias situaciones hipotéticas nos conducirían a la conclusión de que un ente puede conservar su identidad aun sin mantener una continuidad espacial y temporal. Pensemos, por ejemplo, en una bicicleta que es exhibida en una tienda. Un hombre compra la bicicleta, pero, para poder llevarla a su casa, debe dismantelar sus piezas y guardarlas en una o varias cajas. Una vez en su casa, el hombre tomará las piezas almacenadas en las cajas y volverá a ensamblar la bicicleta; a partir de entonces, podrá salir a pasear en ella. ¿Es la bicicleta con la que pasea la misma bicicleta que compró en la tienda? Si apelamos al requisito de continuidad espacial y temporal, entonces debemos responder que la bicicleta con la que pasea el hombre *no* es la misma que compró en la tienda. Pues, la bicicleta dejó de existir en el momento en que se dismantelaron sus partes. Y, al volverse a constituir sus partes, ya no sería la misma bicicleta, pues precisamente, no hubo una continuidad espacial y temporal; antes bien, hubo un período de interrupción en su

existencia, a saber, el período durante el cual las partes fueron colocadas en las cajas.

Si bien algunos filósofos estarían dispuestos a aceptar esta conclusión, la mayoría de las personas apelaría al sentido común y admitiría que la bicicleta de la tienda es la misma bicicleta con que el hombre pasea. Bajo esta intuición, la continuidad espacial y temporal no parece ser un requisito para la conservación de la identidad. Pero, algunos otros ejemplos parecen conducir la intuición hacia la conclusión contraria. Pensemos, por ejemplo, en un niño que elabora una torre con unos tacos de juguete. Luego, el niño derrumba la torre y construye otra figura. Después, el niño también derrumba esta figura y construye una torre con los mismos tacos y exactamente en la misma forma que había construido la torre anterior. ¿Es esta torre la misma que previamente había construido? Quizás algunas personas se inclinen a pensar que sí es la misma torre, pero presumiblemente la mayoría de las personas se inclinarían a pensar que no es la misma torre.

En el caso de la bicicleta, no hay continuidad espacial y temporal, pero estaríamos dispuestos a aceptar que sigue siendo la misma bicicleta. En el caso de la torre, tampoco hay continuidad espacial y temporal, pero *no* estaríamos dispuestos a aceptar que se trata de la misma torre. ¿Cuál es, entonces, la diferencia entre uno y otro ejemplo? ¿Por qué, en ausencia de continuidad espacial y temporal, un ejemplo conduce a una conclusión y el otro ejemplo conduce a otra? Es una pregunta sumamente difícil, y por ahora, debo conformarme con admitirlo como un misterio.

La existencia del barco con las piezas originales y con la misma forma compromete las pretensiones de que el barco con las piezas reemplazadas sea el mismo barco de Teseo. Si admitimos que el barco con las piezas originales es el barco de Teseo, entonces estaríamos admitiendo que un barco que reemplaza sus partes (aun si conserva su forma) y mantiene la continuidad espacial y temporal, *no* es el mismo que el barco original. Bajo

este razonamiento, habría que admitir que el reemplazo de las partes sí altera la identidad.

Con todo, podría intentar salvaguardarse la identidad, en la medida en que se añada otra condición necesaria: para que el barco con las piezas reemplazadas sea el barco de Teseo, no debe haber otro candidato. Bajo esta condición, si el barco reemplaza todas sus partes, conserva la misma forma y mantiene la continuidad espacial y temporal, entonces sigue siendo el mismo barco de Teseo. Pero, si las piezas originales se almacenan y a medida que se van almacenando se organizan en la misma forma que el barco original, entonces éste, y no el barco con las piezas reemplazadas, será el barco de Teseo. Así, el barco con las piezas reemplazadas será el barco de Teseo sólo en la medida en que no haya un barco con las piezas originales.

Pero, esto resulta insatisfactorio. Pues, en ese caso, la identidad reposaría sobre propiedades extrínsecas, y no propiamente las propiedades intrínsecas al objeto. Así, por ejemplo, si el barco de Teseo reemplaza todas sus partes originales, y éstas son ensambladas en el taller a medida que se almacenan, el barco de Teseo sería aquel con las piezas originales, y no el barco con las piezas reemplazadas. Pero, si al pasar algún tiempo, el barco con las piezas originales se incendia y se destruye, entonces el barco con las piezas reemplazadas pasaría a ser el barco de Teseo, pues en vista de la ausencia de un candidato rival, ahora el barco con las piezas reemplazadas sí podría ser propiamente identificado con el barco de Teseo. Eso parece absurdo.

Aunado a eso, si se admitiera que el barco con las piezas originales es el barco de Teseo, entonces debe admitirse que el barco con las piezas reemplazadas no es el barco de Teseo. Pero, entonces, enfrentaríamos de nuevo la paradoja *sorites*. Pues, habría que señalar en qué momento preciso el barco con las piezas reemplazadas dejó de ser el barco de Teseo, y en

qué momento preciso el barco con las piezas originales empezó a ser el barco de Teseo.

A la luz de tantas incertidumbres en torno de la identidad de los objetos frente a los cambios, algunos filósofos han optado por una solución radical, pero aparentemente eficaz: los objetos no sobreviven los cambios. Hasta ahora, el problema ha consistido en la incapacidad para distinguir la esencia (o sustancia) del accidente. Pero, en la medida en que se decide que las sustancias no existen propiamente, sino que la esencia de los objetos incluye sus partes, ya no hay necesidad de separar a la esencia del accidente. Esta posición es conocida como el 'esencialismo mereológico'.

Bajo esta postura, cualquier cambio altera la identidad de los entes, precisamente porque la identidad está conformada por la totalidad de las partes. Así, en el momento en que se reemplazó una parte del barco de Teseo, éste dejó de existir, y en su lugar, comenzó a existir un nuevo barco. Y, esto no ocurriría sólo con el barco de Teseo, sino con cualquier objeto que pierda o gane alguna parte, sin importar su tamaño. Si un jarrón chino recibe una partícula de polvo, ese jarrón chino habría dejado de existir, y uno nuevo habría comenzado a existir.

Se trata, vale admitirlo, de una postura contraintuitiva. Nosotros conservamos la intuición de que los objetos sí resisten los cambios. Pero, esta postura ha tenido algunos defensores entre los filósofos. En la filosofía del siglo XX, Chisholm (2002), ha sido el autor que más entusiastamente ha abrazado el esencialismo mereológico. Chisholm, era consciente de que, en la vida cotidiana, asumimos que la identidad de los objetos sí resisten los cambios. Pero, él proponía hacer una distinción entre un sentido llano de la identidad, y un sentido filosófico. En el lenguaje común, podemos asumir que el barco de Teseo, al ser reemplazada una pieza, sigue siendo el barco de Teseo. Pero, si hemos de penetrar en un análisis filosófico formal, este autor recomendaba abrazar la postura del esencialismo mereológico.

Si se extiende el esencialismo mereológico a la identidad de las personas, habrá que admitir que el menor cambio en la constitución de las personas, alterará su identidad personal. Si esto es así, entonces después de todo, el personaje retratado por Epicarmo está en lo cierto: él no es la misma persona que contrajo la deuda anteriormente. De hecho, algunos filósofos con David Hume a la cabeza, han terminado por defender la idea de que no existe un 'yo' genuino; antes bien, las personas serían meros conglomerados de sensaciones que no necesariamente guardan una conexión entre sí. En las religiones orientales, el Buda promulgó una doctrina similar.

Por ahora, dejemos de lado estas teorías. Admitamos, por conveniencia argumentativa, que los objetos sí conservan su identidad frente a los cambios (a pesar de que no hemos logrado precisar cómo), y si acaso no la conservan, al menos existe una justificación racional pragmática para asumir que sí conservan su identidad frente a los cambios.

4. Algunos experimentos mentales

Regresemos, pues, al criterio de la identidad personal con base en el cuerpo. Lo mismo que el barco de Teseo, el cuerpo humano reemplaza totalmente sus piezas. La continuidad espacial y temporal del cuerpo se mantiene, pero estas transformaciones sí parecen alterar su forma, pues la forma del cuerpo de un niño de diez años es diferente a la del cuerpo de un adulto; pero podemos asumir que esos cambios en forma no son lo suficientemente drásticos como para alterar la identidad del cuerpo. Y, en tanto la identidad del cuerpo no se ve alterada por esos cambios, entonces la identidad personal se conserva, siempre y cuando asumamos que el criterio de la identidad personal es el cuerpo.

Pero, aun si admitimos que el cuerpo, como cualquier otro objeto material, puede conservar su identidad frente a los cambios, todavía surgen otros problemas en torno del cuerpo como criterio de identidad personal.

Consideremos los trasplantes de órganos. Ya hemos asumido que, si el barco de Teseo reemplaza una de sus partes, el barco aún conserva su identidad. Y, lo mismo ocurre con el cuerpo en el reemplazo de sus átomos. Sin embargo, vale preguntarse, ¿qué hay del reemplazo, no ya de los átomos, sino de los órganos? Si bien los trasplantes de órganos parecen ser cambios más significativos que la mera función metabólica del reemplazo de los átomos, aparentemente la identidad personal se conserva frente a estos trasplantes. Una persona que pierda una mano no deja de existir; sencillamente pasaría a ser manca, pero no dejaría de ser ella misma.

Si Pedro, quien tiene los riñones defectuosos, recibe un riñón de su hermano, seguirá siendo Pedro, aun con el riñón de su hermano. Lo mismo puede decirse de los trasplantes de otros órganos que la medicina ha logrado propiciar: pulmón, corazón, páncreas, córnea, entre otros. Hemos visto que, cotidianamente, los sistemas nacionales de identidad asumen la cara como criterio fundamental de la identidad personal, y por ello incorporan retratos de cara en las tarjetas de identificación. Pero, ya la medicina reporta importantes avances hacia la consecución de trasplantes de cara, en función de lo cual, pronto será menester reconsiderar la relevancia de la cara como criterio de la identidad personal.

Algunas personas han alegado que, al recibir trasplante de órganos, han atravesado un cambio radical en su personalidad, al punto de creer que han dejado de ser ellas mismas. A partir de eso, entre algunos círculos de médicos y pacientes ha prosperado la idea de que, en un trasplante de órganos, la conciencia del donante del órgano (o al menos parte de ella) puede incorporarse al receptor del órgano. Estos alegatos han dado pie a la consideración del hipotético fenómeno de la 'memoria celular'.

La memoria celular, supuestamente, es la capacidad que las células de todo el cuerpo tienen para retener la conciencia del individuo. Quizás el alegato más célebre provenga de Claire Sylvia, una mujer que recibió en un trasplante un nuevo pulmón y corazón (Sylvia, Siegel y Novak, 1997). Al cabo

de cierto tiempo, Sylvia alegó sentir deseos compulsivos de beber cerveza, cuestión que nunca había sentido en su vida. Y, eventualmente, descubrió que el donante de su nuevo corazón y pulmón había sido un joven de dieciocho años que había muerto en un accidente automovilístico. A partir de eso, algunos entusiastas de la memoria celular han inferido que Sylvia sentía deseos de beber cerveza porque parte de la conciencia del joven de dieciocho años (deseoso, como muchos jóvenes norteamericanos, de beber cerveza), le había sido incorporado.

La memoria celular no ha resistido la menor prueba de validación científica, y por ende, es ampliamente reconocida como un vulgar alegato pseudocientífico de la misma estatura que la astrología o la alquimia. Si, en efecto, los trasplantes de órganos pueden alterar la conciencia del receptor y hacerla más afín a la conciencia del donante, entonces, ¿acaso quienes reciben implantes de piel de cerdo estarían deseosos de revolcarse en el lodo? Si todas las células llevan parte de la conciencia del organismo, ¿adquirimos pensamientos aviares cuando comemos pollo? Ciertamente los trasplantes de órganos son experiencias que transforman la vida de los receptores, pero ello no implica que aprehendan la conciencia del donante. Quizás los receptores escuchen noticias sobre la identidad del donante, e inconscientemente asimilen algunos de los rasgos psicológicos que ellos le atribuirían a ese donante; quizás los medicamentos asignados en la etapa de recuperación tras el trasplante propicia más apetito, y este cambio les haga pensar que se han impregnado de una conciencia con más gusto por la comida y la bebida.

Aun si la memoria celular es un alegato pseudocientífico sin fundamento, no deja de ser interesante para la consideración de la identidad personal. Pues, supongamos que, en efecto, Sylvia retuvo parte de la conciencia del joven donante. ¿Seguiría siendo ella, o su identidad personal habría sido alterada?

La memoria celular forma parte de la pseudociencia, pero la ciencia sí nos informa que existe un órgano que sí sirve como albergue de la conciencia: el cerebro. Si, como debemos, hacemos caso omiso a los alegatos sobre la memoria celular, entonces podemos admitir que un trasplante de riñón, corazón, pulmón, e incluso, de cara, no altera la identidad personal del receptor del órgano o tejido. Pero, ¿qué opinaríamos frente a un trasplante de cerebro?

Hoy en día, los trasplantes de cerebro son una fantasía. Pero, hasta no hace muchas décadas, los trasplantes de corazón o riñón también lo eran, y hoy son relativamente normales. Quizás no estemos muy lejos de conseguirlos. Pero, independientemente de que, en este momento, aún los trasplantes de cerebro son meramente hipotéticos, pueden servirnos como experimento mental para indagar la naturaleza de la identidad personal.

Los filósofos suelen hacer uso extensivo de los experimentos mentales. Al final, los experimentos mentales activan las intuiciones, y permiten que éstas nos sirvan de guía. Pero, precisamente porque apelan a la intuición, algunos filósofos se muestran críticos de los experimentos mentales, pues consideran que las intuiciones distan de ser confiables (Wilkes, 1988). Estos críticos, no obstante, son minoritarios, y por el momento, seguiremos la valoración mayoritaria: los experimentos mentales son procedimientos que, si bien no son certeros, al menos ofrecen algún indicio para considerar la naturaleza de las cosas.

Así pues, para poner a prueba la pertinencia del cuerpo como criterio para la identidad personal, consideremos la posibilidad de los trasplantes de cerebro. El filósofo Shoemaker (2003), fue el primero en plantear las implicaciones de un caso de trasplante de cerebro para la identidad personal: imaginemos, sugiere Shoemaker, que dos personas, el Sr. Brown y el Sr. Robinson, tienen ambos un tumor cerebral y son operados para remover el tumor. Para lograr con éxito la operación, los cerebros deben ser extraídos de sus respectivos cráneos. Al final de la operación, el cirujano tiene un

lapsus, y coloca el cerebro de Brown en la cabeza de Robinson, y el cerebro de Robinson en la cabeza de Brown. Como consecuencia de esto, uno de los dos hombres muere, pero el hombre con el cuerpo de Robinson y el cerebro de Brown, sobrevive. Shoemaker recomienda llamar a este hombre 'Brownson' (una contracción de los nombres 'Brown' y 'Robinson', obviamente). La pregunta sugerida por el ejemplo de Shoemaker es: ¿quién es Brownson?

Si nos adherimos al criterio de la identidad personal con base en el cuerpo (según el cual, valga repetirlo, una persona en un momento determinado es la misma en otro momento, si y sólo si, conserva el mismo cuerpo), entonces habremos de responder que Brownson es idéntico a Robinson. Las extremidades, el corazón, el pulmón, el riñón, en fin, casi todos los órganos son los órganos de Robinson. Y, si bien un órgano, el cerebro, no era de Robinson, sino de Brown, Brownson sería idéntico a Robinson, pues la casi totalidad de las partes que conforman el cuerpo de Robinson conforman el cuerpo de Brownson. Y, en tanto habíamos convenido que un cambio en las partes no altera la identidad del cuerpo siempre y cuando se conserve la identidad espacial y temporal, entonces el cuerpo de Robinson es el mismo cuerpo de Brownson y, por ende, son la misma persona.

