

**PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD
VENEZOLANA
CONOCIMIENTOS Y
PRÁCTICAS
CONTEMPORÁNEAS**

Publicación conmemorativa.
32 aniversario del Doctorado en Psicología
de la Universidad Central de Venezuela



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

**Leonor Mora Salas
(Compiladora)**



**Universidad Central de Venezuela
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico**

**Humanidades y
Educación**

Copyright, 2021

© Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico,

Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV)

Facultad de Humanidades y Educación de la UCV

Doctorado en Psicología

Compiladora:

Leonor Mora Salas.

Título:

PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD VENEZOLANA.

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

(Publicación conmemorativa. 32 aniversario del Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela)

ISBN: 978-980-00-2919-0

Depósito Legal: MI2021000254

Coordinador Editorial:

Glisell Bonilla

Coordinador de Producción:

Glisell Bonilla

Corrección de textos:

CDCH-UCV

Diagramación:

CDCH-UCV

Portada: Glisell Bonilla (2021)

1^{ra} Edición (Digital)

Todas las obras publicadas por el CDCH-UCV son sometidas a arbitraje.

PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD VENEZOLANA.

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

(Publicación conmemorativa. 32 aniversario del Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela)

Leonor Mora Salas - Caracas: UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Facultad de Medicina, 2021. Colección Estudios

1 Doctorado, Psicología, Sociedad Venezolana; Investigación Práctica Psicológica Contemporáneas. 2 Abuso Infantil, Pandemia, Emergencia, COVID-19, Confinamiento, Autoestima, Aprendizaje, Estudiantes, Lectura, Escritura, 3 Política, Acción política. Poder, Ética. Caracas, 2021.



Licencia Creative Commons BY-NC-ND (Atribución,
No Comercial, Sin Obras Derivadas) 4.0 Internacional.

PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD VENEZOLANA. CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

El texto que ofrecemos tiene por objetivo señalar horizontes vivos de la psicología a través de la generación de conocimiento relacionado con la investigación y el ejercicio profesional, categorías que permiten comprender desde el saber y el quehacer, las capacidades que pueden desplegarse a partir de las diferentes áreas de la disciplina. Las áreas de la psicología que aparecen representadas en esta publicación son la *psicología social* desde su identidad y carácter socio-político y a partir de la relevancia social que representa la investigación en este campo, en el tema de la memoria social. La *psicología del desarrollo humano*, donde se estudian algunos efectos de diversos contextos micro y macro sociales sobre el desarrollo del individuo. La *psicología educativa* a través de procesos y variables psicológicas que favorecen el aprendizaje, desempeño y productividad académica, se plantean diferentes casos vinculados con el entorno educativo en los distintos niveles del sistema, y las transformaciones que ocurren en él. La *psicología de la salud*, a partir de contribuciones de carácter educativo orientadas a la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención de la enfermedad, así como a la comprensión del contexto y las conductas que se producen alrededor de la situación de la emergencia sanitaria. Los siete capítulos que conforman la estructura del libro son una muestra de la respuesta que damos desde la psicología a las enormes problemáticas que enfrentamos en este momento en el país. Desde nuestros intereses y orientaciones profesionales sus autoras, miembros del Comité Académico del Doctorado en Psicología, nos pronunciamos con búsquedas de comprensión, reflexiones, análisis, propuestas y resultados que develan un posicionamiento crítico y un compromiso ético con las situaciones que agobian a los venezolanos.

LEONOR MORA SALAS. Doctora en Humanidades graduada con la distinción *Summa cum laude* por Universidad Central de Venezuela. Profesora Asociada e Investigadora del Instituto de Psicología y, desde el año 2020, Coordinadora del Doctorado en Psicología de la misma universidad. En su línea de investigación “Procesos psicosociales, vida cotidiana y cultura” ha desarrollado diferentes proyectos en los temas: Memoria Social, Imaginarios Sociales, Violencia, Familia, Diversidad, Literatura Venezolana, Metodologías Cualitativas. Sobre estos temas tiene publicaciones diversas en libros y revistas nacionales y extranjeros. Actualmente trabaja en un proyecto titulado *Imaginario sociales de Caracas y la caraqueñidad del s. XX*.

Correo electrónico: morasalas2@gmail.com

Colección Estudios

**PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD VENEZOLANA.
CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS
CONTEMPORÁNEAS**

(Publicación conmemorativa. 32 aniversario del
Doctorado en Psicología de la Universidad Central
de Venezuela)

**PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD VENEZOLANA.
CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS
CONTEMPORÁNEAS**

(Publicación conmemorativa. 32 aniversario del
Doctorado en Psicología de la Universidad Central de
Venezuela)

Leonor Mora Salas
(Compiladora)



Universidad Central de Venezuela
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico

Caracas, 2021

En reconocimiento de los precursores,
quienes hace treinta y dos años organizaron e
iniciaron el Doctorado en Psicología de la
Universidad Central de Venezuela:

José Miguel Salazar, Miriam Dembo, María
Luisa Lodo Platone, Ligia M. Sánchez y
Maritza Montero

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.

Saberes y quehaceres psicológicos contemporáneos

Leonor Mora Salas 11

PRÓLOGO.

María Isabel Parada Barbella.....18

CAPÍTULO 1.

Memorias «prohibidas», remembranzas «clandestinas». Tránsitos de la acción política

Leonor Mora Salas23

CAPÍTULO 2.

Poder y estética: Reflexión hermenéutica sobre algunos murales de Caracas y Mérida en Venezuela

Karen Cronick83

CAPÍTULO 3.

El abuso sexual infantil en contextos de emergencia en Venezuela: Del deslave en 2010 al Covid-19

Cristina Otálora144

CAPÍTULO 4.

La autoestima en escolares venezolanos. Una experiencia investigativa desde el Doctorado en Psicología UCV

Miren De Tejada Lagonell199

CAPÍTULO 5.

Aprender a leer y escribir: Un proceso difícil y complejo en el inicio de la escolaridad

Berta Barrios246

CAPÍTULO 6.

Afectividad matemática: Enseñanza y aprendizaje integral

Mariana Farías Mata286

CAPÍTULO 7.

La pandemia, confinamiento por Covid-19: Práctica psicológica y ética de la convivencia

Miren De Tejada Lagonell – Karen Cronick – Mariana Farías Mata334

EPÍLOGO.

Alida Cano de Farob382

PERFIL DE LAS AUTORAS386

PRESENTACIÓN

SABERES Y QUEHACERES PSICOLÓGICOS CONTEMPORÁNEOS

Leonor Mora Salas

El Doctorado en Psicología contribuye al cumplimiento de los altos fines académicos de la universidad: la formación de profesionales calificados para responder a las demandas sociales, y a los requerimientos de la investigación científica; el desarrollo de la Psicología y la búsqueda de soluciones a problemas que afectan la calidad de vida de los venezolanos.

Miriam, Dembo, 1992¹

¹ Dembo, M. (1992). Solicitud de acreditación Doctorado en Psicología ante el Consejo Nacional de Univeridades. Archivos del Doctorado en Psicología, UCV

Sin falsa modestia, pensamos que la Psicología en Venezuela ha sido una disciplina productiva, de la cual podemos sentirnos orgullosos.

Ligia M. Sánchez, 2010²

El Comité Académico del Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela dedica la publicación de este libro en reconocimiento de los fundadores de este Programa, los distinguidos profesores: José Miguel Salazar, Miriam Dembo, María Luisa Lodo Platone, Ligia M. Sánchez y Maritza Montero. Sus elevados principios y valores académicos han acompañado y señalado el norte durante estos treinta y dos años de funcionamiento y, sin lugar a dudas, continuarán siendo estímulo constante e insignes inspiradores de la labor que realizamos en el Doctorado.

Este Programa de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación fue aprobado por el Consejo Universitario el 30 de noviembre del año 1988 y dio inicio a sus actividades en septiembre del año 1989³. Surge en un contexto de crisis económica severa en el país que vio, en los meses precedentes al inicio de sus funciones, una de las manifestaciones de protesta popular más violentas y prolongadas experimentadas a finales del siglo XX en Venezuela, *El Caracazo*. Las repercusiones de este hecho en el Programa formativo naciente se expresaron en el incremento de la demanda de aspirantes a cursar estudios, por las exigencias del campo laboral de una formación académica de mayor nivel, y las limitaciones económicas que impedían realizar esta formación fuera del país; no obstante, las restricciones económicas también redujeron su sostenibilidad, la posibilidad de intercambio académico y el diálogo productivo con centros de formación

² Sánchez, L. (2010). Historia de la psicología en Venezuela. *Revista Psicología* VOL 29, N. 2, 27-30. p. 27.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/5758/5551

³ Dembo, M. (1992). Ob.cit.

foráneos⁴. Treinta y dos años después, la crisis ha socavado las diferentes esferas de la vida nacional y los desafíos, a la Universidad en general y al Doctorado en Psicología en particular, que se les imponen en este momento para cumplir con su función formativa, son excepcionales.

El Doctorado fue creado con la finalidad de fomentar y fortalecer la investigación y, efectivamente, ha sido elemento esencial en el desarrollo de la investigación en Psicología en Venezuela. Con una estructura curricular que responde al modelo de atención académica individualizada y cuyo eje de desarrollo es la tesis doctoral⁵, cuatro propósitos fundamentales orientan la labor académica que en él se realiza:

- Fortalecer la investigación en Psicología en la Universidad Central de Venezuela y en el país.
- Propiciar el desarrollo de los centros universitarios de Psicología como núcleos de reflexión, generación y aplicación del saber psicológico.
- Formar investigadores calificados, del más alto nivel.
- Proporcionar una sólida formación teórica y metodológica, en diferentes corrientes del pensamiento psicológico contemporáneo y de las ciencias sociales⁶.

Así, en el marco de estos propósitos, el trabajo efectuado en el Doctorado en Psicología a lo largo de estas tres décadas ha enriquecido oportuna y acertadamente la producción de investigación y acrecentado el capital intelectual y el desarrollo científico en el área, en el contexto nacional. Desde 1993 a la fecha, tiene 31 egresados quienes han realizado

⁴ Mora-Salas, L., Sánchez, L., Dembo, M., Vernet, O., Cronick, K. y Roca, M-J. (2009). *El Instituto de Psicología cuenta sus 60 años*. Instituto de Psicología/Facultad de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela.