Pero, si al recuperarse de la operación, preguntáramos a Brownson quién es él, ¿qué respondería? Brownson respondería que él es Brown. Si le preguntáramos sobre los detalles de su infancia, Brownson ofrecería los detalles de la infancia de Brown. Sabemos que el cerebro aloja la conciencia. Y, si bien Brownson puede tener casi todos los órganos del cuerpo de Robinson, tiene la conciencia de Brown. Brownson tiene el estómago que tuvo Robinson, y por ello, la digestión de Brownson es la misma que la digestión de Robinson. Lo mismo con el corazón: la circulación sanguínea de Brownson es la misma que la circulación sanguínea de Robinson. Pero,

Brown tiene el cerebro de Brown, y por ende, su conciencia es la misma que la de Brown.

¿Es el corazón o el estómago tan relevante como el cerebro, para la preservación de la identidad personal? ¿Es la digestión o la circulación sanguínea tan relevante como la conciencia como criterio de la identidad personal? La intuición de la mayoría de las personas conduciría a afirmar que, si bien Brownson tiene casi todos los órganos del cuerpo de Robinson, en realidad es Brown. No diríamos que Robinson recibió el cerebro de Brown, sino que Brown recibió el cuerpo de Robinson. Pues, en la medida en que tiene el cerebro de Brown, Brownson tiene sus pensamientos. La digestión o la circulación sanguínea no están a la misma altura que la conciencia en la determinación del criterio para la identidad personal.

En vista de este experimento mental, quien defienda el criterio de la identidad personal con base en el cuerpo estaría dispuesto a introducir una modificación: no es el cuerpo propiamente, sino sólo el cerebro, el determinante de la identidad personal. En otras palabras, una persona en un momento dado será la misma persona en otro momento, si y sólo si, conserva el mismo cerebro. Y, se selecciona al cerebro por encima de cualquier otro órgano, pues en el cerebro se aloja la conciencia.

Pero, aun otros experimentos mentales parecen arrojar dudas respecto al cerebro como óptimo criterio para la identidad personal. El filósofo Williams (1976), propone pensar en una situación como ésta: gracias a alguna tecnología que aún no tenemos, se logra copiar toda la información del cerebro de una persona (p.79), (llamémosla Antonio) en un cerebro artificial (como veremos en el Capítulo 6, varios científicos tienen en estima este prospecto tecnológico). Antonio muere, pero la información de su cerebro ha quedado registrada en el cerebro artificial. Después, otra persona (llamémosla Juan) se somete a una operación en la cual, accidentalmente, se borran todos sus pensamientos. Pero, para solventar esta falla, se toma la información del cerebro de Antonio, almacenada en el cerebro artificial, y se

vacía en el cerebro de Juan. Llamemos a esta persona Antojuán. ¿Quién es, entonces, Antojuán? Bajo el criterio de la identidad personal con base en el cerebro, Antojuán es Juan, pues tiene el mismo cerebro. Pero, al preguntar a Antojuán quién es él, responderá que es Antonio, en función de la información que hay alojada ahora en su cerebro.

Podemos pensar en otro experimento mental aún más interesante, éste propuesto por el filósofo Parfit (1984). Como es sabido, el cerebro está compuesto por dos hemisferios. Popularmente, se ha creído que cada hemisferio tiene exclusivamente asignadas unas funciones mentales. Hay algún grado de verdad en este alegato. Por ejemplo, desde el hemisferio izquierdo se suelen controlar los procesos de razonamiento lineal, la articulación del lenguaje y la comparación numérica, entre otros. Desde el hemisferio derecho se suelen controlar los procesos de reconocimiento de caras, entonación del lenguaje, aspectos creativos, entre otros. En efecto, ha sido muchas veces comprobado que, cuando alguno de los hemisferios sufre alguna lesión, las funciones que desde ese hemisferio se controlan frecuentemente son perjudicadas (Parfit, 1984).

Pero, también es verdadero que la imaginación popular ha exagerado la división de funciones en el cerebro. Sorprendentemente, la pérdida o lesión de alguna región de alguno de los hemisferios puede ser aliviada por el otro hemisferio. En otras palabras, en algunos casos, si un hemisferio sufre alguna lesión, el otro hemisferio puede asumir algunas de las funciones perdidas. Y, de hecho, a algunos pacientes se les ha removido parte de su cerebro, y con todo, retienen su conciencia.

Estos datos plantean la posibilidad de que, en un futuro, ocurran fisiones de cerebro. Si hoy en día, los pacientes pueden sobrevivir y conservar su conciencia con sólo una porción de su cerebro, quizás en un futuro las personas podrán sobrevivir y conservar su conciencia con sólo un hemisferio de su cerebro. Si esto fuere así, los cerebros podrían fisionarse, es decir, podrían ser divididos en dos, y seguir funcionando. Ahora bien,

Parfit sugiere pensar en un trasplante de cerebro, pero en vez de trasplantar íntegramente el cerebro de un cuerpo a otro, el cerebro es dividido en dos y, sus dos partes resultantes son trasplantadas a dos cuerpos diferentes.

Así, por ejemplo, pensemos en Fernando. Su cuerpo queda destrozado en un accidente, pero su cerebro se salva. Los médicos extraen su cerebro, pero deciden dividirlo en dos, cada mitad corresponde a un hemisferio. El hemisferio izquierdo es insertado en un cuerpo. Llamemos Siniestro a esta persona con otro cuerpo, y con el hemisferio izquierdo del cerebro de Fernando. El hemisferio derecho es insertado en otro cuerpo. Llamemos Diestro a esta persona con otro cuerpo, y con el hemisferio derecho del cerebro de Fernando.

¿Cuál de estas dos personas, Siniestro o Diestro, es Fernando? Si preguntamos a Siniestro cómo se llama, responderá que su nombre es Fernando; pero lo mismo responderá Diestro. Tanto Siniestro como Diestro tendrán recuerdos de la infancia de Fernando. Y así sucesivamente. Si nos adherimos al criterio de identidad con base en el cerebro, ¿cuál de las dos personas es Fernando? Siniestro tiene el hemisferio izquierdo del cerebro de Fernando, mientras que Diestro tiene el hemisferio derecho del cerebro de Fernando. Fernando será la misma persona que conserve su cerebro, pero, ¿cuál de ellas conserva su cerebro?

El problema se plantea, no sólo en torno de la identidad de los cerebros, sino en torno de la identidad de todos los objetos susceptibles de sufrir fisiones. Sabemos que algunos objetos sufren fisiones, y esto plantea un enorme reto a la consideración de la identidad. Las amebas, por ejemplo, son organismos que, en tanto se reproducen asexualmente, sufren fisiones. Una ameba se divide en dos; y cada mitad se constituye como un organismo separado. Pero, tras la división, ¿cuál de las dos amebas es idéntica a la original?

Veamos el caso de Siniestro y Diestro. Podríamos decidir que Fernando es Siniestro. Pero, ¿por qué no Diestro? Si decidimos que

Fernando es Diestro (o Siniestro), lo hacemos arbitrariamente, pues no hay nada intrínseco al hemisferio derecho o izquierdo que sirva como criterio exclusivo de la identidad personal. Por ello, si decidimos que Fernando es Diestro, no hay motivo que impida decidir que Fernando es Siniestro, o viceversa.

Podríamos decidir que Fernando es Siniestro y Diestro a la vez. Pero, pronto encontramos la dificultad derivada del principio transitivo de la identidad. Vale recordar que, según este principio, si A es idéntico a B, y B es idéntico a C, entonces A es idéntico a C. Así, si Siniestro es idéntico a Fernando, y Fernando es idéntico a Diestro, entonces Diestro y Siniestro son idénticos. Es obvio, no obstante, que Diestro y Siniestro *no* son numéricamente idénticos; antes bien, son dos personas separadas. Si bien, inmediatamente después de los trasplantes, Diestro y Siniestro pueden tener los mismos recuerdos, es plausible que pronto sus caminos se separen, y cada uno tendrá una vida mental autónoma del otro. En efecto, ambos pueden alegar ser Fernando, pero es obvio que ambos no pueden ser Fernando.

Podríamos decidir que, después de la fisión del cerebro, Fernando no es ni Diestro ni Siniestro. Diestro y Siniestro pasarían a ser nuevas personas. Con esto, se resuelve el problema de la arbitrariedad de la decisión, y se resuelve el problema de la transitividad de la identidad. Pero, aparece otro problema. Si decidimos que, tras la fisión del cerebro, ninguno es Fernando, estamos negando la posibilidad de que Fernando, al perder uno de los hemisferios de su cerebro, siga siendo la misma persona. Ya hemos visto que, si bien hoy en día las fisiones de cerebro son aún fantásticas, la medicina ha documentado muchos casos de personas que pierden, si no la mitad, al menos parte sustancial de su cerebro, y con todo, siguen siendo la misma persona. En función de ello, es viable pensar que, quizás, en un futuro las personas puedan perder la mitad de su cerebro y seguir siendo las mismas. Postular que Fernando no es ni Diestro ni Siniestro es equivalente a

postular que si Fernando pierde la mitad de su cerebro, ya no seguiría siendo la misma persona. Esto resulta absurdo.

Para enfrentar este problema, podríamos decidir que si Fernando pierde la mitad de su cerebro, sigue siendo el mismo. Pero, si al dividir su cerebro en dos, cada mitad es colocada en dos cuerpos distintos, entonces ninguno de las dos personas resultantes es Fernando. De esa manera, la identidad del cerebro se conserva frente a la fisión sólo si una de las mitades sobrevive. Si ambas mitades sobreviven, entonces ninguna de las dos mitades sería idéntica al cerebro original. En otras palabras, la mitad del cerebro puede seguir siendo el cerebro original siempre y cuando no haya otra mitad rival con igual pretensión en la consideración de la identidad.

El filósofo Nozick (1981, p.47), ha sido quien más entusiastamente ha defendido esta postura en torno de la identidad personal. Él es conocido por su teoría del 'continuador más próximo'. De acuerdo con esta teoría, una persona en un momento dado puede conservar su identidad en otro momento a través de una relación de continuidad (bien sea en función del criterio con base en el cuerpo, con base en el cerebro, o con base en un criterio psicológico, sobre el cual volveremos más adelante). Pero, para poder conservar su identidad con base en la continuidad, la persona en cuestión debe ser, en efecto, el continuador más próximo; en otras palabras, no debe haber contendientes que también puedan ser considerados como continuadores de la identidad.

Bajo este criterio, Fernando no es ni Diestro ni Siniestro. Pero, si en el trasplante de cerebro, el hemisferio izquierdo del cerebro de Fernando hubiese muerto, y no se hubiese podido conformar Siniestro como persona, entonces Fernando sí sería Diestro. Y, Fernando sería Diestro en la medida en que no existiría otro rival en la consideración de la identidad.

Regresamos acá a un problema planteado por el barco de Teseo: podemos suponer que el barco de Teseo es aquel con las piezas reemplazadas gradualmente y que conservan la continuidad espacial y

temporal del barco. Pero, al considerar el barco reconstituido con las piezas originales, parecemos dispuestos a admitir que el barco con las piezas originales es el barco de Teseo. En ese caso, admitiríamos que un barco con las piezas reemplazadas no es el barco de Teseo, y que por ende, los entes no sobreviven el reemplazo de ninguna de sus partes. Para salvaguardar esta objeción, postularíamos que el barco con las piezas reemplazadas es el mismo siempre y cuando no exista un candidato rival, como por ejemplo, el barco con las piezas originales.

Lo mismo hacemos con el cerebro de Fernando: la persona con el hemisferio derecho del cerebro será Fernando sólo si no existe un candidato rival, como por ejemplo, una persona con el hemisferio izquierdo. El problema con esta decisión, lo mismo que con el barco de Teseo, es que parece colocar el criterio de la identidad, no en las propiedades intrínsecas del ente, sino en condiciones extrínsecas, a saber, la existencia de otros entes. Esto podría resultar contraintuitivo. Pues, pareciera que la continuidad de la existencia de una persona es irrelevante respecto a la existencia de otras personas.

Supongamos que, antes de la fisión de sus cerebros, Fernando está muy nervioso, y está deseoso de sobrevivir. Hasta ahora, hemos sugerido que si el cerebro de Fernando es dividido en dos y se constituyen dos personas con esos hemisferios, Fernando habrá dejado de existir. En ese caso, para sobrevivir, Fernando tendría que asegurarse de que la operación de trasplante de cerebros sea exitosa, pero que sólo un hemisferio sobreviva. Supongamos que el hemisferio derecho es el primero en ser insertado en un cuerpo, mientras que el hemisferio izquierdo es depositado en una nevera. La persona que habría surgido de este trasplante sería Diestro. Y, puesto que no hay un candidato rival a la identidad, Diestro sería Fernando. Pero, si el hemisferio izquierdo, almacenado en la nevera, es trasplantado a otro cuerpo, entonces habría un candidato rival, y Diestro ya no sería Fernando. Así, al culminar con éxito el trasplante del hemisferio izquierdo, Fernando

moriría, aun si a él (hasta ese momento idéntico a Diestro) no le ha pasado nada. Su existencia habría dependido de lo que le ocurriría al hemisferio izquierdo, aun sin necesidad de que el mismo Fernando se enterara del destino final del hemisferio izquierdo de su cerebro. Para salvar su vida y conservar su identidad, Fernando tendría que asegurarse de que el hemisferio izquierdo nunca se constituya como persona. Si Fernando soborna al cirujano para que el trasplante del hemisferio izquierdo sea un fracaso, Fernando estará salvando su vida. Así, con matar a otra persona, Fernando se salva a sí mismo.

Todo esto parece absurdo. Y, resulta absurdo, precisamente porque conservamos la intuición de que la identidad está pautada por las propiedades intrínsecas de la persona, no por condiciones extrínsecas. Aparentemente, una persona conserva o no su identidad sin importar si otras personas existen o no. Pero, es asunto debatido hasta qué punto la identidad personal reposa exclusivamente sobre propiedades intrínsecas.

En definitiva, estos experimentos mentales arrojan serias dudas sobre la pertinencia del cerebro (y el cuerpo en general) como criterio de la identidad personal. Como consecuencia, un buen número de filósofos se ha inclinado hacia otros criterios de la identidad personal, los cuales, por razones de espacio, sólo puedo mencionar brevemente. Algunos, se han inclinado hacia el alma (Swinburne, 2004); a saber, una persona en un momento sigue siendo la misma en otro momento, si y sólo si, conserva la misma alma. Otros filósofos se han inclinado por un criterio con base en la continuidad psicológica fundamentada en la memoria (Locke, 1999); a saber, una persona es la misma en un momento determinado si recuerda haber sido la misma en otro momento. Y, aún otros filósofos han estimado que la identidad personal no se conserva en ningún caso (Parfit, 1984; Hume, 1985).

En vista del recorrido que hemos hecho por las diferentes posturas en torno del criterio corporal de la identidad personal, debe destacarse que no

hay posturas definitivas respecto a este tema. Las dificultades suscitadas por el dilema del barco de Teseo permiten suponer que, a lo sumo, las respuestas que ofrezcamos reposarán sobre la intuición, pero nunca definitivamente.

Referencias bibliográficas

- Barnes, J. (1979). *The Presocratic Philosophers: Thales to Zeno*. London: Routledge.
- Chisholm, R. (2002). *Person and Object*. London: Routledge.
- Graham, G. (1998). *Philosophy of Mind: An Introduction*. s/d: Wiley Blackwell.
- Hume, D. (1985). *A Treatise of Human Nature*. s/d: Penguin Books.
- Martin, R. y Barresi, J. (2006). *The Rise and Fall of Soul and Self*. Columbia: University Press.
- Martinich, A. (2005). *Hobbes*. s/d: Routledge.
- Mondolfo, R. (1981). *Heráclito: textos y problemas de su interpretación*. s/d: Siglo XXI.
- Noonan, H. (2003). *Personal Identity*. London: Routledge.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. s/d: Harvard University Press.
- Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford: University Press.
- Shoemaker, S. (2003). *Identity, Cause, and Mind: Philosophical Essays*. Oxford: University Press.
- Swartz, N. (1981). *Beyond Experience: Metaphysical Theories and Philosophical Constraints*. Toronto: University of Toronto Press.
- Swinburne, R. (2004). *The Existence of God*. Oxford: University Press.
- Sylvia, C.; Siegel, B.; Novak, W. (1997). *A Change of Heart: A Memoir*. s/d: Little Brown.
- Wilkes, K. V. (1988). *Real People: Personal Identity without Thought Experiments*. s/d: Clarendon Press.
- Willams, B. (1976). *Problems of the Self: Philosophical Papers. 1956-1972*. Cambridge: University Press.
- Williamson, T. (2000). *Knowledge and its Limits*. Oxford: University Press.
- Williamson, T. (1996). *Vagueness*. London: Routledge.

Referencia bibliográfica:

Pérez Pulido, E. (2012). *La enseñanza de la lengua escrita en educación universitaria: Aspectos a considerar*.

Caracas: Autor.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EDUCACION UNIVERSITARIA: ASPECTOS A CONSIDERAR

Elba Pérez Pulido*

elbampp@gmail.com

Recibido: Marzo, 2012

Aceptado: Mayo, 2012

Revisión de estilo: Junio, 2012

RESUMEN

El artículo que se presenta, constituye una separata de un trabajo de investigación más amplio realizado por la autora en el que propone una didáctica de la expresión escrita para adultos escolarizados, concretamente, de docentes en servicio que se están profesionalizando y ejercen la docencia en los niveles de Educación Básica (EB) y de Educación Media Diversificada y Profesional (EMDP). A los efectos de este trabajo, el propósito fue el de describir cuáles son las fallas que se observaron en la producción escrita de textos académicos de estos profesionales, puesto que, de forma continua, están sometidos a una crítica por parte de quienes tienen acceso a sus escritos, pero, a la vez, no se indican cuáles son esas deficiencias, es decir, se dice el qué pero no cuáles son y menos aún cómo podrían superarse, lo que supondría ofrecer soluciones al problema. Se recogió un *corpus* compuesto por 30 textos escritos y las categorías de análisis que se seleccionaron estuvieron orientadas a detectar debilidades en cuanto a los aspectos de carácter sintáctico, morfológico, semántico, lexical, pragmático y de convencionalismos de la lengua, así como los referidos a la macroestructura, microestructura y superestructura del texto. Los resultados del análisis son los que se detallan en el contenido de este artículo.

Palabras clave: textos académicos escritos – competencia textual escrita – criterios de revisión – macro/micro/superestructura textual

* Doctora en Educación egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV); Magister Scientiarum en Letras, Mención Lingüística (UCV); Licenciada en Educación (UCV). Asesora lingüística en Editorial Ateproca. Investigadora en educación y en lingüística. Evaluadora de textos. Correctora de redacción y estilo. Autora de libros. Ha desempeñado los cargos de Vicerrectora Académica, y de Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Extensión en la UCSAR.

Bibliographic reference:

Pérez Pulido, E. (2012). *Teaching of written language in higher education: Aspects to consider.*

Caracas: Author.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

TEACHING OF WRITTEN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: ASPECTS TO CONSIDER

Elba Pérez Pulido*

elbampp@gmail.com

Received: March, 2011

Accepted: May, 2012

Review style: June, 2012

ABSTRACT

This is a reprint of a wide investigation made by the authoress in which she proposes a didactics of the written expression to scholastic adults, specifically, to teachers on duty who are studying and working at primary school (PS) high school (HS) and higher education (HE). According to this work, deficiencies in written production of academical texts of these professionals were observed. Continually these professionals are criticized but at the same time nobody indicates them which the faults are or how can they solve them. A corpus of 30 written texts was compiled and the analysis categories were orientated to detect faults related to syntactic, morphologic, semantical, lexical and pragmatological order as well as to the language rules and to those of macrostructure, microstructure and superstructure of the text. The results of the analysis are presented in this work.

Key words: written academical texts - written textual competence - evaluation criteria -macro/micro/super structure

* PhD in education graduate of the Central University of Venezuela (UCV); Magister Scientiarum in letters, mention linguistic (UCV); Bachelor of education (UCV). Advisory Editorial Ateproca linguistics. Research in education and Linguistics. Evaluation of texts. Remedial writing and style. Author of books. He has held the positions of Vice-Rector academic, and postgraduate Vice-Rector, research and Extension in the UCSAR.

Référence bibliographique:

Pérez Pulido, E. (2012). *L'enseignement de la langue écrite dans l'éducation supérieure: Quelques aspects à considérer*. Caracas: Auteur.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ECRITE DANS L'EDUCATION SUPERIEURE: QUELQUES ASPECTS A CONSIDERER

Elba Pérez Pulido*

elbampp@gmail.com

Reçu: Mars, 2011

Accepté: Mai, 2012

Le style d'examen: Juin, 2012

RÉSUMÉ

Ce travail fait partie d'un tiré à part d'une recherche plus étendue réalisée par l'auteur où elle propose une didactique de l'expression écrite pour les adultes scolarisés, particulièrement aux enseignants en exercice de leurs fonctions et aussi à ceux qui sont en train de se préparer et qui travaillent aux niveaux d'éducation basique (EB) le baccalauréat (B) et l'éducation professionnelle (EP). Le but de ce travail a été la description des fautes dans la production écrite des textes académiques réalisés par ces professionnels parce qu'ils sont toujours critiqués par ceux qui lisent leurs travaux, mais, qui ne leur montrent ni leurs déficiences ni la solution à leurs problèmes. Autrement dit, on exprime les fautes mais non pas la manière pour pouvoir les surmonter, ce qui serait la solution au problème. On a choisi un corpus de 30 textes écrits et on a travaillé avec des catégories d'analyse orientées à trouver les faiblesses en ce qui concerne la syntaxe la morphologie, la sémantique, le lexique et le pragmatique des conventionnalismes de la langue ainsi que ceux référés à la macrostructure, la microstructure et la superstructure du texte. Ensuite les résultats des analyses réalisés.

Mots clés: textes académiques écrits - compétence textuelle écrite - notions de révision - macro/micro/superstructure

* Doctorat en études supérieures de l'éducation de l'Université centrale du Venezuela (UCV) ; Magister Scientiarum en lettres, mention linguistique (UCV) ; Baccalauréat en éducation (UCV). Consultatif éditorial Ateproca linguistique. Recherche en éducation et en linguistique. Évaluation des textes. Écriture correctrice et style. Auteur de livres. Il a occupé les postes de vice-recteur universitaires et post-universitaires, vice-recteur, recherche et de vulgarisation dans l'UCSAR.

“... el lenguaje es algo que va íntimamente enlazado con el vivir en sociedad; tanto, que la sociedad lo tiene como cosa característicamente suya” (Seco, p. 27, 1998).

Consideraciones preliminares

Una de las tareas más relevantes para un investigador es tratar, por todos los medios posibles, de contribuir con la búsqueda de soluciones a los problemas que el conocimiento de un área de la realidad o grupo de fenómenos plantea, particularmente, los que tienen relación con el ámbito de su especialidad. En el caso de la autora: el educativo y el lingüístico.

Son muchos los factores que intervienen favorable o desfavorablemente en el aprendizaje del individuo: la salud física y mental; su estado emocional; su trasfondo perceptivo; sus motivaciones; intereses; aptitudes. Y, en el proceso de aprender intervienen también muchas y diversas variables: el deseo de obtener resultados satisfactorios del aprendizaje; la estimulación de los motivos presentes en el individuo; el fomento del desarrollo de ideales y, el desarrollo de los procesos de diferenciación y los de integración (Pérez Pulido, 2006).

Una de las actividades que requiere, por parte del individuo, del mayor esfuerzo, de la sistematización y la constancia, es el aprendizaje de la lengua, en especial de la lengua escrita (LE). Para aprender a escribir se necesita considerar lo escrito como el producto de un proceso complejo, puesto que es el resultado de múltiples y variadas operaciones que se pudieran sintetizar así: a) la búsqueda de información para profundizar en el tema que se desarrollará y la realización de ejercicios que estimulen la creatividad, la selección y la organización de hechos y de ideas antes de iniciar la escritura; b) la transformación de esas ideas en un texto que atienda, no sólo a los convencionalismos de la lengua, sino que en éste se refleje el dominio de competencias lingüísticas, cognoscitivas, comunicativas, discursivas y estratégicas, todo ello, en concordancia con la tipología textual que se desea construir y el género textual seleccionado; c) la redacción que

supone el desarrollo del tema y en la que se deben aplicar procedimientos de cohesión que permitan manifestar la articulación entre todos los elementos que conforman el texto para que, de ese modo, se demuestre la coherencia textual, tanto de la organización (superestructura textual) como del desarrollo del contenido global (macroestructura semántica) y de secuencias locales en el texto (microestructuras semánticas) (Pérez Pulido, 2004b, 2003).

Esta reflexión, acerca de la complejidad que supone la construcción de un texto escrito, viene a colación porque de manera constante se emiten críticas referidas al desempeño lingüístico que acusan algunos usuarios de la lengua, en particular los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo (SE) venezolano, entre estos, estudiantes de docencia y docentes en servicio sin titularidad que estudian para obtenerla (Pérez Pulido, 2006, 2004a, 2004b).

Actuación lingüística de estudiantes de educación universitaria

En las últimas décadas, se han incrementado esas críticas en los más diversos y variados medios, todas éstas referidas al deterioro de la actuación lingüística de los jóvenes que ingresan al nivel de Educación Universitaria (EU), en especial, de aquellos docentes en servicio que estudian la Licenciatura en Educación con el propósito de profesionalizarse y ascender en la escala académica. Básicamente, la inquietud radica en el hecho de que existen deficiencias para descifrar y comprender textos, así como para expresarse con claridad, adecuación y coherencia mediante textos escritos.

Por esa razón, dentro de las críticas más severas que se le hacen a la educación venezolana están, sin duda, aquellas que tienen que ver con los problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, porque estos se constituyen en el punto focal más visible y porque se evidencia con demasiada frecuencia ese escaso dominio de la lengua materna por parte de los egresados del SE.

De modo que la escuela venezolana ha estado cuestionada, precisamente, por la deficiente preparación idiomática que acusan los jóvenes que ingresan al nivel de EU. Casi a diario, se escuchan quejas que ratifican estas afirmaciones. Son también muy diversos los sectores que coinciden en señalar que la escuela venezolana "...no está cumpliendo con la función primordial de enseñar a leer y escribir..." (Márquez, 1995a., p. C/8).

Las deficiencias, normalmente, se las atribuyen a los educandos de los niveles de Educación Básica y a los de Media, sin embargo, es un problema que se observa con cierta regularidad en estudiantes de diferentes carreras universitarias y, también, las exhiben algunos profesionales egresados del subsistema de EU de las más diversas ramas y especialidades. Por ejemplo, Sánchez (cit. por Cárdenas, 1994, p.143) en un trabajo de investigación, comprobó que "... el 94 por ciento de los estudiantes de la carrera de Educación por el Sistema de Estudios Universitarios Supervisados (...) carecen del más elemental dominio de la lectura y escritura..."

Márquez (1995b), ratifica lo expuesto por Sánchez, cuando señala que

...lo que la profesora Sánchez ha comprobado en su (...) investigación y traducido al frío rigor de las estadísticas, lo verifican cada día y en vivo, los profesores universitarios de todas las facultades y escuelas, si es que no son ellos mismos pacientes del mismo mal. Los bachilleres que llegan a las universidades y demás institutos de educación superior, en cualquier carrera, presentan gravísimas dificultades para la lectura y la escritura (p. C/6).

y, asimismo, expresa al referirse a una carta de un abogado cuyo contenido tenía visibles fallas en el lenguaje escrito, que esas carencias no son exclusivas de esa carrera, "...pues médicos, ingenieros, economistas, farmacéutas, odontólogos, comunicadores sociales, locutores, (...) sufren del mismo mal" (Márquez, 1995b., p. C/6).

Por su parte, Cárdenas (1994), sostiene "...que la educación básica venezolana, que dura nueve años, no enseña a leer y escribir con un

dominio tal que convierta a la lectura y a la escritura en instrumento fundamental para el desarrollo individual y colectivo...” (p.142). Pero este señalamiento de Cárdenas (1994), no es ni nuevo, ni novedoso, porque como él mismo asegura, comprobó, en investigaciones que realizara en Mérida en 1992, que “... de cincuenta docentes graduados (86% con título universitario) veintiuno no entendían lo que leían y no podían expresarse por escrito con claridad y corrección” (p.143).

Veinte años antes de estos últimos comentarios de Cárdenas (1994), Uslar (1973) sentenciaba que “... la educación venezolana no está enseñando ni a hablar ni a escribir” (p. A/4). La afirmación del escritor venezolano continúa teniendo vigencia, ello es comprobable cuando Pinto y Palencia (1994) consideran que en el proceso educativo “Uno de los aspectos más preocupantes (...) se relaciona con la incompetencia que manifiestan los egresados de las distintas escuelas oficiales o privadas en su actuación como usuarios de la lengua oral y/o escrita” (p.138), más aún, cuando lo dicho, está en el preámbulo de la recién creada especialización en ‘Lectura y escritura’ en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC).

Es decir, que el fenómeno no es nuevo, porque autoras como Womutt, Roa y Rivas (1975) al presentar una obra suya, también coinciden en que

...la educación ha sido cuestionada precisamente por la deficiente preparación idiomática que acusan los jóvenes que ingresan al nivel de ES, lo que parece justificarse cuando se comprueba la dificultad que tienen los alumnos para adquirir un aprendizaje medianamente exigente y para expresarse en forma escrita con claridad y coherencia (p.5).

En tanto que Jáimez (1996), en un trabajo de investigación considera “...que el dominio de la escritura, entre otros hechos, presupone el crecimiento del hombre, y que el actual escenario educativo no parece aportar los instrumentos para la adquisición de este dominio...” (p. viii). Y Morales (1998), también en un trabajo de investigación se preocupa por la

calidad de los aprendizajes que tanto niños como jóvenes adquieren en el SE venezolano, lo cual, según esta autora, "...es una preocupación casi generalizada entre todas las personas inmersas en el Sistema" (p.202). Señala, además, que son muchas las investigaciones que ratifican ese bajo nivel de calidad de los aprendizajes "... encontrándose que las mayores deficiencias están en las llamadas materias instrumentales (...) sobre todo en el área del lenguaje" (p.202).

Por otro lado, es el propio Ministerio de Educación (ME, 1998)¹⁸ organismo rector de la educación del País quien admite que existen fallas gerenciales en la conducción de los procesos que involucran la formación del estudiante y, admite, además, que esas fallas se producen por la inadecuada formación de los docentes. Pero, es al Estado venezolano a través del SE y, concretamente, de la escuela, al que le corresponde resolver el problema o al menos minimizarlo, desde los primeros años de estudio, de manera sistemática, directa y de forma masiva. No obstante lo anterior, también son los docentes los que se manifiestan preocupados por la situación y, en ocasiones, son ellos mismos quienes no poseen las competencias requeridas para el manejo adecuado de la LE.