⁵ Sánchez, L. y Dembo, M. (2015). Historia de la psicología en Venezuela *Psicología, tercera época, Vol. 34, 2, 195-212*. http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev_ps/article/view/5557/5490

⁶ Sánchez, L (2009). *Doctorado en Psicología Reacreditación período 2002-2008*. Archivos del Doctorado en Psicología UCV.

sus trabajos, con variedad de temas, enfoques teóricos y aproximaciones metodológicas en alguna de las áreas de investigación de la psicología que desde allí se ofrecen⁷. Hoy sus egresados representan meritoriamente al Doctorado en diferentes instituciones y centros de investigación y formación del país y del mundo. En correspondencia y como tributo al esfuerzo de quienes han aportado a nuestro Programa en todo este tiempo, es que hoy ofrecemos el trabajo académico que se condensa en este libro.

El texto que presentamos tiene como telón de fondo un desafío que ha asumido el Comité Académico, interesado en señalar horizontes vivos de la psicología a través de la generación de conocimiento relacionado con la práctica de investigación y el ejercicio profesional, como categorías que permiten comprender desde el saber y el quehacer, las capacidades que pueden desplegarse a partir de las diferentes áreas de la disciplina.

Es motivo de gran complacencia para nosotras, ofrecer la presente entrega aniversario, en primer lugar, porque ella forma parte del trabajo en equipo que hemos desarrollado en el Comité Académico del Doctorado; en segundo lugar, porque nuestro propósito es comunicar a los lectores una muestra de las prácticas de investigación y del ejercicio profesional que en la actualidad desarrollamos desde la psicología; en tercer lugar, porque aspiramos que buena parte de nuestros lectores se constituyan en críticos dialogantes y copartícipes de saberes y quehaceres dentro de la psicología contemporánea. Todas estas razones nos estimulan a compartir con ustedes estas páginas.

En ellas, las áreas de la psicología que aparecen representadas con algunas contribuciones son la *Psicología Social* desde su condición «directa,

⁷ Psicología del Desarrollo Humano, Psicología de la Salud, Psicología del Aprendizaje y la Enseñanza, Psicología Social, Psicología Comunitaria, Psicología Ambiental, Psicología Política, Neuropsicología, Análisis Conductual, Estudios Psicoculturales. Comisión de Estudios de Postgrado FHE-UCV. (2020). *Psicología. Doctorado*. Archivos del Doctorado en Psicología, UCV

intrínseca, total y fundamentalmente política»⁸, su carácter socio-político y a partir de la relevancia social que representa la investigación en este campo, se ofrecen los trabajos de L. Mora-Salas y K. Cronick. A través de ellos se aborda, en primer lugar, el papel de la memoria social como medio para el ejercicio de una acción política que favorezca la transición hacia la democracia en el país, propuesta que se ilustra con referencias de un caso de investigación realizada con líderes de comunidades populares caraqueñas, para señalar razones contundentes que en la actualidad estimulan a actuar políticamente, algunas formas de hacerlo, además de la ruta hacia la construcción y el restablecimiento de procesos comunitarios. En segundo lugar, se estudia la experiencia estética del arte popular a través del cual es posible delimitar, asignar significado y modificar la memoria social, además de representar un modo específico de comunicación social, con el propósito de examinar la presencia de valores como la justicia, la ambición de cambio social, la noción de heroísmo; de igual modo se reflexiona sobre la forma en que tales obras se ubican en el mundo de vida y en la memoria colectiva de los venezolanos.

Desde la *Psicología del Desarrollo Humano*, se estudian algunos efectos de diversos contextos micro sociales (familia, escuela) y macro sociales (situaciones de emergencia ambiental y sanitaria) sobre el desarrollo humano, en concreto, C. Otálora analiza el abuso sexual infantil que se hace presente de forma preocupante en dos situaciones de emergencia que se han vivido en el país: en el año 2010 la emergencia ambiental por las lluvias, y en el año 2020 la emergencia sanitaria vinculada con el Covid-19; y destaca el carácter protector de la escuela como espacio que previene y defiende de los riesgos que se imponen sobre la seguridad de niños y niñas en situaciones de emergencia.

En el área de la *Psicología Educativa* a través de procesos y variables psicológicas que favorecen el aprendizaje, desempeño y productividad

⁸ Ibáñez, T. (1983). Los efectos políticos de la psicología social. *Quaderns de Psicologia*, 11, 95-106, p. 97.
https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a1983v7n2/quapsi_a1983v7n2p95.pdf

académica, se plantean diferentes casos vinculados con el entorno educativo en los distintos niveles del sistema, y los procesos que ocurren en él. En primer lugar, tenemos el análisis de la autoestima a partir de una noción que involucra la autopercepción de habilidades y competencias que conforma las vivencias y sentimientos personales, como variable de interés dentro del campo psicoeducativo, desde el valor de los contextos familiares y escolares para su impulso y desarrollo, con la presentación de instrumentos disponibles para estudiarla, tema planteado por M. De Tejada Lagonell. En segundo lugar, el significado de construcciones que elaboran los principales actores de la comunidad escolar alrededor del aprendizaje de la lectura y escritura lo que constituye interés y propósito fundamental en el inicio de la escolaridad, significados a través de los cuales se plantea una variedad de elementos del contexto escolar y social cuyo funcionamiento es requerido para favorecer de modo adecuado el aprendizaje del niño, tal como es tratado por B. Barrios. Finalmente, el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en el contexto educativo venezolano, la evaluación de su desempeño, los problemas para su aprendizaje en la perspectiva de docentes y estudiantes, el rol que desempeña la afectividad en el desarrollo del conocimiento matemático, y el desafío que enfrentan los educadores del área en el escenario educativo que hoy incluye plataformas tecnológicas, escrito presentado por M. Farías Mata.

En *Psicología de la Salud*, a partir de contribuciones de carácter educativo orientadas a la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención de la enfermedad, así como a la comprensión del contexto y las conductas que se producen alrededor de la situación de la emergencia sanitaria, M. De Tejada Lagonell, Karen Cronick y M. Farías Mata, con aportes derivados de la psicología clínica, educativa y social ofrecen contribuciones para comprender y afrontar las consecuencias de la pandemia por el Covid-19, el confinamiento derivado de ella, la ética de la convivencia, de la relación y del deber hacia el otro en tiempos de pandemia.

Los capítulos que conforman la estructura del libro son una muestra de la respuesta que damos desde la psicología a las enormes

problemáticas que enfrentamos en este momento en el país. Desde nuestros intereses y orientaciones profesionales nos pronunciamos con búsquedas de comprensión, reflexiones, análisis, propuestas y resultados que develan un posicionamiento crítico y un compromiso ético con las situaciones que agobian a los venezolanos. Con los escritos que presentamos ofrecemos una ventana abierta que refleja nuestras perspectivas y enfoques a investigadores que inician y a los ya consolidados, y una invitación a sumarse a la tarea que nos demanda como profesionales la práctica de investigación y el quehacer psicosocial, en un contexto complejo y desafiante.

Queremos expresar nuestros agradecimientos al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, a través del Fondo de Publicaciones, por apoyar y auspiciar la publicación de este libro en acceso abierto, y a la Coordinación de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de nuestra universidad por avalar la propuesta. Por último, queremos agradecer a quienes contribuyeron en la producción de este trabajo: a sus autoras, a nuestras invitadas responsables del prólogo y el epílogo, profesoras María Isabel Parada Barbella y Alida Cano de Faroh, y al comité científico que se encargó del arbitraje de los textos aquí compilados.

Caracas, enero de 2021

PRÓLOGO

María Isabel Parada Barbella

Cuanto más instruidos sean los hombres más libres serán
Voltaire

En una reunión de amigas y colegas, días previos a la presentación de mi Tesis Doctoral, una de ellas me preguntó, delante de todas, la razón por la que quería ser Doctora en Psicología, a lo que les respondí: «Díganme ustedes por qué creen que yo deseo ser doctora». Hubo muchas respuestas erradas tales como: «Para que te llamen doctora en vez de licenciada», «Para que te paguen mejor», «Para mejorar tu curriculum», a cada una de esas respuestas vino una negativa mía, ninguna era la razón principal por la que quería ser doctora. Ligia M. Sánchez, mi eterna tutora, sonreía y era la única que faltaba por pronunciarse. Por ello le inquirí una respuesta inmediata, a lo que ella expresó con seguridad y acierto: «Ella quiere ser doctora para recibir su título debajo de la Nubes de Calder en el Aula Magna de la UCV». Aplaudí feliz pues reflejaba, en forma exacta, el motivo de mis esfuerzos.

Valga esta breve reseña personal para introducir este libro que se publica en la celebración de los 32 años del Programa de Postgrado Doctorado en Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela y como un homenaje y reconocimiento a los profesores fundadores, entre ellos Ligia M. Sánchez (QEPD), emblemas y modelos de la ética académica y de la Investigación en Psicología.

Alexander Calder, escultor cinético estadounidense, respondiendo a la solicitud de Carlos Raúl Villanueva, y maravillado por la arquitectura de la universidad, diseñó en 1953, las Nubes Acústicas para el Aula Magna de la Ciudad Universitaria de Caracas, hoy Patrimonio de la Humanidad. Quien entra a este recinto no puede dejar de admirarlas y sentir como flotan en el espacio aquellos 31 platillos, 22 unidades que cuelgan y 9 fijados en los muros, cada una con un espesor de 4 a 8 pulgadas, de muchas formas y colores. Calder denominó su obra *Platillos voladores* y no sabía en ese momento que estos simbolizarían una magnificencia que eleva el espíritu y que envuelve a los que allí se gradúan. Cuando realizó los bosquejos de su obra, jugando con las lámparas incandescentes y fluorescentes, que bañan de luz el recinto ante la magnífica idea de instalarlos el artista debió exigirse a sí mismo mucha valentía. En sus propias palabras señaló: «Lo que hice al proponerlos ameritó mucho coraje de mi parte». El coraje siempre se considera éticamente valioso.

Esa misma valentía es la que se expresa en cada investigación realizada por las psicólogas para este libro. La profesión del psicólogo en Venezuela, me atrevo a afirmar, amerita más coraje que en cualquier otro país. El investigar y lograr respuestas a nuestros problemas de estudio implica poseer muchas virtudes, tal como refería Aristóteles «actuar de manera firme e inquebrantable» lo que podemos llamar fortaleza de espíritu; es una virtud especial llamada *coraje sensu strictu*. Como expresaba Cicerón: «afrontar los peligros y soportar los trabajos».