Afirmaciones como las que se acaban de mencionar, han sido ratificadas por autores como Caldera y Escalante (2007); Pérez Pulido (2006, 2004, 2003); Serrón (2000); Herrera y González de Zambrano (2000); Silva (2000); Suárez (1997); y, Freitas (1997), por citar algunos, quienes en diferentes artículos y trabajos de investigación han puesto en evidencia las fallas significativas en el uso de la LE.

Por otra parte, en investigaciones comparativas de carácter internacional y circunscritas a América Latina y el Caribe, como el realizado por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 1998), institución ésta dependiente de las Naciones Unidas,

¹⁸ Para el año 1998 al ahora Ministerio para la Educación Popular, se denominaba Ministerio de Educación.

incluyen a Venezuela, dentro del grupo de naciones que exhiben un rendimiento idiomático muy deficiente.

Pero éste no es un problema exclusivo de Venezuela. Antes de decidir qué hacer, la autora consideró conveniente investigar primero qué se ha hecho para introducir mejoras en el sistema formal y, de ese modo, lograr eficiencia en el manejo de la lengua, en particular de la LE.

Verdaderas fallas

En vista de lo anteriormente expuesto, vale decir, las críticas formuladas al SE y a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; a las consideraciones que están presentes en las investigaciones realizadas tanto en el nivel nacional como en el internacional, entre éstas las realizadas por Parra (1996/2001), Pastora (1990), Adam de Guevara y Fermín de García (1999), López (1990) y Martínez (2001), por citar algunos, todo ello dio pie para configurar un fundamento aún más sólido que condujo a la autora a concretar cuáles son verdaderamente las fallas que presentan los usuarios de la lengua. Para lo cual se recolectó un corpus de 30 redacciones y se seleccionaron como categorías de análisis, aspectos macro y microestructurales del texto, la superestructura textual, sintáctico, morfológico, semántico, lexical, pragmático y de convencionalismos de la lengua (Pérez Pulido, 2004b, 2006).

¿Dónde realmente radican las fallas? Se dice de manera permanente que existen fallas, sin embargo, la mayoría de las veces, no se dice en forma explícita cuáles son, ni tampoco se señalan medios ni direcciones para corregirlas. Se proponen planes o programas que sólo atacan una parte del problema, pero no tienen la intencionalidad de solucionarlo en su totalidad o de forma integral. Muchas de las críticas optan por lo más fácil del proceso que es sólo censurar. No se proponen maneras concretas para abordar el problema y así mejorar el manejo de la lengua. En fin, se dice el que, pero no el cómo, las más de las veces, los críticos se detienen en lo que se dice

pero no en el modo de solucionarlo. Pero, no basta con detectar un problema, se hace necesario tratar en la medida de lo posible de buscarle solución, esto es pues, una exigencia.

Por esas razones, la autora basándose precisamente en esas críticas y apoyándose en la inquietud que produce tal situación, por la experiencia docente en los niveles de EMDP, de EU y por el desempeño en el área de lengua, se permite señalar cuáles son los aspectos concretos donde se han observado fallas significativas en el manejo de la LE. Por el contacto directo que tiene en la producción de textos escritos académicos elaborados por estudiantes de EU, en concreto, en las carreras de Licenciatura en Educación, Comunicación Social y Publicidad, ha podido comprobar que un número importante de ellos presenta deficiencias desde el punto de vista de: a) microestructura y macroestructura; b) semántica; c) superestructura textual; d) textualización; e) presentación y el estilo; f) aspectos morfológicos y sintácticos; g) semántico; h) fonético o de ortografía; i) lexical; y, j) de convencionalismos de la lengua (Pérez Pulido, 2006, 2004a, 2004b, 2003).

Estos aspectos a los que se hace referencia, se pueden concretar en algunos de los ejemplos que se han extraído de textos académicos producidos por estudiantes de las carreras mencionadas, y que se ha observado con más atención y de manera sistemática, desde hace aproximadamente ocho semestres, en una población estudiantil heterogénea en la que se encuentran bachilleres en Ciencias, en Humanidades, Técnico Superior Universitario y, muy particularmente, en docentes en servicio que se están profesionalizando, que se desempeñan en los niveles de Educación Preescolar o Inicial (EP), Educación Básica (EB) y Educación Media Diversificada y Profesional (EMDP), tal como se explica a continuación (Pérez Pulido, 2006, 2004b).

a. De la macroestructura semántica del texto

La mayoría de los textos académicos producidos por los participantes presenta claros indicios de que no conocen la noción de tema que es la idea central o global en torno de la cual deben girar todas las ideas que se exponen en un texto escrito. La macroestructura semántica tiene que ver no con el sentido particular de las oraciones vistas de forma independiente, sino con el texto como un todo o de secciones más o menos extensas y significativas del texto, como capítulos o párrafos.

La noción de tema y de contenido del texto son los que dan cuenta de su sentido global, de modo que todos los enunciados que se produzcan tienen que estar íntimamente vinculados y articulados en su estructura local (microestructura) y en su estructura global (macroestructura), mediante una red de relaciones de conexión y de coherencia entre éstas.

Pero, sin embargo, se observa en la producción escrita de los participantes, ideas y secuencias oracionales desarticuladas y descontextualizadas que no se orientan a una unidad de sentido en torno del tema que se desarrolla (Pérez Pulido, 2006, 2004a, 2004b).

b. De la superestructura del texto

Se considera que, derivado de lo anterior, es decir, de la poca claridad que tienen los participantes de la noción de tema, este hecho incide de forma directa en la imposibilidad de organizar el texto con apego a una determinada estructura o esquema.

La superestructura se caracteriza por la ordenación de la totalidad o integralidad del texto y las relaciones jerárquicas que se establecen entre las distintas divisiones y subdivisiones de ese escrito. Estas fragmentaciones obedecen al tipo de secuencia textual o de tipología textual que se seleccione: descriptiva (planteamiento inicial, señalamiento de detalles, características y de propiedades); narrativa (planteamiento inicial, relato de

hechos y conclusión); expositiva (introducción, desarrollo y cierre); y, argumentativa (tesis, argumentaciones, garantía o refuerzo y conclusión)¹⁹.

Asimismo, no se logra esta organización, porque los participantes no tienen claro las tipologías textuales, lo que conduce a una clara dificultad para la elaboración de un esquema previo, en el que se observen las posibles secciones y subsecciones que debe contener su texto. Igual circunstancia ocurre con la funcionalidad del escrito que construyen, esto es, el dominio del género textual (Pérez Pulido, 2006, 2003).

c. De la textualidad

La mayoría de los textos producidos por los participantes presentan deficiencias de textura, esto es, que la selección de los medios lingüísticos y comunicativos de los que hacen uso no se corresponden ni con el tipo de texto que producen, ni con las intenciones y, además, exhiben serias debilidades en cuanto a los procedimientos de cohesión que debe tener un texto escrito para que se haga manifiesta la coherencia textual, igualmente, existen debilidades en cuanto al reconocimiento de los términos que deben estar relacionados así como la forma de relacionarlos (Pérez Pulido, 2006).

d. De la textualización

Es la manifestación concreta de un acto comunicativo o bien puede entenderse también, como la intención del acto enunciativo capaz de recibir *feedback* acerca del desarrollo coherente del texto que se construye.

La textualización es entonces la puesta en práctica de los usos lingüísticos y comunicativos, y, según Lewandowsky (1982), el "...proceso de selección en el que el hablante se decide por los medios lingüísticos (y no lingüísticos), que se adecuan a sus intenciones" (p.355). En ese proceso, adquieren importancia procedimientos sintácticos (orden de las palabras); de

¹⁹ Se obviaron en esta investigación las secuencias textuales que tiene un carácter instruccional y las dialogadas.

cohesión (anáfora, elipsis, proadverbios, proformas léxicas, sinonimia, hiponimia); o bien de expresión (generalización, definición, ejemplificación, comparación por analogía o por contraste), cuestiones éstas que, en la mayoría de los casos, no se visualizaron en los textos que se analizaron (Pérez Pulido, 2006).

e. De la estilística

Se observa, en los textos escritos por los participantes, una confusión entre el uso de la lengua oral (particularmente en situaciones informales) y el uso escrito. Pareciera que no reflexionaran que la escritura requiere de una selección más cuidadosa, en particular los textos académicos, de los términos que se emplean. Por ejemplo en (i-iv):

- i. “La formación de este profesional queda en **mano** de las universidades...”.
- ii. “...se **cogió** una muestra de diez...”
- iii. “Es q’ no estaba disponible...”
- iv. “...llegó 1 alumno con 3 muestras...”

Como se puede observar en (i) además del problema de concordancia, se usa el término ‘mano’ en lugar de ‘responsabilidad’; que obligaría a darle otro giro a la expresión; en (ii) se usa ‘cogió’ en lugar de ‘seleccionó’ o ‘recopiló’ o ‘extrajo’ que elevaría el nivel del lenguaje; en (iii) uso de abreviatura no pertinente; y, en (iv) se escriben dígitos en lugar de la palabra que corresponde.

f. De los aspectos morfológicos y sintácticos

Aspectos morfológicos. Se ha observado que existe poco dominio de la concordancia; problemas con los morfemas verbales, lo que altera las formas flexivas de los verbos; dificultades en el uso de morfemas derivativos

y de las categorías gramaticales; problemas en el uso de los pronombres clíticos.

Aspectos sintácticos. A veces se encuentra que no hay claridad en la disposición, la coordinación, el orden y la combinación de las palabras para formar enunciados, esto incide en la estructuración y el discurso conexo tal como aparece en el proceso de la comunicación, es decir, en la frase, en los grupos de palabras, grupos fónicos y sus interrelaciones. Pero no es sólo estructura formal, sino también en su resultado operativo y comunicativo, porque la compleja relación entre factores morfológicos-sintácticos, léxico-semánticos y de entonación, como señala Lewandowski (1982), obliga a tener en cuenta el orden de palabras en la cadena hablada. Los problemas sintácticos observados se pueden concretar de la forma como se expone a continuación, en los ejemplos de (i-xiii).

i. Falta de concordancia entre los elementos oracionales y entre las categorías lexicales. Por ejemplo, entre artículo y sustantivo; entre sustantivo y adjetivo; sustantivo y verbo; artículo y adjetivo. Sean, ejemplo, los siguientes casos: En las casa de mi tío; En las casas grande de la playa; "...niños en edades comprendida entre..."; "...menciona dos realidades para la educación...".

En lugar de:

- En las casas...
- En las casas grandes...
- "...niños en edades comprendidas...
- "...menciona dos realidades...

ii. Falta de concordancia en el uso de los pronombres en función anafórica. Por ejemplo: "...El alumno y la maestra fueron al salón. Hablaron sobre las tareas. Revisaron los cuadernos que faltaban. La maestra le corrigió. En lugar de: La maestra los corrigió. Porque el pronombre (PRO) 'los' se refiere a cuadernos y no al alumno. Del

ejemplo anterior, se deduce que pareciera que los estudiantes no identifican al referente o bien lo hacen de manera inadecuada.

- iii. **Oraciones incompletas, lo que se traduce en poca claridad de lo que se desea expresar:** Por ejemplo: “Primero se encuentra en la educación; en educación primaria se observa...”.
- iv. **Empleo inadecuado de conectivos y relacionantes.** Ejemplo: “También se encontró mala alimentación o un dominio de la carta alimentaria...”.
- v. **Empleo de oraciones sumamente extensas y muchas de ellas incrustadas que restan claridad al texto.** Ejemplo: El curso que diseñó que debía dictarse en el salón que tenía un video.
- vi. **Uso del ‘queísmo’, del ‘dequeísmo’ o del ‘adequeísmo’.** Ejemplos: “Resulta de que ocho alumnos resultaron aplazados...”, “Pienso de que”; “A pesar que”; “En vista que”. Por, Pienso que; “A pesar de que” y “En vista de que”.
- vii. **Uso inadecuado de algunos vocablos; de preposiciones, particularmente las preposiciones ‘a’ y ‘de’, y de conjunciones.** Ejemplos: en relación a, en función a; en base de; con respecto de; de acuerdo a. En lugar de: en relación con; en función de; con base en; con respecto a; de acuerdo con.
- viii. **Confusión en el uso del verbo ‘haber’ como verbo principal o impersonal, que indica existencia.** Ejemplos: “Habían varias encuestas”; “Hubieron cuatro docentes que contestaron...”. En lugar de: Hubo varias encuestas; Hubo cuatro docentes que...
- ix. **Confusión en el uso del verbo ‘hacer’ como verbo que indica transcurso de tiempo.** Ejemplo: “Hacen dos años que se realizó un curso de....” En lugar de: Hace dos años que se realizó un curso de...

- x. **Confusión entre la función de algunas categorías léxicas como la preposición ‘a’ y ‘ha’ del verbo auxiliar ‘haber’.** Ejemplo: “No a presentado la prueba correspondiente”. En lugar de: No ha presentado la prueba correspondiente.
- xi. **Reiteraciones inadecuadas de conectivos:** Ejemplo: Llegó un alumno y escribió una palabra y tenía un error ortográfico. En lugar de: Llegó un alumno, escribió una palabra y ésta tenía un error ortográfico.
- xii. **Uso inadecuado del gerundio.** Ejemplos: “Siendo el docente un facilitador termina tomando una actitud”; “Comenzó la clase diciendo que los docentes...”; “El sistema educativo sufre una restructuración quedando compuesto...” En lugar de: El docente es un facilitador que debe tener una actitud...; El expositor, al comienzo, dijo que los docentes...; El sistema educativo experimentó una restructuración, por tanto quedó compuesto...”.
- xiii. **Falta de aplicación o uso inadecuado de algunos procedimientos de cohesión** como: elipsis (los niños y niñas en lugar de los niños y las niñas); formas léxicas (yo soy una persona fuerte por soy fuerte o yo soy fuerte); sinonimia (hilaridad por hilación); antonimia, entre otros.

g. Aspectos semánticos

Pareciera que la mayoría de los estudiantes docentes seleccionados para las muestras de textos escritos, no toman conciencia del hecho de que en todo texto escrito existe una estrecha relación entre sus enunciados y entre estos, el contenido y el sentido. Pareciera también que no advirtieran que si se altera esa relación, se altera el sentido y con éste, el significado de lo que se desea expresar. Categorías de análisis de este aspecto pueden concretarse en (i-ix).

i. Oraciones sin sentido.

- ii. Oraciones incompletas y otras sumamente extensas, esto hace que no se interprete el sentido oracional o bien que se tergiverse.
- iii. Producción de oraciones ambiguas.
- iv. Uso impreciso e inadecuado de algunos vocablos, sobre todo de aquellos de uso cotidiano.
- v. Ideas incongruentes o también ideas inconexas.
- vi. Uso inadecuado de los signos de puntuación, lo que resta claridad al texto, hace que se preste a confusión y, por ende, que se haga una interpretación inadecuada o errónea de lo que se desea expresar.
- vii. Ideas incompletas.
- viii. Fallas en la organización, interrelación y la coherencia de las ideas.
- ix. Fallas en la elaboración de conclusiones o ausencias de éstas.

h. Aspectos ortográficos

Se ha observado con demasiada frecuencia, faltas de ortografía aun en vocablos de uso cotidiano. Pareciera que los participantes no prestan atención a un convencionalismo de la LE que obedece a pautas establecidas dentro de una comunidad lingüística o de hablantes; ni consideraran necesario fijar la ortografía como "...una base física, material y estable" (Seco, 1975, p.305) del idioma, que representa la forma de las palabras; ni entendieran que la convivencia social exige uniformidad al escribir y que la ortografía también es parte inseparable de la cultura, porque ésta refleja el nivel cultural de quien escribe (Pérez Pulido, 1999).