Si el coraje es desinteresado, como el de los psicólogos investigadores, se convierte en heroísmo. El coraje es verdaderamente moral y estimable cuando se pone al servicio de un tercero. Para el psicólogo investigar y dar resultados científicos en beneficio de los sujetos de estudio se convierte en el reflejo de acciones generosas, modelo de un servicio al prójimo conduciéndolos a su bienestar.

El tener disciplina, organización, dedicar tiempo y sacrificio, son cualidades psicológicas que se transforman en virtudes, para obtener resultados tan firmes y contundentes como los presentados en cada uno de los Capítulos de este libro que reflejan que el esfuerzo de los fundadores de este Programa de Postgrado no fue en vano. Ellos les transmitieron el coraje intelectual para pensar, para disipar los miedos, para sufrir y para luchar. Desarrollaron en ellos la capacidad de enfrentar, dominar y superar las dudas ante los problemas de investigación. Les infundieron el coraje que complementa a la ciencia, a la sabiduría y a la fe. La lucidez ante el razonamiento de los pasos del proceso de investigación y la búsqueda, en algunos casos, de la comprensión de fenómenos y de la construcción de la realidad, en otros de la verdad, por complejo que esto sea, también implica coraje.

Spinoza llamaba firmeza del alma *animositas* al deseo por el cual cada uno se esfuerza en conservar su ser bajo el dictado de la razón. Pero el coraje está en el deseo y no en la razón, en el esfuerzo y en la motivación. Coraje para durar, perdurar, para vivir. También para soportar, resistir y perseverar. De estas virtudes está lleno el corazón de los venezolanos y estos psicólogos valientes que investigan, no importa las adversidades, son una muestra de seres de almas fuertes que se esfuerzan por hacer las cosas bien, por ello son unos virtuosos.

Por los resultados impecables de las investigaciones expuestas en este libro las psicólogas proyectan que poseen virtudes muy notorias, como son la responsabilidad, la honestidad, el respeto y la libertad. La responsabilidad

expresada con las capacidades para dar respuesta a los compromisos asumidos. La honestidad evidenciada en la búsqueda de respuesta a las problemáticas, con integridad y disciplina. El respeto representado como valor recíproco ante el cumplimiento de los deberes del investigador y, la libertad, defendida como derecho humano fundamental e inalienable relacionado con la rectitud al tomar decisiones, actuar y asumir los retos que superaron.

Sumado a todas estas cualidades humanas de estas investigadoras se siente en ellas, cuando uno lee sus capítulos, un motivo especial para lograr su trabajo final, es como una «Experiencia Cumbre» como la llamaba Abraham Maslow. Como los momentos más significativos de sus vidas, como un gozo alcanzado, como destellos intelectuales combinados con experiencias emocionales intensas. Eligieron una tarea grandiosa, inspiradora y osada. Ellas tienen en común la percepción de que la humanidad, y Venezuela en específico, ameritan estas respuestas, este conocimiento y sienten la profunda necesidad de hacerlo universal y plural.

Indagar sobre la *memoria social* de estos tiempos a través de las narrativas de personas de sectores populares caraqueños agobiadas por la crisis del país, o mediante el arte popular manifiesto en los grafitis que colman nuestras ciudades y expresan el sentir de venezolanos; reflexionar frente al flagelo del *abuso sexual infantil* en contextos de emergencia donde la vulnerabilidad de los indefensos crece; abordar el estudio de la *autoestima* para favorecer procesos psicoeducativos; estudiar los significados construidos en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura, por diferentes actores involucrados en el proceso educativo; reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática y los aspectos educativos y psicológicos vinculados; aportar elementos de orden educativo para hacer frente al confinamiento por la pandemia del Covid-19 y a la convivencia en tiempos de emergencia sanitaria. Son estos los temas con los cuales los lectores podrán comprobar, a título personal, los retos que impone la realidad, la interpretación que hacen de ella las investigadoras, los compromisos que asumen en su estudio y las bondades del conocimiento aportado.

Poder completar el ciclo de la investigación y hacerla comunicable tiene el beneficio que ofrece el hallazgo, para darlo a conocer y difundirlo de forma amplia y efectiva, generar acciones preventivas en algunos casos, interventivas en otros, y desarrollar a partir de ellas respuestas legítimas a las necesidades que les dieron origen, además de ratificar el sentido que tiene la producción de investigación y la generación de conocimiento en psicología. La invitación que

hacemos a conocer los resultados de estas experiencias de investigación, reflexión y construcción de conocimiento, surge de la convicción que tenemos de haber sido producidas con esfuerzo, perseverancia y profundo compromiso ético, además de enorgullecernos porque ellas enaltecen el quehacer que se realiza desde el Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Nos llena de esperanza la publicación de este libro, el orgullo nos llena el alma, invita a la reflexión, al análisis y nos abre el pensamiento a la seguridad de un futuro mejor.

«La salvación de este mundo no depende de ninguna otra cosa que del corazón, la capacidad de reflexionar, la mansedumbre y la responsabilidad de los hombres».

*Vaclav Havel.
Primer Presidente de la República Checa (1936-
2011).*

**MEMORIAS «PROHIBIDAS», REMEMBRANZAS
«CLANDESTINAS»
TRÁNSITOS DE LA ACCIÓN POLÍTICA**

Leonor Mora Salas

El problema con que originalmente me confrontaba era al mismo tiempo simple y desconcertante: toda historiografía es necesariamente una operación de salvación y con frecuencia de justificación; nace del temor del hombre al olvido y del empeño que el hombre pone a favor de algo, lo cual es más incluso que un simple recordar.

*Hannah Arendt, 2005
Ensayos de Comprensión 1930-
1954.*

La memoria asocia dentro de sí aspectos que la convierten en medio y fin de acciones humanas de índole político. Así, la memoria ligada a la vida, identidad, cultura, conciencia, política, reparación, justicia, verdad, reconciliación, convivencia... muestra representaciones de una activación del pasado que adquiere carácter dinámico y valor político. Estas distintas manifestaciones de la memoria se traducen en formas de acción política que organizan un sentido propio y particular de lo político. Por ello, la memoria es al unísono origen y derivación de estos referentes de sentido, una razón para actuar políticamente y un modo de hacerlo.

Personas con duelos aplazados, rabias reprimidas, recuerdos deshonorosos e historias enmudecidas, buscan un lugar donde dar sonoridad a su palabra para acreditarla con sus narraciones, padecimientos y memorias de luchas y dolores. Sensibles frente a tan ostensible realidad y consecuentes con: el momento actual, los requerimientos del país, el apremio de diferentes instancias preocupadas por reconducir hacia la política los asuntos que exigen la crítica permanente y la reflexión sobre el quehacer social, las posturas éticas y las políticas relativas a la sociedad, asumimos desde el estudio de la memoria el compromiso de ofrecer aportes para estimular el trabajo de reconstrucción en la complejidad de los entornos populares nacionales. Todo ello con miras a enriquecer con las contribuciones, el análisis de la cultura política como urgencia que el momento actual de Venezuela nos plantea a los investigadores de las ciencias sociales.

En este capítulo reflexionamos sobre el papel de la memoria social, como oportunidad para el tránsito en el ejercicio de una acción política que permita apoyar la labor de recuperación que el país necesita. Ofrecemos además un caso de ilustración, a través del diálogo participativo desarrollado en una investigación con líderes de comunidades populares caraqueñas, con el propósito de dar visibilidad a su experiencia con la crisis y señalar los desafíos que hoy tienen las instituciones llamadas a fortalecer capacidades, para mediar en la construcción y restablecimiento de procesos comunitarios, y constituirse en alianza que auspicie el desarrollo nacional.

Organizamos el texto en cuatro apartados, en ellos nos detendremos a revisar aspectos relativos a: (1) Contexto sociopolítico, (2) Perspectivas conceptuales: la memoria como construcción intersubjetiva de la realidad social; memoria, identidad y compromiso político; el imperativo de recordar, (3) Caso de ilustración. Memorias vedadas: el pronunciamiento que denuncia, (4) Cierre.

1. Reminiscencias históricas del contexto sociopolítico: 1998-2020

Los venezolanos nunca olvidaremos el vértigo de estos tiempos. El país envejece más rápidamente que nosotros. Es lógico, los excesos desgastan. Y éste es un mapa borracho de violencia, torpeza y deshora.

Leonardo Padrón, 2016
Entre excesos y desvaríos

En el país se da inicio a un nuevo proyecto político con el resultado de las elecciones presidenciales realizadas el 6 de diciembre de 1998, en las cuales obtiene el triunfo Hugo Chávez. Un teniente coronel que se constituye en líder del grupo cívico-militar bolivariano denominado *Polo Patriótico*. El presidente electo en esos comicios, en febrero de 1992, dirigió un golpe de Estado fallido y estuvo privado de libertad durante dos años por esta razón. El movimiento que dirige el mandatario entrante, agrupa a diferentes sectores de la sociedad venezolana, y se manifiesta contrario al proyecto político neoliberal que alcanza el estatus de gobierno (Jácome, 2018; López Maya, 2008; 2009); se erige sobre la crisis general de la sociedad que tiene sus manifestaciones más emblemáticas en la decadencia social, el desempleo en el sector formal de la economía con el consecuente robustecimiento del sector informal, inseguridad, impunidad, corrupción y derrumbamiento de los partidos políticos con tradición en el país. Cuando Hugo Chávez gana las elecciones de 1998 el país tenía dos décadas experimentando la decadencia en su economía. Emblemático es el ‘Viernes Negro’ en el año 1983, cuando el presidente Luis Herrera Campins «anunció una moratoria de la deuda externa, lo que quedó grabado en el imaginario colectivo como símbolo del fin de una etapa de modernización y prosperidad» (López Maya, 2016, p. 161).

El Polo Patriótico, movimiento político emergente, aspiraba desarrollar cambios sobre la corrupción, el populismo y clientelismo que

caracterizaban el sistema político existente. Así, en el curso de los primeros catorce años del

gobierno naciente, se suceden tres etapas que permiten organizar estos propósitos en la continuidad: (1) ‘Democracia Bolivariana’ «se da inicio a un proceso nacional constituyente, que cambió el sistema político venezolano de Democracia Representativa Liberal a Democracia Participativa y Protagónica» (Salazar, 2016, p. A); (2) ‘Socialismo del Siglo XXI’ «como alternativa al capitalismo (salvaje neoliberal), en democracia y en busca de la igualdad social» (Ibid); (3) ‘Estado Comunal Bolivariano’ «se basa en las organizaciones de base del llamado, por ley, Poder Popular. Cuyo objetivo, en su conjunto, es la transformación de la sociedad venezolana, para crear un hombre nuevo, humanista y socialista» (Ibid).

En la primera etapa, la opción sociopolítica de origen congrega el «militarismo nacionalista con distintas corrientes del naufragio marxista-leninista y de la izquierda grupuscular» (Petkoff, 2005, p. 123). Desde el punto de vista ideológico instrumentaliza con gran fuerza y eficacia el mito bolivariano y, plantea un viraje, a partir de un discurso que se dirige en contra de:

[...] los partidos políticos, la Iglesia, los medios de comunicación, los empresarios, los viejos sindicatos [...] [Un] discurso antielitista [que] se apoya en una lógica divisiva de la sociedad, a partir de la cual se construyen nudos antagónicos que oponen en el imaginario al pueblo contra la oligarquía y a la Nación contra el imperialismo (Arenas, 2005, pp. 39-40).

Una vez instituido, el gobierno plantea un proceso constituyente a través del cual se establece la constitución de 1999 sancionada en referendo popular. La reforma constitucional contempla cambios en los diferentes órdenes: político, social, institucional (López Maya, 2008). Con el nuevo marco constitucional, junto a la promulgación de leyes que facilitaban la operatividad de la participación, se establece la política gubernamental por la cual se dirigen los rumbos de la nación (López Maya, 2009). Se comienzan a instrumentalizar entonces las demandas políticas de la población y esta responde a través de votos, con lo cual se fortalecen los controles del partido único.

La alianza cívico-militar que representa al «bolivarianismo» constituye un movimiento de izquierda muy particular, respecto de otros en la región; se trata de una «izquierda nueva» (López Maya, 2008; 2009), con propensión hacia lo popular, resistencias al capitalismo y con cualidades populistas; pese a su

origen militar ha llevado a que se cuestione su orientación político-ideológica. El chavismo, esta nueva izquierda que surge en Venezuela:

[...] conforma un movimiento y un gobierno esencialmente personalista, con fuertes rasgos de militarismo, mesianismo, caudillismo y autoritarismo, plasmado en un discurso con claras resonancias del fidelismo «sesentosos», que encuentra eco en vastas capas de la empobrecida masa popular venezolana (Petkoff, 2005, p. 123).

La orientación populista en la política del Presidente de la República pretende la inclusión social de los excluidos históricamente, esto lo realiza desde un discurso «dicotómico» de fuerza movilizadora «que construye sujetos políticos antagónicos e irreconciliables: el pueblo (los pobres y/o los que no tienen poder) y la oligarquía (el bloque de poder)» (De la Torre, 2000, c.p. López Maya y Panzarelli, 2011, p. 40). Se fortalece así un vínculo estrecho que refuerza la identificación entre el líder y el pueblo y, con ello, se fraguan las bases de una nueva exclusión.

Este es también un tiempo en el que la renta petrolera ofrece excelentes beneficios para impulsar el proyecto político. El crecimiento ostensible que experimentaron los precios del petróleo a partir del año 2003, con un ascenso que franqueó los 14 dólares hasta superar los 100 dólares por barril en el año 2010, contribuyó con la política asistencial desarrollada en esa época y que estuvo representada por las misiones:

Se trataba de programas para masificar el acceso a la educación y la salud, de venta de alimentos subsidiados, viviendas gratuitas y ayudas directas en dinero, que en general se englobaron, dentro del carácter cristiano que siempre enarboló el chavismo, en la llamada «Misión Cristo» (2005), cuyo objetivo era llevar a Venezuela a la «pobreza cero» en 2021 (Stakra, 2019, p. 9).

Se une a esto una suerte de «nacionalismo» desarrollado –y promovido desde el discurso– entre el pueblo y Venezuela, pero fundamentalmente, entre el pueblo (los excluidos) y la figura del Presidente –«Yo soy Chávez»– como la máxima expresión de identidad y fusión con la patria. Su retórica impregnada por su *Yo*, representa «un espacio semántico a partir del cual parecieran encontrar referencias todos los demás espacios del imaginario nacional» (Arenas, 2005, p. 41); con ella logró posicionar un liderazgo carismático y personalista, y convocar importantes sectores de la población en una especie de

conexión emocional que bordea lo «mágico-religioso» (Petkoff, 2005). Un líder consciente de que para generar el «renacimiento» o «resurrección» de Venezuela era requerida la palabra.

Los cambios políticos derivados de la acción gubernamental suceden en un ambiente polarizado y de alta conflictividad, favorecidos por el autoritarismo y personalismo desplegados por el Presidente contra diferentes grupos y representantes de la sociedad civil, además de la aprobación de leyes a discreción en beneficio de los intereses gubernamentales y del proyecto político. Estos hechos contribuyeron con la gestación de disensos contundentes y la adopción de vías insurreccionales por parte de la oposición para exigir la renuncia del Presidente, entre ellas: el paro cívico y eventos violentos ocurridos a finales del año 2001, las protestas del año 2002, la renuncia del Presidente y su posterior restitución, el golpe de Estado de ese mismo año, el paro petrolero del año 2003 y el referendo revocatorio contra el Presidente celebrado el año 2004 (Freitez, 2011; López Maya, 2008; 2009, Salas, 2004). Todos los incidentes mencionados tuvieron repercusiones e impactos negativos en la economía y la política del país y con ello en el paradigma de sociedad que el gobierno venía gestando.

La reelección presidencial ocurrida en el año 2006 reimpulsa la propuesta del Socialismo del Siglo XXI y con ello la concentración del poder en la figura del Presidente de la República. Poder que logra su fortalecimiento con la «concepción del partido y de las organizaciones populares como estructuras estatales; debilitamiento de la alternancia y del pluralismo político y creación de una milicia popular» (López Maya, 2009, p. 43). Es también un poder, que en sí mismo, genera fracturas dentro de los cimientos bolivarianos por la discordancia planteada con los principios iniciales de la democracia participativa. El Estado aquí se arroga el control de la economía, promueve el 'bienestar social', reduce la empresa privada a 'pequeñas empresas y comercio minorista' y fortalece diferentes emprendimientos comunitarios como cooperativas y otras 'empresas de carácter social':

En el campo político, espera sustituir la «democracia burguesa», como la vivida de 1958 a 1998, por una «participativa», cuya expresión máxima es el Estado comunal, en el que la sociedad se organiza en comunas que atiendan los problemas locales. Como objetivo ideal, de esas comunas ha de salir un parlamento comunal de alcance nacional (Straka, 2017, p. 81).

Un hecho que ilustra el tránsito de la propuesta constitucional de democracia participativa hacia el régimen no liberal de tendencias autoritarias denominado Socialismo del Siglo XXI, es posible seguirlo a través de los Consejos Comunales –CC (López Maya, 2011; 2018b). Los Consejos Comunales surgen como un modo de respuesta a la participación y articulación de organizaciones comunitarias. Empero estas organizaciones participativas fueron derivando hasta convertirse en el año 2006 en instancias directamente vinculadas con el Presidente de la República; y en la ley de CC promulgada en el 2009 «al atribuirles funciones productivas para la construcción del socialismo y de defensa de la soberanía junto con la Milicia Bolivariana» (López Maya, 2011, p. 259). De tal modo, esta iniciativa corre el riesgo de que sus fines originales lleguen a «disolverse en las comunas que vienen a ser estructuras estatales y del partido, siguiendo un proceso similar al que en su momento ocurrió con todas las otras innovaciones participativas, como los comités de tierra y las mesas técnicas» (Ibid, p. 261).

Con el correr de los años, es posible apreciar que el manejo discrecional que realiza el gobierno de la participación muestra expresiones diversas. Por ejemplo, para Nicolás Maduro, lejos de considerar a la participación como un instrumento que contribuye en la construcción de ciudadanía, la lucha por los derechos civiles, la organización comunitaria y, en consecuencia, el fortalecimiento de la democracia, «Sus políticas, más bien, utilizan las organizaciones para distribuir bienes o dinero como formas de control social, en procura de apoyos políticos. Eso sí, vienen acompañadas de una pomposa retórica revolucionaria sobre el poder popular» (López Maya, 2018b, p. 68).

Es en la etapa del Estado Comunal Bolivariano cuando surge la institucionalidad paralela en el cual se insertan las prácticas innovadoras de promoción participativa, representadas por las comunas y consejos comunales, instancias que han experimentado con los años un tránsito que inicialmente capitaliza todo el movimiento participativo en el país en sustitución de las instituciones de democracia representativa, avanza a medios de almacenaje y distribución de alimentos –en canje de adhesiones políticas–, hasta una progresión precipitada hacia la desintegración. «La propuesta comunal fue sobre todo un proyecto personal de Chávez, quien fungiendo como encarnación del poder popular se arrogó el derecho a decidir el futuro de los venezolanos» (López Maya, 2018b, p. 69), esta propuesta personalista desconoció la tradición organizativa desarrollada por las comunidades y omitió

las discusiones y consensos necesarios para su implementación, como consecuencia su destino resultó desafortunado. Maduro, su continuador, «sostiene que su propuesta autoritaria y de rasgos totalitarios es el genuino legado de Chávez, que su gobierno es expresión del poder popular y que no se ha interrumpido el desarrollo del Estado comunal, ni de las comunas» (Ibid). No obstante, la desatención y ausencia de recursos a comunas y consejos comunales se constituyen en una negación de tales prédicas.

El marco de todo este accionar lo ha constituido reformas, referendos, ajustes, procesos eleccionarios, votaciones y más votaciones, provocando que la atención de la gestión gubernamental curse de espaldas a los problemas del país y que el funcionamiento de las ciudades muestre la cara del desgobierno: «urbes sucias e inseguras; con severos problemas en sus servicios básicos, como la luz y el transporte; con familias pobres y de clases medias sufriendo de una inflación que parecía sin control y con un amplio desabasto de productos básicos» (López Maya, 2009, p. 46).