En las variadas inadecuaciones ortográficas encontradas, las más comunes son las que se visualizan en (i-vii).

- i. Elisión de grafemas consonánticos terminales. Ejemplo: posibilida por posibilidad; actividade por actividades; meno por menos.

- ii. Ausencia de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al comienzo de una oración o de un párrafo. Ejemplo: El ministerio de educación como órgano que...”.
- iii. Agregado del grafema consonántico ‘h’ de forma inadecuada. Ejemplo: Hayer por ayer.
- iv. Cambio del grafema consonántico ‘s’ por ‘c’ y viceversa ‘c’ por ‘s’ en vocablos de uso cotidiano. Por ejemplo: democrasia y televisión por democracia y televisión, respectivamente.
- v. Confusión de sustantivo y de verbo. Por ejemplo: valla por vaya.
- vi. Confusión de sustantivo y adverbio de lugar. Por ejemplo: Asia por hacia.
- vii. Confusión de adverbio y verbo. Por ejemplo: hay por ahí o ahí por hay.

Otro aspecto importante es el referido a la inadecuada acentuación de las palabras. De allí que en muchos casos, como indica Pérez Pulido (1999, p. xv), se distorsione el significado del vocablo, se desvirtúe la información y se cree confusión en la comprensión de lo que se desea expresar. En el caso de ausencia de tildes es, particularmente, una cuestión frecuente. Las inadecuaciones más graves son aquellas que alteran el significado, como por ejemplo de (viii-ix).

- viii. Sábana / sabana; célebre / celebre / celebré; círculo / circulo / circuló.
- ix. Oraciones con palabras sin acentuar. Por ejemplo: “...el sistema educativo experimenta cambios y este por supuesto...; “en 1980 se creo el subsistema de Educación Básica...” (éste y creó).

i. Aspectos lexicales

Se encuentra, en algunos casos, un uso impreciso del vocabulario o reiteraciones innecesarias de vocablos. Pareciera que la transgresión se debiera a un léxico restringido o a un desconocimiento lingüístico, por ejemplo, la posibilidad de utilizar sinónimos, hacer elisiones o bien por desconocer que el LE exige mayor cuidado en la elección de los términos que se utilizan. En ocasiones, el léxico pareciera estar más acorde con el LO (informal) que con el LE. Asimismo, pareciera que este hecho también tiene su origen en un bajo nivel de lectura. Ejemplos de estas inadecuaciones se pueden visualizar en los ejemplos de (i-vi).

- i. Confusión entre 'cesión' (cesar) y 'sesión' (sesionar); exceto por excepto.
- ii. "...entonces, fuimos a visitar la escuela, entonces revisamos lo acordado..."
- iii. "Eventos (...) de nuestra vida en relación a la falta. En lugar de 'en relación con'.
- iv. Aquí queremos hacer una información por / "Aquí queremos ofrecer una..."
- v. Traslación de fonemas consonánticos. Ejemplo: Grabiél por Gabriel; demen por denme.
- vi. Confusión en el uso de verbos de acción, como colocar y poner: 'Se solicita a los estudiantes colocarse de pie'; en lugar de: 'Se solicita a los estudiantes ponerse de pie'. Esta confusión se aprecia con mucha frecuencia en la LO, pero también ese uso inadecuado se traslada a la LE.

En el caso del ejemplo (ii) se tiene que acotar que la reiteración no es que esté prohibida, de hecho existen formas poéticas que lo requieren y en un texto expositivo o argumentativo la repetición de la estructura sintáctica para hacer énfasis en lo que se está expresando, es casi una exigencia. En

estos casos, quien escribe recurre a estas repeticiones porque conoce las reglas de escritura convencionales. Pero en el caso de los participantes, se observa que las transgresiones (como en (ii)), a las reglas las hacen no por lograr un determinado efecto estilístico, sino por desconocimiento de las normas. Las transgresiones pueden deberse, no sólo a las deficiencias de vocabulario, sino también a la ausencia de conocimiento o dominio lingüístico.

j. Aspectos referidos a otros convencionalismos de la lengua

En este punto, también se observa, con mucha frecuencia, que no se respetan algunos convencionalismos de la lengua como los que se citan a continuación de (i-v).

- i. Uso inadecuado de las letras mayúsculas. A veces después de un punto y seguido y, en ocasiones de punto y aparte se inicia la escritura con letra minúscula.
- ii. Combinación de letras mayúsculas y minúsculas en una misma palabra y en un mismo enunciado, cláusula u oración.
- iii. No se deja sangría ni se respetan los márgenes (superior, inferior, derecho e izquierdo, especialmente, si el trabajo escrito se hace a manuscrito), y sin considerar que la sangría nos define como hablantes del español; en tanto que el sistema de bloque es anglosajón; la sangría inversa es del francés, por ejemplo.
- iv. Los textos académicos manuscritos (pruebas, informes, entre otros) tienen deficiencias de presentación.
- v. La letra es ilegible cuando se trata de textos manuscritos (exámenes, pruebas cortas, una redacción construida en el ambiente de clase).

Consideraciones finales

La idónea enseñanza, el aprendizaje consciente y el uso adecuado de la LE en diversas y variadas situaciones comunicativas es una necesidad perentoria, porque: a) Los estudiantes, como usuarios de la lengua, en sentido general, están sometidos a un cuestionamiento social, en razón de las deficiencias o debilidades que acusan en el uso de la LE; b) Existe una avalancha de producción intelectual e informativa generada por una diversidad de medios que obligan a los usuarios a poseer un elevado dominio de la lengua lecto-escrita; c) Se requiere, por tanto, del dominio sintáctico, semántico, morfológico y pragmático de la lengua; d) Se exige, además un dominio del tema que se desarrolla; de los aspectos macroestructurales y microestructurales de la secuencia textual que se escribe; el texto que se produce debe atender a la textualidad, la textualización y a la estilística; del empleo adecuado, con base en el conocimiento, de los procedimientos de cohesión y los de expansión; de los aspectos lexicales y los que tienen que ver con la ortografía y la acentuación. De manera que el texto así construido sea un texto adecuado y coherente.

Lo anteriormente destacado se constituye en una referencia para la elaboración de una didáctica de la expresión escrita que incida en el aprendizaje de la LE de los estudiantes universitarios; concretamente, docentes en servicio que se están profesionalizando y ejercen la docencia en los niveles de Educación Básica (EB) y de Educación Media Diversificada y Profesional (EMDP).

Referencias bibliográficas

- Adam de Guevara, E. y Fermín de García, C. (1999). *Cerebro y educación para la tercera edad: Teoría sinérgica del aprendizaje del adulto*. Ponce, Puerto Rico: Autoras
- Caldera, R. y Escalante, D. (2007). *Enseñar y aprender a escribir en el aula*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

- Cárdenas, A. (1994). "Hablar, leer, escribir". En *Revista de Pedagogía*, XV (40). Caracas: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Freites, G. (1997). Asesoramiento y actualización al docente en la facilitación de aprendizaje de la lecto-escritura en educación básica. En *Resúmenes de investigación 1997*. Caracas (1998): Trabajos de Grado Convenio Interinstitucional de Post-grado, Universidad Rafael Urdaneta Instituto Internacional de Andragogía.
- Herrera V., M. y González de Z., N. (2000). El desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de educación superior. En *VIII Jornada Anual de Investigación. La investigación como función transformadora de la cultura organizacional universitaria*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Lingüística en la Universidad Experimental Libertador, no publicado. Caracas: Autora.
- Lewandowsky, T. (1982). *Diccionario de lingüística*. (3a. ed.). Madrid: Gredos.
- López L., M. (1990). *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?* La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
- Márquez R., A. (1995a. mayo 14). "La enseñanza de la lengua II". *Con la lengua*. El Nacional: p. C/8.
- Márquez R., A. (1995b. mayo 7). "La enseñanza de la lengua I". *Con la lengua*. El Nacional: p. C/6.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. (3a. ed.). Cali, Colombia: HomoSapiens.
- Morales, M. (1998). "Aprendizaje cooperativo y lenguaje escrito en educación básica". En *Revista Investigación y Postgrado*, 13 (1), 201-217. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Parra, M. (1996/2001). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. (2a. ed.). Colombia: Aula Abierta.
- Pastora H., J.F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Pulido, E. (2006). *Didáctica de la lengua escrita para adultos escolarizados*. Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Educación, no publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Pérez Pulido, E. (2004a). "Estrategias para el aprendizaje de la escritura de adultos". En *Arbitraje*, Vol. 2 (3). Pp. 45-104. Caracas: Asociación de Profesores de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (APUNESR).
- Pérez Pulido, E. (2004b). *Descripción de una experiencia de escritura en el aula*. Datos sin publicar. Caracas: Autora.
- Pérez Pulido, E. (2003). "Estrategias de escritura y el proceso de escribir". En *Arbitraje*, Vol. 1 (1). Pp. 81-96, Caracas: Asociación de Profesores de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (APUNESR).
- Pérez Pulido, E. (1999). *El arte de escribir, Qué saber, qué hacer y cómo hacerlo*. Caracas: Ateproca.
- Pinto, N. Palencia, Y. (1994). "La especialización en lectura y escritura: Un reto para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador". (comp.). En *Revista de Pedagogía XV (40)*. pp. 138-140. Caracas: Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela.

- Seco, M. (1998). *Gramática esencial de la lengua española*. (5a.ed.). Madrid: Espasa, Plus.
- Serrón, S. (2002). Una revisión del fracaso de la enseñanza de la lengua en educación superior. En *VIII Jornada Anual de Investigación. La investigación como función transformadora de la cultura organizacional universitaria*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Silva, A. (2000). El desarrollo de estrategias metatextuales para la producción escrita, a través de la técnica de la pregunta asociada dentro de una didáctica metacognoscitiva. En *VIII Jornada Anual de Investigación. La investigación como función transformadora de la cultura organizacional universitaria*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Suárez H., A. (1997). Plan de mejoramiento de la expresión escrita en estudiantes de educación media, diversificada y profesional. En *Resúmenes de investigación 1997*. Caracas (1998): Trabajos de Grado Convenio Interinstitucional de Postgrado, Universidad Rafael Urdaneta, Instituto Internacional de Andragogía.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO, 1998). *Primer estudio internacional comparativo*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.
- Uslar Pietri, A. (1973, abril 21). *Una educación muda*. El Nacional: p. A/4.
- Womutt, J., Roa, C. y de Rivas, D. (1975). *Lengua y Comunicación*. Caracas: Ediciones Vega, S.R.L.

Referencia bibliográfica:

Pérez, N. (2012). *Cineclubismo en Venezuela (1907-1966)*. Caracas: Autor.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

CINECLUBISMO EN VENEZUELA (1907-1966)

Nelson Pérez*

profilmico@hotmail.com

Recibido: Noviembre, 2011

Aceptado: Febrero, 2012

Revisión de estilo: Junio, 2012

RESUMEN

El propósito del autor de este artículo es ofrecer una visión del cineclubismo en el país entre 1907 y 1966, en sus inicios en Venezuela de la mano de agentes culturales motivados, entre otras artes, por el cine. Como organización alternativa, el cineclubismo incentiva la reflexión sobre los temas planteados en los filmes. En este sentido, el campo literario, elitesco y erudito, guiado por intereses sociales y estéticos, promovió la crítica en publicaciones especializadas y la aparición de espacios para la apreciación cinematográfica. Con tales experiencias, se vigorizó la exhibición cinematografía en el país. El trabajo es eminentemente documental y descriptivo; en el que se hace una recopilación historiográfica.

Palabras clave: historia – cultura - cineclubismo

* Licenciado en Artes, egresado de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Cursa estudios de doctorado en Historia en la UCV. Es profesor en la Escuela de Artes Visuales Cristóbal Rojas y en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica 'Santa Rosa' (UCSAR).

Bibliographic reference:

Pérez, N. (2012). *Movie Club in Venezuela (1907-1966)*. Caracas: Author.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

MOVIE CLUB IN VENEZUELA (1907-1966)

Nelson Pérez*

profilmico@hotmail.com

Received: November, 2011

Accepted: February, 2012

Review style: June, 2012

ABSTRACT

The purpose of this author's work is to offer a vision of the beginnings of movie club in Venezuela between 1907-1966 inspired, among others arts, by movies. As an alternative organization movie club leads to the reflection of the subjects proposed in the films. According to this, the literary, elitist and erudit field guided by social and esthetics interests promoted the criticism in specialized publications and the opening of spaces for giving the appropriate cinematographic value. With such experiences, cinematographic display was encouraged in the country. This work is essentially documentary and descriptive where an historiographic compilation is made.

Key words: history-culture-movie club

* Degree in Arts, graduated from Venezuela's Central University (UCV). Close to receive a History doctor's degree at the UCV. Professor in Cristobal Rojas Visuals Arts School at the Social Communication School of Santa Rosa Catholic University, and teacher's assistant in the School of Arts at the Education and Humanities Faculty –Venezuela's Central University (FHE- UCV).

Référence bibliographique:

Pérez, N. (2012). *Le ciné-club au Vénézuéla (1907-1966)*. Caracas: Auteur.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com

LE CINÉ-CLUB AU VÉNÉZUÉLA (1907-1966)

Nelson Pérez*

profilmico@hotmail.com

Reçu : Novembre, 2011

Accepté : Février, 2012

Le style d'examen : Juin, 2012

RÉSUMÉ

Le but de l'auteur de ce travail est d'offrir un point de vue du début du ciné-club au Vénézuéla entre 1907 et 1966 en tenant compte des éléments culturels comme les arts, et notamment, le cinéma. Le ciné-club est une association alternative qui organise des séances pour motiver la réflexion des thèmes proposés dans les films. Dans ce sens, le domaine littéraire, élitiste et érudit mené par les intérêts sociaux et esthétiques a provoqué la critique dans les publications spécialisées et la création des lieux pour l'appréciation cinématographique. Grâce à ces expériences la projection des films a augmenté dans le pays. Ce travail est éminemment documentaire et descriptif où l'on fait un recueil historiographique.

Mots clés: histoire – culture - ciné-club

* Licencié en Arts, diplômé de l'Université Central de Vénézuéla (UCV). Candidat au Doctorat en Histoire à l'UCV. Professeur de l'École des Arts Visuels Cristóbal Rojas à l'École de Communication Sociale de l'Université Catholique Santa Rosa. Professeur Suppléant à l'École des Arts de la Faculté des Humanités et d'Éducation de l'UCV (FHE-UCV).

Introducción

Con base en fuentes documentales y bibliográficas, el presente artículo ofrece, mediante una recopilación historiográfica, un panorama de la creación del movimiento cineclubista en Venezuela entre 1932 y 1966. El autor encontró que tales acciones culturales surgieron de la mano de una élite preocupada por escribir textos especializados en la crítica cinematográfica y por fundar lugares de exhibición donde el filme es el centro de reflexión. No se deja de reconocer que el lapso que nos ocupa (1932-1966) es heterogéneo en el sentido socio-histórico y cinematográfico, y es dispar y fluctuante en su evolución. Sin embargo, estos intentos se sumaron a la exhibición cinematográfica del país.

Según la Federación Venezolana de Centros de Cultura Cinematográfica (Fevec), (Rogelio López, Rómulo Hernández, s/f) un cineclub es una organización cultural de afiliación voluntaria, contrapuesta al carácter manipulador y alienante del espectáculo cinematográfico. Sus actividades varían desde la producción y exhibición cinematográfica hasta los círculos de discusión y publicación de materiales especializados. Vale decir, que son organizaciones cuyas salas alternativas son promotoras de materiales fílmicos no distribuidos en los circuitos comerciales cinematográficos. La exhibición de tales materiales busca distanciar al espectador del consumo tradicional y lo induce a la reflexión de los temas y/o asuntos planteados en el filme.