Tras las recurrentes elecciones, continúa la concentración del poder económico y político en la figura del Presidente; concentración que se hace manifiesta a través de «nuevas estatizaciones de empresas y expropiaciones de tierras, así como en la profundización de la recentralización del aparato político-administrativo del Estado, debilitando los poderes de gobernaciones y alcaldías» (López Maya y Lander, 2009, p. 547). A esto se agrega la pérdida progresiva del Estado de Derecho con la subordinación de los poderes públicos al Presidente y el autoritarismo pronunciado (López Maya y Panzarelli, 2011); además de una relación Estado–Sociedad que muestra propensiones «autoritarias y personalistas» ajenas a la democracia (Maingón y Welsch, 2009).

En el caso específico del funcionamiento de instituciones y organizaciones sociales en el socialismo del Siglo XXI podemos señalar que la crisis galopante, que ve su aparición en la década de los ochenta del siglo anterior, tiene sus ecos y repercusiones en distintos órdenes de la vida nacional durante el naciente siglo. Algunos casos permiten ilustrarlo: sobre lo urbano, tienen su expresión en el deterioro de los servicios públicos, el incremento de la densidad poblacional y su asentamiento en nuevos barrios que se crean; de la mano con ello, el crecimiento de «miseria y pobreza crítica» (Pedrazzini y Sánchez, 1990). A esta situación se agrega que con el tiempo la insuficiencia de la red vial urbana complejiza la circulación en la ciudad (Mundó Tejada, 2012) y se incrementan las limitaciones de los servicios de transporte público.

La polarización política derivada de la clara intención divisionista resulta un «ingrediente clave» (López Maya y Panzarelli, 2011), que afianza la segmentación social y político-ideológica, la discordia y desunión entre los venezolanos. Las acciones de resistencia civil reflejadas a través de la protesta, se han constituido en los medios de expresión del lado opositor, de organizaciones y movimientos civiles, sociales y políticos. Su desarrollo, en apego al derecho a la manifestación pacífica en Venezuela –protegido y garantizado en el artículo 68 de la Constitución (1999)– ha sido en respuesta a la situación existente: al odio y la discordia creados, a la pérdida de libertades, persecución, injusticia, inseguridad, restricciones, invasiones, expropiaciones, demanda por derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos.

La coyuntura política que define los inicios de siglo ofrece, además, la singularidad de un regreso al militarismo, el mismo que el país había retirado del poder por cuarenta años, se hace presente con la fuerza y el impulso que le otorga la Constitución de 1999, a través de su «participación activa en el desarrollo nacional» (Arenas, 2005); de allí que los militares están en el discurso y en la gestión gubernamental; constituyen el fundamento y los cimientos sobre los que se erige y cristaliza el proyecto de la Quinta República:

[El Presidente] El 22 de julio de 2008, por decreto, promulgó la nueva Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. [...] Fue en este momento cuando se incorporó el término «bolivariana», por entenderse que la Fuerza Armada pasaba a ser representante del proyecto político de una parte del país. Adicionalmente, se la definió como un cuerpo «patriótico, popular y antiimperialista» [...] En el ciclo de protestas de 2017, desde finales de 2017 e inicios de 2018, se produjeron manifestaciones en sectores populares en todo el país por escasez de alimentos, medicinas, agua y electricidad y como respuesta, el presidente Maduro declaró: «Mano dura, y el que haga armas contra la República, que la fanb se encargue de él con todo su poder de fuego, así lo ordeno» [El Nacional 28/12/2017]. Indirectamente, a los militares también se les otorgó un mayor poder en los ámbitos regional y local. En las elecciones para gobernadores de octubre de 2017, que líderes políticos y analistas consideraron como fraudulentas, de 19 funcionarios elegidos por el oficialismo, 8 eran militares retirados. En este sentido, el gobierno del presidente Maduro ha combinado el control militar con una colonización de los poderes locales por parte del partido de gobierno (Jácome, 2018, pp. 123-124).

Sus acciones dentro de la gestión pública han estado sujetas a la decisión presidencial y su desempeño se ha realizado en diferentes esferas de la vida nacional. La presencia militar se ha reafirmado progresivamente (López Maya y Lander, 2009), lo que ha llevado a una dependencia mayor del estamento militar y a una manifestación distintiva de sus representantes en la dinámica general del país. De esta forma, Chávez fomentó el «desarrollo del papel político de la fuerza armada» (Jácome, 2018, p. 121), mientras que Maduro promovió «una mayor militarización del poder [...] [y] un creciente poderío económico de las Fuerzas Armadas» (Ibid). De aquellas polvaredas transitamos por estos lodos: «la consigna chavista de la relación cívico-militar para gobernar el país devino en una gobernabilidad abiertamente autoritaria, que le otorgó al sector militar un papel central en la economía y la política» (Ibid).

De cara a la realidad sociopolítica que cualifica la dinámica del país, si en Venezuela sumamos la crisis de la institucionalidad, la proclama de políticas populistas, además del manejo a discreción por parte del Estado de los recursos públicos (Oliveros, 2015), tenemos la imagen de los escombros de un país, consumido por la corrupción, ciudadanos burlados con el ofrecimiento ilusorio del «autodesarrollo y empoderamiento ciudadano» (López Maya, 2018b, p. 69). Un país rendido por la anomia, en un Estado que muestra su doblez operativa de «exceso y vacío» (Bricenío-León y Camardiel, 2015, p. 10), por cuanto utiliza arbitrariamente el poder para quebrantar el derecho de los ciudadanos, desconocer los logros de la democracia, y acrecentar su control y poderío.

La falta de acceso a los bienes básicos es solo parte de la queja hecha una, que expresa el padecimiento compartido por aquellos que viven la crisis. Una suerte de vorágine que erosiona de modo indetenible, aniquila, extingue y deja a su paso solo rastros de pérdida y desolación. Son estas evidencias de la existencia de una crisis de alcance progresivo, que reconoce como antecedente importante el deterioro de las instituciones (Mora-Salas, Cronick y Pérez-Mena, 2020). Se trata de un problema que está directamente asociado al sistema político y se asume como producto de la falta de atención gubernamental.

Indicativos de esta crisis podemos encontrarlos, de acuerdo con López Maya (2018a) en: la creciente hiperinflación y el sistema cambiario establecido, dirigidos al control de la gestión económica; las muertes frecuentes de neonatos y sus madres o de aquellos que sufren enfermedades endémicas, por las deficiencias presentes en el sistema de salud; la constante violación de los

derechos humanos de las personas en condiciones de pobreza, a cargo de los cuerpos de seguridad del Estado; los motines acompañados de masacres, que se suceden en distintos penales del país desde el año 2011; la infiltración del Estado por «negocios ilícitos», a lo que se suma «la violación del Estado de Derecho por parte del gobierno, que ha incentivado el nepotismo, el clientelismo y la corrupción a todos los niveles» (p. 20). Resulta inexcusable la desigualdad que se ha desarrollado en la población mientras muchos hurgan en la basura para poder comer algo, unos pocos tienen acceso a dólares por la vía legítima o porque gozan de las prebendas del gobierno. Ambos grupos, que conforman el «país dual» (España y Ponce, 2018, ¶46) definen nuestra realidad.

La crisis que paraliza al país y condena a sus habitantes, la encontramos en la ciudad; una ciudad cuyos habitantes se proyectan como seres fraccionados, devastados y sin recursos para restablecerse, para sanarse de sus ausencias y privaciones (Mora-Salas, 2016). Crisis que muestra su excepcional impacto en «la Caracas de los márgenes», aquellos «espacios de la negación» que se ligan con lo populoso, con dinámicas sociales más complejas, en una suerte de representación de la armonía con la gran ciudad, la cual solo señala una consonancia figurada que solamente reitera las diferencias.

En el último quinquenio la profundización de la crisis generalizada que se experimenta en Venezuela resulta ser una consecuencia del «rotundo fracaso del régimen chavista y un intenso proceso de desinstitucionalización que ha vulnerado a todas las esferas de la vida ciudadana, incluyendo el ejercicio de los valores democráticos» (Freitez, 2019, p. 23).

Veintiún años después del infausto día en el que un proceso de elecciones presidenciales, donde el 56,20% de los venezolanos votantes (Consejo Nacional Electoral –CNE, 2000) decidió los rumbos del país, el balance que puede hacerse sobre el curso que ha tomado el destino de la nación resulta deshonroso. Los cimientos morales se resquebrajaron, el tejido social se escindió, la base estructural del país implosionó, de unas condiciones que favorecerían el desarrollo floreciente quedan solo escombros. Comparar una y otra crisis ofrece un saldo desalentador, la actual se experimenta como mucho más grave desde el punto de vista político e institucional, «la destrucción de instituciones de la democracia representativa ha profundizado la endémica ineficiencia y corrupción administrativa [...] la polarización política y la falta de reconocimiento del oficialismo de sus adversarios políticos [...] ha contribuido con el quiebre creciente de las normas de convivencia social» (López Maya, 2016, p. 168).

Estar en los índices mundiales más negativos remite a la terrible gravedad que caracteriza nuestra situación. Incalificable e inexcusable es la responsabilidad directa, por complicidad u omisión, **que tiene el Estado venezolano en las** ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, detenciones arbitrarias, tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes y los asesinatos en protestas cometidos en el país desde 2014:

160. La Misión tiene motivos razonables para creer que la mayoría de las violaciones y crímenes documentados en el presente informe se cometieron en el marco de un ataque generalizado y sistemático dirigido contra una población civil, con conocimiento del ataque, de conformidad con dos políticas estatales distintas o en apoyo de las mismas. En primer lugar, se aplicó la política de silenciar, desalentar y anular la oposición al Gobierno del Presidente Maduro [...] En segundo lugar, existía una política de lucha contra la delincuencia, que incluía la eliminación de las personas consideradas “delincuentes” mediante su ejecución extrajudicial (ONU, 2020, p. 20).

164. La Misión tiene motivos razonables para creer que el Presidente y el Ministro del Interior tenían conocimiento de las ejecuciones extrajudiciales cometidas en el contexto de las operaciones de seguridad y contribuyeron a su comisión [...] (ONU, 2020, p. 20).

Para cerrar esta sección de encuadre sociopolítico, hemos elegido parte de las expresiones de Hugo Chávez en la campaña electoral de 1998. Las que, paradójicamente, fueron formuladas en cuestionamiento a la situación que dio origen al cambio de modelo sociopolítico en el país a partir del año 1999. Dos décadas después, su vigencia es sobrecogedora, lastimosamente inquietante, porque hoy la crisis supera a la de ese momento y, por ende, es mayor la intensidad del reclamo. Hoy los interlocutores emplazados son aquellos que ofrecieron la «patria nueva» habitada por el «hombre nuevo»:

[...] creo que mucho más que crisis en Venezuela hoy, estamos viviendo una verdadera catástrofe histórica.