La actividad cinematográfica en Venezuela

Con respecto a la publicación de textos relativos a la actividad cinematográfica en Venezuela, el diario marabino *Pan y letras* publica en 1907 textos sobre el cine en la columna 'Voz cinematográfica' (Abraham, 1974); posteriormente, en 1918, la Sociedad de Cines y Espectáculos edita la revista *Cines y espectáculos* y, al año siguiente (1919), comenzó a circular la

revista especializada *Billiken* hasta 1958. En 1925 la revista *Élite* dedicó algunos de sus espacios al cine, dos años más tarde (1927), se publica la revista *Iris* (María Aldana, Yamileth Azuaje, 1999) y Miguel Salvador Isava distribuyó desde 1938 hasta 1943 la revista *Social cine*²⁰. En octubre de 1940, se inició la publicación de la revista *Mi film* sobre aspectos del cine nacional e internacional (María Fuster, María Gabriela Pérez, 1994).

Por ahora, no aparecen nuevas menciones sobre ediciones dedicadas al cine. Hasta que en 1950, en el diario capitalino *Últimas Noticias* apareció la página 'Cine Mundo' dirigida por Amy B. Courvoisier y Román Chalbaud. En noviembre de 1950, se distribuyó en Caracas la revista *Venezuela cine* impresa hasta 1964 con la contribución de Margot Benacerraf, José Lovera, Aquiles Nazoa, Rubén Pérez, Álvaro Vélez y Rafael Zapata, Román Chalbaud, Henry Nadler y A. Courvoisier (Solórzano, 1996).

Chalbaud, Nadler y Courvoisier (1951), son los fundadores del Círculo de Cronistas Cinematográficos de Caracas, institución auspiciada por la Asociación Nacional de Periodistas y Pro-Venezuela (Miguel Cadenas, C. Zamora, 2007), como acción cultural privada, erudita y autogestionaria, fue dirigida por José Riatto Ciarlo (Presidente), Román Chalbaud (Vicepresidente), Lourdes Morales (Secretaria general) y vocales a Amy B. Courvoisier, Juan Corona, Cristóbal Rodríguez y Rodolfo Welish, según Acosta, en esta organización (2002), participaron también H. Nadler, Francisco Graziani, Néstor Rafael Lovera y el periodista Luis Álvarez Marcano. Finalmente, desde 1960 se publicó la revista *Crítica contemporánea* que hasta 1966 se vinculó a la Universidad Central de Venezuela como soporte de las diversas opiniones de grupos progresistas de la institución (Cabrera, 1993).

En medio de este movimiento en la cultura literaria y periodística venezolana, surge en 1932, el Cine Club Venezolano (CCV) como una

²⁰ Comunicación personal con el profesor José Miguel Acosta.

acción cultural privada, dedicada a la apreciación cinematográfica y estética que posteriormente en el año 1934 pasará a llamarse Cineclub Bolívar. De acuerdo con el documento de la Fevec (Rogelio López, Rómulo Hernández), para crear el CCV, el poeta Ángel Miguel Queremel (1900-1939) reunió a Carlos Eduardo Farías, Inocente Palacios, María Teresa Castillo, Jacinto Fombona Pachano, Pablo Rojas Guardia, Luis Álvarez Marcano, Julio Morales Lara, Fernando Paz Castillo, Luis Barrios Cruz, Rafael Rivero, Guillermo Meneses, Lucas Manzano, Edgar Anzola, Francisco Narváez, Ángel Corao, Israel Peña y Alfredo Boulton²¹.

En los primeros tres años, el CCV tenía 40 inscritos y numerosos avisos de prensa promocionaron funciones y foros con el fin de atraer más adeptos. La función inaugural se realizó el 22 de abril del mismo año 1933 con un ciclo de Charles Chaplin en el Teatro Ayacucho de Caracas y la proyección del filme *A woman of Paris* (1923). Esta cinta interpretada por Edna Pruvance es la primera dirección sin actuar del realizador, por lo cual en esta oportunidad el mismo Queremel expuso una antología de Charlot. Por su parte, Nerio Valarino, empresario del Teatro Ayacucho, colaboró con la idea y el productor Henry Schwartz facilitó el material fílmico (Rogelio López, Rómulo Hernández). Según la revista *Billiken* del 1 de abril de 1933, "...las proyecciones tendrán lugar en el espléndido Teatro Ayacucho, cedido gentilmente por la empresa" (Acosta, 2002).

Fundamentado en fuentes de primera mano, Acosta (ibid), asegura que el CCV tuvo otras sesiones este mismo año 1933, con la exhibición de *The docks of New York* (Joseph von Stenberg, 1928), *Odette* (Guiseppe de Liguoro, 1916) y *Shangai express* (Joseph von Stenberg, 1932) para lo cual fue promocionada, a pesar de no cumplirse, la participación del jefe de redacción de la revista *Élite* Carlos Eduardo Farías. Finalmente, indica que una cuarta, y última función en

²¹ Israel Peña y Alfredo Boulton, posteriormente en 1958, se vincularán al cineclubismo ucevista.

este año, se promocionó en la prensa con el filme *The son of the Sheik* (George Fitzmaurice, 1926).

Ricardo Tirado (Héctor Mesa, Teresa Toledo, 1992), sin citar fuentes, señala que a partir de 1934 comenzó a funcionar en el mismo Teatro Ayacucho el Cine Club Bolívar con una directiva encabezada por A. M. Queremel, L. A. Marcano y Edgar Anzola, Leoncio Martínez (Leo) y L. Carlos Fajardo, organización que sin duda es el mismo CCV del año 1933. Continúa refiriendo que el 12 de octubre de este año en la reinauguración del Cine Club Bolívar se presentó la película *Ekstase* (Gustav Machatý, 1932), audaz en el enfoque erótico, este film se conoció en 1929 como *Erotikon* (Sadoul, 1977).²² Posteriormente, entre 1935 y 1936, algunas funciones esporádicas del CCV exhibieron 'viejas películas' comentadas por la revista *Élite*. A pesar de la mejor fortuna que pudo haber tenido el movimiento cineclubista, ésta parece ser su última función. Si hubo otros intentos en la década de los cincuenta, por los momentos, no lo sabemos.

Al inicio de la década de los cincuenta, las actividades del CCV reaparecen gracias a la promoción que Mario Castillo y Francisco J. Ávila realizaron a favor de la creación de cineclubes. En 1950, se fundó el Cineclub Venezuela por iniciativa y entusiastas auspicios de Amy B. Courvoisier y de José Riatto Ciarlo que lo promueve en la columna 'Cine Mundo' del diario *La Tarde*.

Al año siguiente, los hermanos Antonio y Francisco Graziani crearon, en 1951, la empresa *Profilm* con el objetivo de importar nuevas cintas. Tales películas fueron exhibidas, con programación de Courvoisier, en la misma sala Profilm frente al viejo hipódromo de la urbanización El Paraíso y en los cines de Caracas, Montecarlo, La

²² Quizá el criterio que privó para mostrar este filme, prohibido por el Papa Pío XII y Hitler, radicó en los conflictos que acontecieron con respecto al desnudo de la protagonista Hedy Lamarr y el tema de su relación adúltera con un hombre que será su amante.

Comedia, Palace y Teatro Boyacá (Rogelio López, Rómulo Hernández, s/f).

El 'Cine Club Venezuela' funcionaba en la antigua Casa de Italia (...) y distribuía su programación en el Venezolano-Francés (donde formarán un cine club en el año 52) y en el Venezolano-Americano, la organización la sostienen los aficionados con una cotización de 5 Bs. al mes y en las salas de proyección se exhiben los mejores filmes realizados para la época (López y Hernández, s/f).

Este importante documento de la Fevec (s/f), afirma que en 1952, en el Teatro Montecarlo se llevan a cabo los lunes 'clásicos', mientras que los jueves tienen lugar ciclos de charlas sobre la historia del cine. Después, en 1954, se establecieron los miércoles 'selectos' en el Cine Palace junto a programaciones regulares en los cines caraqueños Metropol y Metropolitano. Este año 54, el movimiento cineclubista se extendió a Maracay, lo cual representa hasta este momento el primer movimiento cineclubista en la capital del estado Aragua con actividades que se extendieron hasta el año 1956.

Otras manifestaciones similares de la naciente exhibición alternativa tuvieron lugar en distintos lugares del país, pues en Maracaibo, estado Zulia, en el año 1962 Josefina y Alberto Urdaneta, Miyó Vestri y Sergio Facchi crearon el cineclub de la Universidad del Zulia, además de los intentos para instalar la actividad cineclubista de Juan Arcadio Rodríguez en el estado Lara y el padre Ollaquindia, en Guayana.

Reflexión final

En consecuencia, encontramos que los intentos fundacionales del cineclubismo en Venezuela fueron impulsados por un discurso público especializado que emanó de fuentes privadas con intereses sociales y estéticos. Además, las acciones culturales grupales, privadas, eruditas y autogestionarias de revistas especializadas en la crítica de cine,

contribuyeron a la apertura de espacios literarios dedicados al cine entre 1907 y 1966.

La aparición en 1932, del Cine Club Venezolano, inició la exhibición cineclubista en el país. Posteriormente, en los años cincuenta la creación del Cineclub Venezuela, la participación de la empresa Profilm y otras salas de cine junto a la organización del Círculo de Críticos Cinematográficos de Caracas promovieron la exhibición y crítica de filmes exhibidos en espacios alternativos en Caracas y en otras ciudades del país a inicios de los años sesenta, intentos que se incorporaron a la exhibición cinematográfica en Venezuela.

Referencias bibliográficas

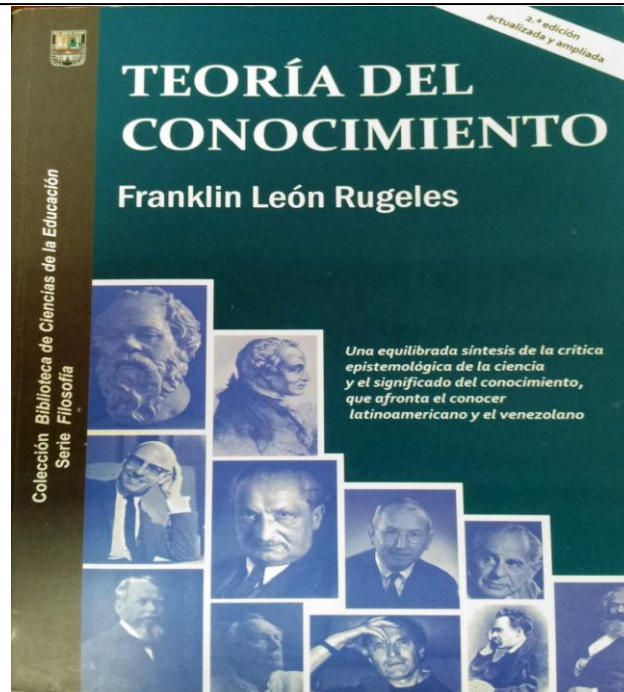
- Abraham, P. (1974). *Cronología del cine venezolano*. Caracas: Autor.
- Acosta, J. (2002). Tanteo protoindustrial del cine nacional: Venezuela 1932. (UC Venezuela, Ed.). En *Escritos en arte, estética y cultura* (16), 17-38. (s/d).
- Aldana, M. y Azuaje, Y. (1999). *Panorama histórico del cine en Caracas a través de las publicaciones Billiken y Élite (1919-1938)*. Trabajo Especial de Grado (TEG), Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cabrera, E. (1993). *Nicolás Curiel, tiempos de teatro*. Caracas: Fedeateneos.
- Cadenas, M. y Zamora, C. (2007). *Círculo de cronistas cinematográficos de Caracas (1951-1957)*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Fuster, M. y Pérez, M. G. (1994). *Inventario de la revista Mi Film años 1940-1958*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Mesa, H. y Toledo, T. (1992). *Cine latinoamericano 1896-1930*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura (Conac).
- López, R. y Hernández, R. (s/f). Breve historia del cineclubismo en Venezuela. En *Para entender un cineclub*. Mimeo. Caracas: Federación Venezolana de Centros de Cultura Cinematográfica.
- Sadoul, G. (1977). *Diccionario del cine (Cineastas)*. Madrid: Itsmo.
- Solórzano, A. (1996). En *Revista cinematográfica Venezuela cine 1950-1964*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Referencia bibliográfica:

León Rugeles, F. (2011). *Teoría del conocimiento*. (2a. ed.). p. 233. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

E-mail: UCSAR VPIE revistaucsar@gmail.com



León Rugeles, F. (2011). *Teoría del conocimiento*. (2a. ed.). p. 233. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Recibido: Febrero, 2012

Aceptado: Abril, 2012

Revisión de estilo: Junio, 2012

Hoy en día es una necesidad argumentar sobre el enfoque epistémico que sustentan las investigaciones emergentes en el ámbito académico, sólo así se pueden comprender mejor los hallazgos y las conclusiones del proceso experimentado por el investigador, al tener claro desde dónde parte para acceder al conocimiento y generarlo.

El texto de *Teoría del conocimiento* es una síntesis pertinente, con lenguaje sencillo y de fácil comprensión tanto para académicos como para la comunidad en general, sobre todos los problemas filosóficos en torno del conocimiento y a las formas de tener acceso al mismo. La epistemología es entendida, en el mundo de hoy, como indagación de los fundamentos de la

ciencia; para esto, el autor hace un recorrido por las diferentes teorías del conocimiento que se conocen a lo largo de la historia de la filosofía, sus representantes, argumentos, aspectos álgidos y perspectivas éticas, sugiere actividades didácticas que buscan la aplicación concreta de los temas abordados y hace uso de algunos mapas conceptuales que ayudan a visualizar, en síntesis, los argumentos presentados en su discurso. La obra está estructurada en IV unidades, que dan cuenta de las bases y los fundamentos del conocimiento.

El autor comienza por hacer fenomenología del conocimiento, aborda temas como sabiduría, epistemología, conocimiento, verdad, mentalidad mítica y mentalidad filosófica-racional. En esta unidad, el autor señala que el conocimiento no es sólo un acto individual, sino que el mismo depende de la cultura, el grupo humano, y la historia donde se desenvuelve el sujeto que accede a ese conocimiento.

Seguidamente, aborda el método científico, señala su origen, características, alcances y límites en las ciencias sociales, con el fin de diferenciar a la filosofía de la ciencia y plantear el conocimiento verdadero como problema, al superar el esquema sujeto-objeto, que trasciende lo empírico, fenoménico, verificable, cuantificable y pragmático. En esta segunda unidad, el autor insiste en presentar un sentido cultural del conocimiento, porque es desde allí, desde donde el sujeto accede a éste y trasciende como individuo.

Posteriormente, el autor presenta, como tercera unidad, las distintas corrientes o teorías del conocimiento que surgieron dentro de la filosofía occidental, desde un análisis gnoseológico: dogmatismo, escepticismo, criticismo, positivismo, pragmatismo, probabilismo, racionalismo, empirismo, idealismo, materialismo, fenomenología y hermenéutica. Este paseo por todas estas corrientes filosóficas muestra que el conocimiento se mueve

entre la autonomía del sujeto y la heteronomía del mundo que conoce, y aflora un aspecto axiológico y estético del mismo. En este apartado, el autor nos plantea el reto, como latinoamericanos, de develar nuestro propio modo de conocer, desde el mundo de vida concreto que vivenciamos.