La crisis ética fue avanzando como un cáncer, hasta que invadió el ámbito económico, tenía que hacerlo, no hubo regulación posible, este es un ejemplo de la teoría de las catástrofes, pero no se detuvo ahí el asunto, no se reguló ni la crisis ética ni hubo capacidad de regular la crisis económica tampoco y aquello siguió avanzando ya a ritmo galopante y vino la crisis social terrible que se hizo política también en el hecho [...] que uno siempre lo recuerda con mucho dolor, el 27 de febrero de 1989, crisis moral, crisis económica, crisis social, crisis política, se deslegitimó de manera absoluta el sistema político, dejó de ser democracia, aquí desde hace tiempo no tenemos democracia [...] (Chávez, Conferencia en el Palacio de las Academias, 1998).

2. Perspectivas conceptuales

2.1. La memoria como construcción intersubjetiva de la realidad social

La memoria como proceso social, para señalar la expresión de Halbwachs (1950/2002), hace posible que grupos, comunidades o la sociedad misma puedan reconstruir el «pasado vivido y experimentado» (p. 2); de este modo se asegura la permanencia del tiempo, la continuación de la vida y, también, la identidad de quienes rememoran, aun cuando el mundo se encuentra en movimiento incesante. De este modo, «encontrar el pasado dentro del presente» (p. 3), es una reconstrucción que permiten datos tomados del presente, además de otras referencias procedentes de saberes, emociones, afectos y de la relación con los otros (Candau, 2002; Jelin, 2002b, Vásquez, 2001).

Desde el punto de vista subjetivo, la memoria puede entenderse como una facultad relacionada con la recepción, almacenamiento y mantenimiento de contenido; en este sentido, es posible distinguirla como un receptor de datos. Desde la perspectiva del historiador, la memoria se entiende:

[...] como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas (Le Goff, 1991, p. 131).

Además de valorarla como proceso psicológico, para Halbwachs (1925/2004), la memoria no restringe los condicionantes sociales, sobre este particular nos indica:

La operación de la memoria supone, efectivamente, una actividad a la vez constructiva y relacional de la mente, la cual [...] no se ejerce sino en un medio natural y social ordenado, coherente, del cual reconocemos a cada instante el plan de conjunto y las grandes direcciones (p. 55).

A partir la perspectiva sociológica, este autor se pregunta «¿Es posible que la memoria individual en tanto que se opone a la memoria colectiva, sea una condición necesaria y suficiente de la evocación y reconocimiento de recuerdos?» (Halbwachs, 1950/2002, p. 4). Señala sobre ello que los recuerdos están encadenados entre sí, vinculados a la memoria del grupo y a las referencias que establece la sociedad. Sin este soporte del pensamiento en común y de la conciencia colectiva, la capacidad para rememorar resulta restringida. Con respecto a las demarcaciones de la memoria expresa:

La memoria individual no se encuentra completamente cerrada y aislada. Un hombre para evocar su pasado tiene necesidad de apelar a los recuerdos de otros, se pone en relación con puntos de referencia que existen fuera de él y que son fijados por la sociedad. Aún más, el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin los instrumentos que son las palabras y las ideas, que el individuo no ha inventado, y que son tomadas de su medio. No es menos verdadero que uno recuerde aquello que ha visto, sentido, pasado en un momento en el tiempo, es decir, que nuestra memoria no se confunde con la de otros. Ella se encuentra estrechamente limitada en el espacio y el tiempo. La memoria colectiva lo está también: pero los límites no son los mismos (Halbwachs, 1950/2002, p. 6).

Adicionalmente, a la distinción anterior se agrega el término *memoria social* y con él hace referencia a formas genéricas e indeterminadas de memoria que se mueven en la sociedad a través de la modalidad de «corrientes de pensamiento» y «flujos de memoria» (Namer, 1987, c.p. Baeza, 2011b). De modo diferente a la memoria social, la memoria colectiva está mediada por los afectos y se genera en los espacios familiares y grupales; la memoria individual

es producto de las construcciones colectivas y sociales, en tanto no puede excluirlas de la conformación de recuerdos y remembranzas.

Esta construcción conjunta, continua y significativa del pasado que producen las relaciones humanas y que caracteriza a la memoria, tiene al lenguaje y a la comunicación –en sus expresiones de diálogo, narración, debate, negociación...– como su núcleo fundamental. Hay así una construcción perenne del pasado, en la diversidad de versiones que son posibles, que ocurre gracias a nuestras remembranzas, nuestras interrelaciones y nuestros olvidos (Halbwachs, 1950/2002; Vázquez, 2001).

Desde la perspectiva psicosocial, la construcción de la realidad social deviene en el encuentro social de puntos de vista y el intercambio lingüístico que ocurre entre los seres humanos. Ambos ocupan un lugar destacado en la comprensión del comportamiento humano y en el modo en que el individuo significa su realidad vital, también en el entendimiento de las diferentes dinámicas sociales en las cuales participa. Por ende, aproximarse al estudio de las experiencias y vivencias a partir del lenguaje como un instrumento humano, implica hacerlo con las propias herramientas que ofrece el mismo lenguaje.

De lo anterior se derivan elementos que permiten entender a la significación como una forma de interpretación de la realidad, que se logra socialmente y ocurre dentro del mundo de los intercambios entre las personas. Las elaboraciones alcanzadas socialmente tienen al lenguaje y a los elementos discursivos como recursos para la comprensión, dependen de las circunstancias sociales y de los determinantes culturales donde se producen. Esta perspectiva media los enfoques de la psicología cultural (Bruner, 1998; 2002; 2006) y el construccionismo social (Gergen, 1996; 2007; 2015), y nos habilita para explicar las formas de acción y narración acerca de lo vivido, la interpretación y comprensión de los relatos que elaboramos en el intercambio social, el significado que le damos a la realidad y su variabilidad sujeta a condicionantes históricos y culturales.

Visto así el valor de las construcciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje y consolidadas en narrativas sobre lo vivido, además del papel que tienen los condicionantes histórico-culturales, es posible entender el significado de la memoria como práctica social constructiva, al mismo tiempo de ser «dimensión constituyente y constitutiva de la realidad social» (Piper-Shafir, Fernández-Droguett e Iñiguez-Rueda, 2013, p. 20). Memoria que en palabras de Quintanilla (2003) ha sido expresada como «un territorio discursivo en constante proceso de reformulación» (p. 25) por cuanto se conforma de

conocimientos y acciones casuales, circunstanciales, que producen al igual identidades y actuaciones contingentes, provisorias.

En consecuencia, el carácter «procesual» (Vásquez, 2001) que tiene la realidad social por estar en construcción permanente, se reafirma a través de la memoria, esto es, la elaboración que realizamos del presente se encadena en secuencia con la construcción que hacemos del pasado, el significado de ambos -presente y pasado- permiten al futuro proyectarse y desarrollarse. Dicho de otro modo: «El pasado que se rememora y se olvida es activado en un presente y en función de expectativas futuras» (Jelín, 2002b, p. 18), de allí que las construcciones que elaboramos y las resignificaciones de acontecimientos realizadas pueden variar en función de dinámicas individuales, relaciones sociales, procesos macrosociales, condicionantes socio-históricos y culturales.

La memoria articulada con la vida es una representación de esta (Nora, 2008), pues involucra procesos humanos vitales. Comprende, de acuerdo con Jelín (2002b, p. 17), «recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. [En ella] Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas». Por tal razón refiere esta autora que el investigador de la memoria se vincula con su estudio desde «su propia experiencia, sus creencias y emociones, sus compromisos políticos y cívicos» (Ibid., p. 2).

El carácter constructivo e intersubjetivo de «hacer memoria» se evidencia cuando asumimos la memoria como «proceso y producto de los significados compartidos engendrados por la acción conjunta de los seres humanos en cada momento histórico» (Vásquez, 2001, p. 27). Se propicia de esta manera la continuidad del pasado con el presente, el mantenimiento y proyección de la sociedad (Júarez, Arciga y Mendoza, 2012). Resulta claro entonces que el lenguaje y la argumentación se establecen, como constituyentes esenciales de esta práctica social y del proceso de «edificación cultural» (Ibid., p. 14), habida cuenta de que volver conocido y habitual lo ocurrido en la sincronía de versiones diversas creadas del pasado, resignifica el presente, la tradición y el transcurrir de la sociedad.

En su condición de reveladora de sentido, la memoria tiene como propósito la verosimilitud, su estado de evolución constante la hace susceptible de actualizaciones por estar anclada en el presente; su fuente de provisiones son justamente los recuerdos, tiene naturaleza plural, colectiva, diversa (Nora, 2008). Modela el pasado y busca integrarse con él, posee carácter fundacional, es vivida, verbal y variada (Candau, 2002).

La relación entre la historia y la memoria adquiere significado al conservar rastros, señales y signos y, a través del recuerdo y la reminiscencia; también, al rescatar y restablecer la historia de la vida de personas, grupos y culturas. Esta práctica nos confronta con desafíos de existencia, con compromisos de resguardo, protección y preservación del pasado en defensa del futuro. Como lo señaló Ricoeur (1999, p. 13): «La memoria cumple la tarea de restituir lo que ha tenido lugar y, en este sentido, se encuentra inscrita en su seno la huella del tiempo». Por cuanto, ha referido antes: «El deber de la memoria parece consistir en luchar contra el olvido. Éste se presenta como una amenaza cuando trata de recuperarse el pasado» (Ibid., p. 8).

Si pensamos en el sentido ético y político que tienen hoy los procesos de rememoración es posible identificar, a lo largo de la historia, que en la época ubicada entre mediados del siglo XX e inicios del siglo XXI es cuando se ha dado la mayor producción de registros o «archivos» para garantizar la conservación de «huellas» e indicios. Como indica Pierre Nora (2008), al dispersarse y suprimirse la «memoria tradicional» resulta necesario «acumular religiosamente vestigios, testimonios, documentos ... destruir la inhibición, constituir todo en archivos» (p. 9). Pareciera ser que la sociedad en su conjunto alberga «un deseo de memoria que procedería, especialmente, del miedo al vacío de sentido», tanto es así que «en todas partes, y a veces hasta llegar a la saturación, se manifiestan los signos de una superabundancia de la memoria, de una fiebre conmemorativa» (Candau, 2002, p. 12). No obstante, el «deber de memoria» (Reyes-Mate, 2011) distingue un momento particular de crueldad que es necesario conocer-reconocer como realidad en su existencia, para pensar lo contemporáneo y el porvenir.

La memoria entendida como punto intermedio entre lo social y el conocimiento que se origina, incide sobre las manifestaciones y procesos sociales supone el vínculo estrecho entre el aporte individual y el colectivo pues, «no hay individuo que no lleve el peso de su propia memoria sin que esté mezclada con la de la sociedad a la que pertenece» (Candadu, 2002, p. 66). Implica el quehacer conjunto, al ser también un proceso social que simboliza una alianza vivida de manera compartida.

La memoria como elemento constitutivo de lo social e inherente tanto a sus prácticas, como a sus procesos y fenómenos, ofrece la garantía de que en lo social se dé una sucesión, permite definir y establecer los vínculos del orden social (Vásquez, 2001). Esto sucede así por el carácter dinámico de la realidad, porque su construcción permanente en los diferentes tiempos en los que

acontece cursa como un proceso, en el cual la memoria ofrece la secuencia, el encadenamiento de las transformaciones, la construcción y reconstrucción de los sucesos, el influjo de posibilidades para que el porvenir se desarrolle.

Por intermedio de la memoria representamos el imaginario actual y lo que es posible recuperar para este, con la finalidad de promover cambios desde nuestras acciones, atesorar y «dar cuenta de lo significativo de la vida» (Mendoza, 2004, p. 1), de lo que conviene mantener y transmitir. Es sobre la base de discursos que se construye la memoria social e individual, la narrativa en su forma de «relato lógico» se erige así en un modo de organizar experiencias, poder transmitir las, hacerlas comprensibles al grupo y lograr su permanencia en el tiempo.

El proceso de recordar ocurre siempre ligado a personas vinculadas por una atracción sobre el pasado, que están ubicadas en contextos grupales y sociales determinados. Como lo destaca Yerushalmi (1998):

[...] la quinta esencia de la memoria colectiva definida como movimiento dual de recepción y transmisión, que se continúa alternativamente hacia el futuro. Este proceso es lo que forja la *mnemne* del grupo, lo que establece el continuo de su memoria, lo que forma una cadena de eslabones en lugar de desenrollar de una sola pieza un hilo de seda (p. 18).

Construir memoria, hacer memoria corresponde a procesos individuales y colectivos de evocación, rememoración y reconstrucción del pasado. La memoria, a pesar de que puede avivar traumas «es, efectivamente, una condición necesaria para resolver el problema, pero hay que pensarla hasta el final» (Reyes-Mate, 2008, p. 9), en éste tránsito será posible «descubrir posibilidades latentes que pueden ser activadas» (p. 25), recuperar el sentido que se ha perdido y fusionarse con lo primigenio como base de la recuperación y la evolución.

Asumimos aquí el sentido de memoria como memoria social, por cuanto nos referimos a la memoria de la sociedad (Vásquez, 2001). Entendemos además a la memoria como producto de la creación y condicionada por el presente que la elabora. «Una acción social, política y cultural construida simbólicamente» (Piper-Shafir, Fernández-Droguett, e Íñiguez-Rueda, 2013, p. 20), consecuencia de un proceso colectivo; generadora de «sujetos, relaciones e imaginarios sociales» (Ibid) y, en este sentido, fuerza que energiza desobediencias y cambios.

En razón de las precisiones conceptuales previas, nos comprometemos aquí con la memoria en un contexto amenazado y agobiado por la violencia por cuanto consideramos que la práctica del recordar constituye una experiencia fundamental para colocar al pasado al servicio del presente y «aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día» (Todorov, 2000, p. 22). También, porque a través de la rememoración, es posible «construir relaciones de confianza, especialmente con aquellos que han resultado más afectados» (Bueno, 2006, p. 69). A partir de su estudio se puede evidenciar la forma en la cual las heridas sociales y el sufrimiento que ellas producen, se asumen y resuelven desde los individuos y grupos sociales, el modo en que la sociedad las incorpora en su funcionamiento social y político, además de señalar los procedimientos que resultan útiles para enfrentar el olvido.

2.2. Memoria, identidad y compromiso político

Quiénes somos, quiénes son los otros y, desde esta comprensión, cómo nos relacionamos con los demás a partir de las semejanzas y las diferencias reconocidas, invariablemente remite a la noción de identidad (Giménez, 2009). Similitudes y distinciones que le dan singularidad a cada persona –identidad individual– y que particularizan grupos y colectividades –identidad grupal–, son reconocibles a partir de determinantes culturales y socio-históricos compartidos o no. La combinación de ambas variantes de identidad –individual y grupal– es la que confiere el carácter identitario a la persona.

La identidad colectiva en apego a valores culturales está asociada a rituales, prácticas e instrumentales compartidos que varían históricamente (Barth, 1976, c.p. Giménez, 2009); involucra, además, componer una historia y una memoria que la fortalezcan, le otorguen autonomía, reconocimiento social y le diferencien de otros grupos o colectivos (Melucci, 1982, c.p. Giménez, 2009). El «sentimiento de nuestra identidad» (Halwachs, 1925/2004) colectiva es perdurable gracias a los recuerdos que como grupo articulamos de cada época.

«Cuando se ha perdido la memoria, también se pierde la identidad» (Todorov, 2002, p. 9). Esto es así porque la memoria constituye un elemento principal de la identidad del individuo y de los grupos a los cuales pertenece. El hombre tiene «sentido del pasado y del tiempo» (Gadamer, 1999, p. 426); también los grupos en su interacción y en los procesos cognitivos comunes lo

construyen. La identidad social deviene del intercambio entre individuos en el cual se articulan e instituyen bases colectivas que crean comunidad.

Las identidades nacionales se construyen a través de relaciones oposicionales y de la expresión subjetiva de la diferenciación mediante procesos ya sea de afinidad, conflictividad o ambos, igualmente de los rasgos distintivos y de los aspectos constitutivos de la conciencia social del grupo, su racionalidad como grupo, sus actos identitarios, sus hechos, lugares y personajes emblemáticos, sus límites relacionales y su conciencia de la relacionalidad respecto a los otros (Álvarez, 2012, p. 217).

De tal forma que la evocación del pasado tiene la finalidad de reafirmar la identidad individual, colectiva y humana. Como proceso socio-cognitivo (Álvarez, 2012), la identidad tiene el propósito de crear comunidad, a partir de símbolos establecidos en conjunto y en contextos históricos delimitados, que reconocen la pertenencia cultural en función de los intereses colectivos. Si bien la interdependencia que se da en la pertenencia a diferentes grupos puede generar disyuntivas entre ellos, tales antagonismos son propios de la búsqueda de identidad socio-personal. No es casual entonces que «[...] la ausencia o la pérdida, voluntaria o involuntaria de memoria colectiva en los pueblos y en las naciones, puede determinar perturbaciones graves de la identidad colectiva» (Le Goff, 1991, p. 133).

Recordar el pasado favorece la reafirmación propia y colectiva de quiénes somos y de qué grupos formamos parte. Cualquier perturbación, intencionada o no, que experimente esta práctica nos conduce a una suerte de limbo en el cual nuestra identidad y la existencia misma se verán profundamente afectadas. De esta forma, el enlace entre memoria e identidad nos confiere, en tanto sujetos sociales, el lugar y la continuidad de la existencia en el tiempo: en los conocimientos, acciones e interrelaciones, en los sucesos y significaciones y bajo los condicionantes socio-culturales que definen la tradición en la cual nos insertamos.

En el marco de las consideraciones previas, podemos decir que el estudio de la memoria ha tenido un espacio de reconocimiento en las diferentes áreas de las ciencias sociales; encontramos así que distintos autores dedicados al estudio de la memoria ofrecen sus aportes sobre aspectos diversos atinentes al tema: la memoria y los procesos sociales (Brito y Soto, 2005); la transmisión de la memoria (García, 2011); la memoria y lo que se proyecta para el país

(Caravaca, 2015; Garretón, 2003; Mora-Salas, 2019); los vínculos entre cultura, identidad y memoria (Giménez, 2009); los registros de la memoria colectiva en el conflicto armado colombiano (Giraldo, 2012); la memoria, sus vínculos con la política y los derechos humanos, los trabajos de la memoria y las prácticas conmemorativas (Iñigo, 2018; Lifschitz, y Arenas, 2012; Jelin, 1995; 2002^a; 2002b; 2003; López, 2015; Mora-Salas, 2020a; Mora-Salas, Cronick y Pérez-Mena, 2020; Mora-Salas y Veramendi, 2020); el espacio, el tiempo y los lugares urbanos de la memoria (Da Silva Catela, 2014; Guglielmucci, 2018; Jodelet, 2010; Ospina, 2011); memoria colectiva y olvido social, recuerdos colectivos e históricos (Cancimance, 2015; Manzi, Helsper, Ruiz, Krause, y Kronmüller, 2003; Mendoza, 2005; Muller y Bermejo, 2013); la memoria en contextos de diversidad y desigualdad (Ramos, 2011); la cultura de la memoria (Waldman, 2006); memoria y violencia (Giraldo, 2012; Guerrero, 2009; Guglielmucci y Leal, 2015). También en la literatura (Becerra, 2010; Chavarria, 2010; Liikanen, 2015; Mackenbach y Ortiz, 2008; Malaver, 2013; Mora-Salas, 2018; 2020a; 2021; Presas, 2008; Suárez, 2011a; 2011b; Visakosky, 2007), la crítica literaria destaca el poder que tiene este género para la denuncia de violación de los derechos humanos y el rol que asume, en este caso la literatura, en su promoción y defensa.

Los impactos de pasados violentos a cargo de regímenes militares, los desaparecidos de las guerras civiles en nuestro continente, el conflicto armado activo, las problemáticas irresueltas, las transformaciones que vive la sociedad, la ciudad como espacio socio cultural, la historia de las instituciones, la identidad y antropología de los pueblos, la evolución de los procesos socio-políticos desde las vivencias subjetivas, lo geográfico y lo urbano son algunos de los ejes que se someten a la reconstrucción, se registran como testimonio y huella de lo acontecido, como representación creada del pasado; pero también en su abordaje, la memoria de los grupos y la reconstrucción histórica se colocan en diálogo constructivo y representativo de hechos y de épocas.