Finalmente, en la cuarta unidad, se presentan las corrientes actuales del conocimiento de la Ciencia en la Postmodernidad, caracterizada por el dominio de las TIC's y la Biología: Escuela del círculo de Viena, crítica postpositivista y el giro lingüístico, anarquismo epistemológico, teoría cuántica, entre otros. Se presentan, además, la contribución de la Psicología en cuanto al conocimiento: y la inteligencia emocional e inteligencia múltiple, neurociencia y cerebro triuno, así como también los argumentos del paradigma de la Complejidad de Morin y Martínez. De igual manera, como aporte significativo que realiza el autor sobre el tema, presenta el conocimiento dialógico-convivial propio de Latinoamérica, desde los argumentos de Buber, Freire, Ortiz-Osés y el Centro de Investigaciones Populares, grupo de investigación venezolano, liderizado por Alejandro Moreno.

León Rugeles al abordar el tema del conocimiento señala la posibilidad del diálogo entre las diversas posturas que presenta, con la intención de comprenderlo desde el mundo de vida donde emerge. Sólo así se hace posible el verdadero diálogo, sin la pretensión de encontrar o poseer la verdad absoluta sobre el tema. Su obra hace resaltar la importancia que tiene el conocimiento para el hecho educativo, porque marcará la finalidad de este hecho.

Por todo lo señalado anteriormente, esta obra representa una síntesis de valor sobre la epistemología. Su lectura llevará al lector a cuestionarse sobre la forma que usa para tener acceso al conocimiento y de las consecuencias de éste en la propia vida. No queda más que aventurarse a

la tarea de pasearse por las páginas de esta obra y contribuir, desde el quehacer cotidiano, con la argumentación epistemológica.

Aarom Oramas*
aaromoramas@hotmail.com

* *Licenciado en Educación, Mención Filosofía egresado de la Universidad Católica Andrés Bello. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación de la Universidad Santa María. Diplomado en Pastoral Juvenil Convenio entre Universidad Valle del Momboy e Instituto de Pastoral Juvenil SPES.*

* *Degree in Education, Mention Philosophy graduate from the Catholic University Andres Bello (UCAB). Specialist in Planning and Evaluation of the Education of the University Santa Maria. Diploma in Pastoral Care of Youth Convention between University of Valley Momboy and Institute of Youth Ministry SPES.*

* *Baccalauréat en éducation, majeure en degré philosophie de l'Université catholique Andrés Bello. Planification et spécialiste de l'évaluation en éducation de l'Université de Santa María. Diplôme en Pastorale des Jeunes Convention entre Momboy Valley University et l'Institut de Pastorale des jeunes SPES*

RESOLUCIÓN

HOJAS DE VIDA

NORMAS PARA LOS AUTORES O COLABORADORES

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

CARACTERÍSTICAS DEL CORRECTOR DE ESTILO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA
CONSEJO UNIVERSITARIO

Resolución N° 57 – 01 – 2012

El Consejo Universitario de la Universidad Católica Santa Rosa, en uso de las atribuciones conferidas en el numeral 5 del artículo 15 de su Estatuto Orgánico:

CONSIDERANDO

Que la promoción, producción y difusión de conocimientos es una tarea fundamental de la Universidad.

CONSIDERANDO

Que la UCSAR acoge convenciones internacionales que norman la publicación de las producciones intelectuales.

RESUELVE

Aprobar la Política Editorial de la Revista UCSAR.

Dado, firmado y sellado en la Universidad Católica Santa Rosa, en sesión extraordinaria N° 71, a los dieciocho (18) días del mes de enero de 2012.


Prof. Martín Zapata
Rector




Prof. Ricardo Aldázoro
Secretario



HOJAS DE VIDA

GABRIEL ERNESTO ANDRADE CAMPO-REDONDO

Sociólogo egresado de la Universidad del Zulia (ULA); Magister *Scientiarum* en Filosofía de la (ULA); doctor en Ciencias Humanas de la (ULA). Ha realizado cursos de: *Religious Pluralism* en la Universidad de California, Santa Bárbara USA; Diplomado en Docencia para la Educación Superior, en la ULA y Mimesis en las Leyes de Platón en la Universidad Carlos III de Madrid, España. Autor de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. *E-mail:* gabrielernesto2000@yahoo.com

JOSÉ ARLÉS GÓMEZ ARÉVALO

Licenciado en Teología egresado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Especialista en Orientación Educación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán; y en Educación-Filosofía Colombia, de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magister en Filosofía Latinoamericana, de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Doctor en Teología de la Universidad Urbaniana, Roma y Postdoctorado en Ciencia y Narrativa de la Universidad Católica De Córdoba-USTA, Argentina. Autor de publicaciones de libros. *E-mail:* angel777abc@hotmail.com

MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍN HERNÁNDEZ

Profesora de Educación Especial, Mención Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje, egresada de la Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Magíster en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. Profesora Asistente a Dedicación Exclusiva de la Universidad Nacional Abierta. Especialista en Contenido y Coordinadora de la Mención Preescolar. Asesora permanente del Programa de Lectura y escritura para los niños de la Universidad Nacional Abierta (Prolecs-UNA). *Premio a la investigación – Área: Educación a Distancia*, por el trabajo 'Control y ajuste de un curso a distancia'. Rectorado- Consejo de Investigaciones y Postgrado UNA. 2010. *Premio a la innovación – Área: Educación a Distancia*, por el trabajo 'La lengua escrita y el entorno social: Una experiencia innovadora en el ámbito de la Universidad Nacional Abierta'. (Coautoras: Estéfano y Guía) Rectorado - Consejo de Investigaciones y Postgrado UNA, 2006. *E-mail:* mariamartinh@hotmail.com

AAROM ORAMAS

Licenciado en Educación, Mención Filosofía egresado de la Universidad Católica Andrés Bello. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación de la Universidad Santa María. Diplomado en Pastoral Juvenil Convenio entre Universidad Valle del Momboy e Instituto de Pastoral Juvenil SPES. Desde 1996 es docente en la Especialidad de Sociales en planteles de educación regular adscritos a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Profesor en el área de Filosofía y Pedagogía en el Instituto Pedagógico de Caracas y en el Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda, en éste último ocupó el cargo de Coordinador Académico de la Mención Ciencias Religiosas en la Ampliación Caracas desde el 2001 hasta el 2007. Desde el 2008, se desempeña como Evaluador en la Mención de Dificultades de Aprendizaje en la UNA y participa en todos los proyectos

relacionados con la atención de los estudiantes con discapacidad que promueve la mención. *E-mail:* aaromoramas@hotmail.com

MARTA OSORIO DE SARMIENTO

Postdoctorado, en Ciencia y Narrativa egresada de la Universidad de Córdoba; Argentina. Doctora en Educación de la Universidad de Granada, España; Decana de la Facultad de Educación (USTA, Bogotá); Directora del Grupo de Investigación en Gestión y Administración de Centros Escolares. Ha escrito varias obras y artículos sobre el tema de la educación, la pedagogía, los problemas de la gobernabilidad escolar y afines. *E-mail:* osoriomalaver@gmail.com

NELSON PÉREZ

Licenciado en Artes, egresado de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Cursa estudios de doctorado en Historia en la UCV. Es profesor en la Escuela de Artes Visuales Cristóbal Rojas, en la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad Católica 'Santa Rosa', y es Auxiliar Docente en la Escuela de Artes, FHE-UCV. Ha participado en los Congresos: VIII Jornadas de Investigación de la FHE-UCV (2003). IX Jornadas de Investigación de la FHE-UCV (2006). Jornadas Nacionales de Investigación Humanísticas y Educativa. FHE-LUZ (2007). X Jornadas de Investigación de la FHE-UCV (2009). Publicación: (en prensa) Acosta, JM; Pérez N. y Rivero, M. (2008). 24 años de TEG en el Departamento de Cine, Escuela de Artes, FHE-UCV. *E-mail:* cinehistoria@hotmail.com
cinemaucv@gmail.com

ELBA PÉREZ PULIDO

Doctora en Educación egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV), título de la Tesis Doctoral: "Didáctica de la expresión escrita para docentes"; Magister Scientiarum en Letras, Mención Lingüística (UCV); Licenciada en Educación (UCV). Planificador Educacional V del Ministerio de Educación (ME). Profesora con Categoría Académica de Agregado, en la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (UNESR). Docente de lengua e investigadora en el área de escritura y de educación. Asesora lingüística en la Editorial Ateproca de Caracas. Evaluadora de textos informativos, didácticos y recreativos. Evaluadora de proyectos de investigación. Correctora de redacción y de estilo. Publicaciones: **Libros:** 'El arte de escribir. Qué decir, qué hacer y cómo hacerlo'; 'La Correspondencia y su redacción'; 'Técnicas para la redacción de informes'. **Artículos** más recientes, publicados en revistas arbitradas (nacionales e internacionales): Comunicación eficiente; La redacción de informes: Una intención comunicativa; La planificación y la toma de decisiones; La gerencia de recursos humanos; Estrategias de escritura y el proceso de escribir; Estrategias para el aprendizaje de la escritura de adultos; La evaluación en la composición de textos escritos por adultos. **Otros méritos:** Miembro del Programa de Estímulo al Investigador (PEI), UNESR. Actualmente es la Asesora externa de la revista UNA INVESTIGACIÓN de la UNA y Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Extensión de la Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR). *E-mail:* elbampp@gmail.com

Normas para los autores o colaboradores *

El Comité Editorial considerará para su publicación aquellos trabajos que cumplan con las **normas** que se transcriben a continuación:

- a. La revista UCSAR considerará para su publicación preferiblemente trabajos inéditos. En caso de que hayan sido publicados de forma parcial, esta circunstancia deberá indicarse en el texto que se envía.
- b. Los trabajos podrán ser: artículos, ensayos, avances de investigaciones, resultados de investigaciones, informes de desarrollo tecnológico, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de las ciencias o de las artes, reseñas bibliográficas y/o eventos académico-científicos.
- c. Los trabajos deberán ser el producto de una actividad o de un esfuerzo intelectual, o de una reflexión teórica profunda, ser un aporte significativo para el avance de la ciencia, sobre un tema relacionado con una de las áreas de competencia de la UCSAR: Teología, Filosofía, Filología, Educación, Comunicación Social, Extensión Universitaria, Ciencias Sociales, Humanidades, Postgrado y Desarrollo Pastoral.
- d. El autor no podrá utilizar el artículo entregado a la revista UCSAR sin previa autorización por escrito del Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión y/o del Comité Editorial de la Revista.
- e. El autor o autores que envíen sus trabajos al Comité Editorial de la revista UCSAR para someterlos a su consideración y a revisión de estilo, admiten que el escrito es original y de su autoría, por tanto, exime de responsabilidad del Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión y al Comité Editorial, ante posibles reclamos de carácter legal.
- f. Debe entregarse un original identificado con el título del trabajo y el nombre del autor o de los autores, y dos copias impresas sin identificación del autor o autores, en formato impreso y en formato digital y cumplir con lo siguiente: elaboradas, preferiblemente, en *Microsoft* para *Windows 98*, *Microsoft Word 6.0*, indicar el programa utilizado, el número de la versión y el nombre de los archivos.
- g. Todas las páginas deberán numerarse de forma correlativa, con el número de la página colocado en la parte superior derecha de la página. Se debe iniciar la numeración por la página del título e incluir figuras, gráficos, cuadros y tablas.

* Universidad Católica "Santa Rosa" (2011). *Política Editorial de la Revista 'UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*. Caracas: Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión (UCSAR).

- h. Los trabajos deberán incluir los siguientes elementos: a) nombre(s) del autor(es), dirección postal o institucional, correo electrónico; c) *Curriculum Vitae* resumido en no más de cien (100) palabras; d) resumen del trabajo, entre cien (100) y ciento cincuenta (150) palabras y contener cuatro (4) palabras clave; e) título del trabajo no debe exceder de doce (12) palabras; y f) título del trabajo, resumen y palabras clave deben estar en castellano e inglés.
- i. Los trabajos deben tener una extensión entre 10 y 20 cuartillas, escritas a dos (2) espacios interlineados, fuente 12, tipo Arial.
- j. Los trabajos que excedan las 20 cuartillas serán objeto de consideración por parte del Comité Editorial.
- k. No se devolverán originales y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios necesarios a los fines de asegurar la calidad de la publicación.
- l. Los autores recibirán tres (3) ejemplares de la revista en la cual hayan publicado su trabajo, y dos (2) ejemplares en el caso de haber elaborado una reseña bibliográfica.
- m. Los trabajos deben enviarse al Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión. Final Avenida. Boyacá con Avenida Baralt. Calle Seminario, detrás de la Estación de Servicio PDV, Sabana del Blanco, La Pastora, Caracas, Venezuela. Teléfonos: 0212-862-80-59 / 0212-860-80-31.*

* Universidad Católica "Santa Rosa" (2011). *Política Editorial de la Revista 'UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*. Caracas: Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión (UCSAR).

Normas para los árbitros*

- a. Los árbitros o evaluadores deben ofrecer orientaciones a los autores, a los fines de que estos puedan beneficiarse de sus posibles observaciones, comentarios o recomendaciones producto de la evaluación.
- b. Los árbitros deben argumentar por escrito los juicios que emiten y, si fuese el caso, anexar al instrumento de evaluación sus observaciones, comentarios o recomendaciones, de manera tal que se facilite la toma de decisiones para publicar el escrito en la revista UCSAR.
- c. Las observaciones, los comentarios y las recomendaciones deben ser claros, precisos y específicos, pues sirven para orientar a los autores en la revisión y el reajuste de sus trabajos.
- d. Los árbitros a los efectos de la evaluación deben considerar los siguientes criterios: a) importancia y trascendencia del tema que se desarrolla; b) aportes significativos al área de competencia del escrito; c) organización, claridad y precisión de las ideas; d) dominio del tema, solidez de los planteamientos expuestos, reflexiones teóricas, argumentaciones, así como correspondencia y adecuación de las conclusiones con respecto al texto desarrollado; e) uso adecuado del lenguaje técnico propio del área de conocimiento que se arbitra, pertinencia de las referencias bibliográficas y la presentación en términos que faciliten la lectura y su comprensión.
- e. Los árbitros deben recomendar de forma expresa la conveniencia o no de la publicación del trabajo considerado. En este sentido, se presentan tres opciones: a) publicable (el escrito no requiere ajustes); b) publicable con modificaciones (escrito requiere ajustes en los puntos que el árbitro señale); y, c) no publicable (escrito presenta deficiencias de forma y de fondo). En este último caso, el Comité Editorial devolverá el trabajo a su autor y éste, a su vez, no los podrá volver a someter a arbitraje.
- f. Los árbitros deben presentar en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles contados a partir de la recepción y aceptación de la solicitud de arbitraje, una opinión argumentada acerca de la calidad, adecuación y coherencia del escrito en correspondencia con el área de conocimiento donde se inscribe el trabajo y en atención de las normas previstas para los colaboradores.
- g. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos enviados para ser publicados, y su publicación estaría condicionada a la incorporación de modificaciones recomendadas por los árbitros.
- h. Las presentes normas deben publicarse en la revista UCSAR. Los trabajos que se publicarán en el primer volumen (2 números) de la revista, o serán arbitrados, sólo se someterán a un proceso de revisión de estilo.

* Universidad Católica "Santa Rosa" (2011). *Política Editorial de la Revista 'UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*. Caracas: Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión (UCSAR).

Características del corrector de estilo *

- a. Debe respetar las ideas del autor y el contenido que se expone.
- b. Debe ser un profesional de reconocida idoneidad en el manejo de la lengua, esto supone competencia lingüística, desde el punto de vista sintáctico, semántico, morfológico, cognitivo y pragmático, en razón de que el corrector de estilo debe conferirle claridad, precisión y sencillez al escrito, a los fines de poder ofrecerle al lector una publicación fluida, comprensible y de calidad, sin que deforme la esencia del trabajo.
- c. Debe conocer cuál es la estructura del trabajo que revisa, lo que significa estar en correspondencia con la tipología textual que se construye: narrativa, descriptiva, expositiva o argumentativa.
- d. Debe conocer el género textual que se desarrolla: artículo, ensayo, avances o resultados de investigaciones, una reseña o bien un evento académico-científico.
- e. Debe ser un profesional competente en las técnicas que rigen para la redacción de informes y reportes de investigación, lo que equivale a decir, dominar las normas para introducir una cita textual, una nota y un pie de página; normas para la elaboración de gráficos, cuadros, tablas; las referidas a los márgenes e interlineado; la nomenclatura; las de los títulos y subtítulos; tipo de letra o fuente; las que rigen para la adecuada presentación de las referencias bibliográficas, los anexos y los apéndices, entre otros aspectos.
- f. Debe verificar que el trabajo tenga unidad de presentación y orden lógico, no sólo en el lenguaje, sino en la correlación que debe existir entre el texto y las ilustraciones, los gráficos, los cuadros o las tablas y la secuencia de estos.
- g. El corrector de estilo debe cumplir una función social y protectora del lenguaje por las repercusiones que éste tiene en la sociedad y sobre las futuras generaciones.

* Universidad Católica “Santa Rosa” (2011). *Política Editorial de la Revista ‘UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*. Caracas: Vicerrectorado de Postgrado, Investigación y Extensión (UCSAR).

**ÍNDICES ACUMULADOS
ACUMULATIVE INDEX
DES INDICES ACCUMULÉS**

**LISTA DE ÁRBITROS
LIST OF UMPIRES
UNE LISTE D'ARBITRES**

**ÍNDICES ACUMULADOS
ACUMULATIVE INDEX
DES INDICES ACCUMULÉS**

**REVISTA UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales
Volumen II, Número 4, julio-diciembre, 2011**

**ÍNDICE DE AUTORES
AUTORES DE ARTÍCULOS**

Carlos Ruiz Bolívar	32
Jesús A. Castillo Márquez	61
Pedro Leonardo González	51
Norma López	75
Irábert López Quintero	102
Jesús Orlando Matute Puerta	61

**AUTORES DE COMENTARIO
DE TEXTO / RESEÑA
BIBLIOGRÁFICA**

Juan Jacobo Núñez Martínez	13
Henry Antonio Pacheco Gil	84

ÍNDICE DE TÍTULOS

Educación rural y desarrollo sostenible	61
El facilitador del aprendizaje del estudiante	75
En búsqueda de un modelo de gestión de calidad para las universidades públicas	13
Epicuro: una filosofía ecuménica y liberadora	51
Mapas comunitarios de riesgos y recursos en la parroquia La Pastora, Distrito Capital	84
Una experiencia de capacitación sobre docencia en entornos virtuales en Educación Superior	32
www.amigoscoralistas.wordpress.com : La Web 2.0 para potenciar una red social real	102

TITLES INDEX

Rural education and sustainable development	62
The student's learning helping	76
Researching a quality Management model for the public universities	13
Epicurus: an ecumenical and liberating philosophy	51
Community risks and resources maps of the La Pastora parish, Distrito Capital	85
An experience about teaching training on virtual modality in higher education	33
www.amigoscoralistas.wordpress.com The 2.0 Web to foster a real social network	103

ÍNDICE DE PALABRAS CLAVE

calidad	13
capacitación docente	32
desarrollo sostenible	61
docencia en entornos virtuales	32
educación universitaria	13
educación rural	61
<i>e-learning</i>	32
evaluación de la capacitación	32
Epicuro	51
estrategia	13
facilitador	75

KEY WORDS INDEX

quality	13
teaching course	33
sustainable growth	62
virtual environments teaching	33
higher education	13
rural education	62
e-learning	33
training's evaluation	33
Epicurus	51
strategy	13
learning helping	76

filosofía Helenista	51	Hellenistic philosophy	51
gerencia	13	management	13
investigación	13	research	13
mapas comunitarios	84	community maps	85
medio instruccional	75	learning resources	76
mercado	13	market	13
movimiento coral venezolano	102	Venezuelan Choral Movement	103
participante	75	participant	76
parroquia La Pastora – CAEL	102	La Pastora- CAEL	103
periodismo digital	102	digital journalism	103
política de educación	13	educational policy	13
placer catastemático	51	static pleasure	51
recursos	84	resources	85
recursos digitales de la Web 2.0	102	2.0 web- digital resources	103
red social	102	social network	103
riesgos	84	risks	85
ruralidad	61	rural	62
sistema de aprendizaje	75	learning system	76

**ÍNDICES ACUMULADOS
ACUMULATIVE INDEX
DES INDICES ACCUMULÉS**

**REVISTA UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales
Volumen III, Número 5, enero-junio, 2012**

ÍNDICE DE AUTORES AUTORES DE ARTÍCULOS	p.	AUTORES DE COMENTARIO DE TEXTO / RESEÑA BIBLIOGRÁFICA	p.
Andrés Rafael Aparicio	27	Josefina Guillén	43
Rebeca Estéfano	17	William Rodríguez Campos	107
Nelson Pérez	94		
Neudys Rada Blanco	68		
ÍNDICE DE TÍTULOS		TITLES INDEX	
Arqueo de cine etnológico en Venezuela (1949-1994)	94	An ethnological cinematography revision in Venezuela	95
Comentario sobre Henry Leal	107	Comment on Henry Leal	107
Ecología y Espiritualidad	27	Ecology and spirituality	28
Estrategias de aprendizaje: Análisis de su definición	17	Learning strategies: An analysis of their definition	18
La acentuación de palabras un enfoque didáctico metalingüístico	68	Words written accent a metalinguistic didactical approach	69
Materiales para la docencia universitaria	111	Materials for university teaching	111

ÍNDICE DE TÍTULOS

Arqueo de cine etnológico en Venezuela (1949-1994)	94
Comentario sobre Henry Leal	107
Ecología y Espiritualidad	27
Estrategias de aprendizaje: Análisis de su definición	17
La acentuación de palabras un enfoque didáctico metalingüístico	68
Materiales para la docencia universitaria	111

UN INDICE DE TITRES

Une courbure de cinéma etnológico en Venezuela (1949-1994)	96
Le commentaire sur Henry Leal	107
L'écologie et la spiritualité	29
Des stratégies d'apprentissage une analyse de leur définition	19
L'accentuation des mots une approche didactique métalinguistique	70
Matériaux pour l'enseignement de l'Université	111

ÍNDICE DE PALABRAS CLAVE

1.acentuación de palabras	68
2.análisis	17
3.cine	94
4.conciencia ortográfica	68
5.definición	17
6.ecoespiritualidad	27
7.ecología	27
8.espiritualidad	27
9.etnología	94
10. estrategias de aprendizaje	17
11. estrategias metalingüísticas	68
12. historia	94
13. Leonardo Boff	27

KEY WORDS INDEX

words accentuation	69
analysis	18
cinematography	95
orthographical conscience	69
definition	18
ecospirituality	28
ecology	28
spirituality	28
ethnology	95
learning strategies	18
metalinguistic strategies	69
history	95
Leonardo Boff	28

ÍNDICE DE PALABRAS CLAVE

1.acentuación de palabras	68
2. análisis	17
3. cine	94
4. conciencia ortográfica	68
5. definición	17
6. ecoespiritualidad	27
7. ecología	27
8. espiritualidad	27
9. etnología	94
10. estrategias de aprendizaje	17
11. estrategias metalingüísticas	68
12. historia	94
13. Leonardo Boff	27

UN INDICE DE MOTS CLEFS

accentuation des mots	70
analyse	19
cinématographie	96
conscience orthographique	70
définition	19
ecospirituality	29
écologie	29
spiritualité	29
ethnologie	96
stratégies d'apprentissage	19
stratégies métalinguistiques	70
histoire	96
Leonardo Boff	29

**ÍNDICES ACUMULADOS
ACUMULATIVE INDEX
DES INDICES ACCUMULÉS**

**REVISTA UCSAR. Investigaciones en Ciencias Sociales
Volumen III, Número 6, julio-diciembre, 2012**

ÍNDICE DE AUTORES AUTORES DE ARTÍCULOS	p.	AUTORES DE COMENTARIO DE TEXTO / RESEÑA BIBLIOGRÁFICA	p.
Gabriel Ernesto Andrade Campo-Redondo	68	Aarom Oramas	138
José Arlés Gómez Arévalo	13		
María de los Ángeles Martín H.	45		
Marta Osorio de Sarmiento	13		
Nelson Pérez	128		
Elba Pérez Pulido	105		
ÍNDICE DE TÍTULOS		TITLES INDEX	
EL cineclubismo en Venezuela (1907-1966)	128	Movie Club in Venezuela (1907-1966)	129
El criterio corporal de la identidad personal	68	Corporal criterion of personal identity Gabriel Andrade	69
Hacia una educación ambiental: Reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso	13	Towards an environmental education: reflections from ecoethics and ecumenical and interreligious dialogue	14
La escucha en la formación del docente de Educación inicial	45	Listening in the training of preschool teachers	46
La enseñanza de la lengua escrita en Educación Universitaria: Aspectos a considerar	105	Teaching of written language in higher education: aspects to consider	106
Teoría del conocimiento	138	Theory of the knowldge	138
ÍNDICE DE TÍTULOS		UN INDICE DE TITRES	
EL cineclubismo en Venezuela (1907-1966)	128	Le ciné-club au Vénézuéla (1907-1966)	138
El criterio corporal de la identidad personal	68	La notion corporelle de l'identité personnelle	70
Hacia una educación ambiental: Reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso	13	Vers une éducation de l'envionnement: des réflexions à partir de l'écoéthique et le dialogue oecuménique et interreligieux	15
La escucha en la formación del docente de Educación inicial	45	L'écoute dans la formation de l'enseignant d'éducation maternelle	47
La enseñanza de la lengua escrita en Educación Universitaria: Aspectos a considerar	105	L'enseignement de la langue écrite dans l'éducation supérieure: Quelques aspects à considérer	107
Teoría del conocimiento	138	Une théorie de la connaissance	138

ÍNDICE DE PALABRAS CLAVE

cineclubismo	128
competencia textual escrita	105
cultura	128
criterio corporal	68
criterios de revisión	105
diálogo ecuménico	13
ecoética	13
ecosistema	13
educación ambiental	13
educación inicial	45
filosofía de la mente	68
escucha	45
formación del docente	45
historia	128
interreligiosidad	13
identidad personal	68
macro/micro/superestructura textual	105
textos académicos escritos	105

KEY WORDS INDEX

movie club	129
written textual competence	106
Culture	129
corporal criterion	69
evaluation criteria	106
ecumenical dialogue	14
coethics	14
ecosystem	14
environmental education	14
preschool education	46
mind philosophy	69
listening	46
teacher's training	46
history	129
ecumenism and interreligious	14
personal identity	69
macro/micro/super structure	106
written academic texts	106

ÍNDICE DE PALABRAS CLAVE

cineclubismo	128
competencia textual escrita	105
cultura	128
criterio corporal	68
criterios de revisión	105
diálogo ecuménico	13
ecoética	13
ecosistema	13
educación ambiental	13
educación inicial	45
filosofía de la mente	68
escucha	45
formación del docente	45
historia	128
interreligiosidad	13
identidad personal	68
macro/micro/superestructura textual	105
textos académicos escritos	105

UN INDICE DE MOTS CLEFS

ciné-club	130
compétence textuelle écrite	107
culture	130
notion corporelle	70
notions de révision	107
dialogue oecuménique	15
écoéthique	15
écosystème	15
éducation de l'environnement	15
éducation maternelle	47
phylosophie de la pensée	70
écoute	47
formation de l'enseignant	47
histoire	130
oecuménisme et inter religiosité	15
identité personnelle	70
macro/micro/superstructure	107
textes académiques écrits	107

Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales
Lista de árbitros Volumen III, N°6, 2012
List of umpires Volumen III, N°6, 2012
Une liste d'arbitres Volume III, N°6, 2012

ÁRBITROS	INSTITUCIÓN
Lilia Bolívar	UCSAR (3)
Carmen Berroeta	UNA (1)
Eduardo Brea	UNA(1)
Silvia Camejo	UNA (1)
Dalila Cadenas	UNESR (5) / UCSAR (3)
María Canelones	UNA(1)
Carmen Alicia Castillo	UCSAR (3)
Mario Corro	UCSAR(3)
Zulay Díaz	UNA(1)
Suzuky Gómez	UPEL – IPMJMSM (2)
Pedro Gutiérrez	UNA (1)
Néstor Leal Ortiz	UNA (1)
Reyna León	UPEL-IPMJMSM (2)
Sergio Linares	UPEL – IPMJMSM(2)
Raymond Marquina	ULA (6)
Clemente Medina	UCSAR(3)
Giomar Navas	UNA (1)
Albino Rojas	UPEL – IPMJMSM(2)
María Victoria Salas	UCSAR(3)
Audy Salcedo	UCV (4)
Nereidi Velásquez	UNA(1)

1. Universidad Nacional Abierta	4. Universidad Central de Venezuela
2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”	5. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”
3. Universidad Católica “Santa Rosa”	6. Universidad de los Andes

Se imprimieron 200 ejemplares
en Caracas noviembre del año 2012
en A.C. Talleres Escuela Técnica Don Bosco,
Rif. J-311011479
Teléfono: 237.08.02
Fax: 238.75.49
Caracas, Venezuela

UNIVERSIDAD CATÓLICA “SANTA ROSA”
VICERRECTORADO DE POSTGRADO, INVESTIGACIÓN
Y EXTENSIÓN
Revista. UCSAR Investigaciones de las Ciencias Sociales

Editorial p.
8

Artículos

Hacia una educación ambiental: Reflexiones desde la ecoética y el diálogo ecuménico e interreligioso / Towards an environmental education: reflections from ecoethics and ecumenical and interreligious dialogue / Vers une éducation de l'environnement: des réflexions à partir de l'écoéthique et le dialogue ecuménique et interreligieux 13

Marta Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo

La escucha en la formación del docente de Educación Inicial / Listening in the training of preschool teachers / L'écoute dans la formation de l'enseignant d'éducation maternelle 45

María de los Ángeles Martín H.

El criterio corporal de la identidad personal / Corporal criterion of personal identity / La notion corporelle de l'identité personnelle 68

Gabriel Ernesto Andrade Campo-Redondo

La enseñanza de la lengua escrita en Educación Universitaria: Aspectos a considerar / Teaching of written language in higher education: aspects to consider / L'enseignement de la langue écrite dans l'éducation supérieure: Quelques aspects à considérer 105

Elba Pérez Pulido

El cineclubismo en Venezuela (1907-1966) / Movie Club in Venezuela (1907-1966) / Le ciné-club au Vénézuéla (1907-1966) 128

Nelson Pérez

Reseña bibliográfica

Teoría del conocimiento / Theory of the knowlwdgw / Une théorie de la connaissance / León Rugeles, Franklin / 138

Aarom Oramas

Resolución 143

Síntesis de las Hojas de Vida 144

Normas para los autores o colaboradores 146

Normas para los árbitros 148

Características del corrector de estilo 149

Índices acumulados 151

Lista de árbitros 156

Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales

E-mail: revistaucsar@gmail.com

Universidad Católica “Santa Rosa” Calle El Seminario, Sabana del Blanco, final Av. Boyacá (Cota Mil), con Av. Baralt, (detrás de la Estación de servicio PDV), parroquia La Pastora, Caracas, Distrito Capital. Teléfonos: (0212)860-8031 / 860-5440.

Universidad Católica “Santa Rosa” *Web:* www.ucsar.edu.ve