La preservación de la memoria social como una forma de confrontar el olvido instituido social y políticamente, también ha tenido un espacio e importantes recursos en la fotografía y el cine. Esto ha sido específicamente claro en «temas como el genocidio y la limpieza étnica, la migración y los derechos de las minorías, la victimización y la imputación de responsabilidades» (Huyssen, 2002, p. 7), en las últimas décadas del siglo XX con foco particular en las guerras civiles de Centroamérica –El Salvador y Guatemala–, en las

dictaduras en Latinoamérica –Brasil, Uruguay, Chile, Argentina– y en el conflicto armado en Colombia.

Concretamente, desde el punto de vista socio-político el estudio de la memoria tiene en nuestro continente diversos representantes que han dejado, a través de sus investigaciones y reflexiones, o mediante la acción de los movimientos sociales de Derechos humanos, registro de experiencias y procesos de la memoria de grupos, comunidades y pueblos con propósitos variados. Encontramos así estudios que buscan dar visibilidad a la «protesta social en el espacio urbano» y al «activismo contra las violencias de Estado» (Caravaca, 2015, p 27), al tiempo de dar cuenta de los actos de terrorismo durante la última dictadura militar en Argentina y su impacto en el encadenamiento de las violencias. Todo ello con resultados que apuntan a distinguir a las memorias sociales como prácticas primordiales en la construcción de las identidades sociales.

López (2015), en un orden similar y en la reflexión que toma como centro a Latinoamérica, nos invita a la discusión sobre la memoria «como una construcción profundamente política» (p. 212), en la cual se afianza el acontecer histórico y se definen desde los distintos contextos de desenvolvimiento, nuevos formatos y marcos para actuar políticamente, en la perspectiva de que al dar vida al pasado este alcanza un perfil activo, importancia y trascendencia política. Por cuanto, «[...] la memoria debe aportar a la transformación de las experiencias traumáticas en aprendizajes políticos» (p. 220), especialmente cuando en la región los procesos socio-políticos han favorecido la «habituación» a la violencia y su asimilación como práctica común y cotidiana de la vida social. Esta realidad transforma a la lucha por la memoria en un asunto esencial que es, a un mismo tiempo, origen y resultado de acciones políticas.

Un espacio para la lucha política que, además, se da «en medio del fuego cruzado», lo representa la reconstrucción de la memoria histórica en Colombia. Así lo afirma Cancimance (2015) en la discusión que propone con el fin de «comprender cómo se producen y reproducen las políticas del pasado en Colombia», y el rol que juega el pasado en la gestión institucional, así como en las acciones cívicas que reclaman «verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición» (p. 94). El recuerdo colectivo se valora como recurso que permite la cohesión y por ello se demanda desde el ‘deber moral’, dentro del pronunciamiento público de diversos actores institucionales, sociales y políticos; de allí que impulsar la remembranza puede constituirse en un modo de resistencia contra los olvidos que se promueven arbitrariamente. En este

sentido, la memoria como un «espacio de lucha política» (p. 117) puede resultar de alto impacto para reestablecer el recuerdo de pasados cercanos marcados por la violencia; no obstante, el trabajo en este sentido se plantea para la sociedad colombiana como un proyecto en curso no exento de complejidades.

Testigos de la ignominia de la dictadura militar argentina son, luego de veinte años, los avisos recordatorios que publican en prensa los familiares de desaparecidos. Sobre ello reflexiona Schindel (1997), para destacar la forma en que estos textos no solo penetran y conquistan el espacio definido y ordenado de la prensa, sino que se posicionan en un proceso inédito de ritualización a través del uso de un lenguaje intimista y personal que incluye el uso del pronombre «vos», y se complementa con la presencia de las imágenes de los desaparecidos-fallecidos y su afiliación política en el momento de su desaparición. Todo lo cual hace, además el reclamo público del ultraje e injusticia de desapariciones y crímenes sin resolución; señala subjetividades que interpelan éticamente la intromisión del Estado, durante la violencia política de los años 70, en los asuntos íntimos-familiares, al ser responsables de los crímenes irresueltos; proyecta desafíos políticos generados por «la posibilidad de inscribir la desgracia personal en la historia colectiva» (p. 70); además de que suscitan una «lectura crítica del presente», confieren una nueva comprensión a las muertes y un significado dentro de la historia del país. Vidas que se inscriben en la continuidad del presente, que exteriorizan la «presencia inconclusa del pasado» (Ibid) y se abren al escenario político en papeles donde se estampa y fija el recuerdo.

La forma como se abordan las memorias recientes de las violencias política en Colombia (Salamanca, 2015), específicamente en el caso de los pueblos indígenas, expresa variaciones en el tiempo que se alejan de los esquemas clásicos de rememoración y conmemoración. Comienza a verse: una «subjetividad colectiva» configurada desde las voces personales que relatan «la violencia y la justicia» (p. 131); la transmisión del recuerdo con el uso de medios figurativos que facilitan acercarse a pasados crueles y dolorosos; además de plantearse otros espacios y perspectivas políticas y modos de relación con la sociedad en general. Se acentúan así procedimientos complementarios que permiten entender las violencias y trabajar en las reparaciones.

En contextos de conflicto como el colombiano, donde se han intentado aplicar e instalar prácticas, metodologías e instituciones (Guerra, 2009; Guerrero, 2009) sujetas a «procesos permanentes de crítica ... [y a la] reflexión sobre el cometido social de la producción simbólica y de sus posturas

éticas y políticas con relación a la sociedad» (Guerra, 2009, p. 12), se busca atender desde las políticas públicas asuntos relativos a la verdad, la justicia y la reparación. Con ello se trasciende un interés y valoraciones situacionales por la memoria que experimentan tensión en periodos de transiciones políticas.

Los recuerdos disidentes que se oponen a la ‘memoria oficial’ son denominados por Pollak (2006, p. 18) «memorias subterráneas» provenientes de las narrativas de excluidos, marginados y minorías, que buscan reivindicar los suburbios y los bordes. A través del trabajo insurgente que realizan en sigilo esta memoria «prohibida» y «clandestina» (p. 19), en el momento de su erupción puede ser provocadora de conflictos con la ‘memoria nacional’. Asunto este que no deja de ser desafiante para la revisión crítica y la acción transformadora de líderes y dirigentes políticos. Ha sido justamente el desborde en el escenario público de estas ‘memorias subterráneas’, el propulsor en diferentes países de América Latina de la emergencia de «organismos de derechos humanos, comisiones de verdad y de justicia [...] nuevas formas de expresión de la memoria política, en la escena cultural [...] los centros de memoria, los homenajes» (Lifschitz y Arenas, 2012, p. 105). De tal forma que el interés creciente en estos países, y los esfuerzos desplegados en torno a los estudios sobre memoria política se enfocaron en la colectivización de estas memorias subterráneas, a propósito de la emergencia de nuevos personajes con protagonismo social y de nuevos cimientos de memorias.

Las experiencias latinoamericanas sobre la memoria que señalamos previamente, hacen que nuestro continente, subyugado por dictaduras militares y el conflicto armado, sea parte del fenómeno de «globalización de la memoria» (Schindel, 2009, p. 65). Un fenómeno cuya base cuenta, en nuestro continente, con diversas capas de memoria que se han ido construyendo a lo largo del tiempo y de la vida de los pueblos y, también, con una variedad de modos de evocación y sujetos que recuerdan, lo cual nos acerca al pasado y a diferentes maneras de designarlo. Del mismo modo, tales prácticas de remembranza han ampliado y diversificado las perspectivas respecto a la memoria y, favorecido, no solo su ejercicio, sino la apertura a la pluralidad de memorias. Estos impulsos y voluntades de impactar políticamente, en el sentido de producir movimientos transformadores en la esfera social, han permitido alcanzar procesos de «memorialización» (p. 67), particularmente de pasados violentos que buscan guiar y tutelar tanto el presente, como el futuro; puesto que, «aunque los contenidos del recuerdo pertenecen al pasado, las diferentes versiones de la memoria hablan de las necesidades y valoraciones políticas del

hoy y dejan ver cuánto pasado contiene aún nuestro presente» (p. 87). La creación de memoriales se sitúa así en un plano complementario y de soporte a las demandas por la verdad, la justicia y la reparación.

El enlace entre memoria y política (Iñigo, 2018) nos muestra que las construcciones del pasado se anclan en el presente y pueden ser responsables de reproducir y perpetuar las estructuras actuales o, por el contrario, ofrecer resistencia contra el orden reinante, además de propuestas para su transformación; en otras palabras, el pasado que se rememora puede reestablecer sociopolíticamente el presente. En América Latina con su historia de dictaduras y conflictividad «la memoria-olvido, las conmemoraciones y las prácticas del recuerdo aparecen como un instrumento de lucha política» (p. 166), como consecuencia de ello, se producen en las sociedades implicadas, prácticas que promueven el valor de la democracia y el respeto a los derechos humanos; lucha por el reconocimiento de la verdad, en procura de la justicia, la reparación y la reconciliación; actividades de movimientos sociales que intentan desde la remembranza construir, en el presente, un futuro distinto. El poder de la memoria colectiva, se constituye así en herramienta transformadora del accionar político en sociedades que enfrentan pasados dolorosos.

Lo que hemos mostrado en los párrafos precedentes constituye solo una muestra de las prácticas, proyectos, incursiones y reflexiones en torno a la vinculación entre memoria y política en sociedades que han vivido dictaduras militares y conflicto armado. Ellas anteceden experiencias nacientes, marcadas por las circunstancias, que surgen en este momento en Venezuela, representan caminos andados en territorios hostiles de luchas encendidas, y se constituyen en el faro que ilumina un transitar que, para nosotros, comienza en esta coyuntura política donde se demanda con urgencia la transición.

2.3. El imperativo de recordar

Primo Levi (2009) nos recuerda, a propósito del tema del olvido y de la memoria, un mensaje comúnmente olvidado: «[...] el hombre es, tiene que ser, sagrado para el hombre, en cualquier lugar y siempre» (p. 38). Al evocarlo nos invita a entrar en un tópico de ocupación permanente dentro de las ciencias sociales: la memoria como resultado de la interacción entre el olvido y la conservación (Todorov, 2002), pero también nos coloca en un proceso cuyo manejo y control es predominantemente político (Mendoza, 2005; 2011).

En ningún caso, memoria y olvido resultan ser opuestos, el olvido ha de ser visto como un «componente de la propia memoria» (Augè, 1998), porque

requiere de esta, su contraparte, para dar sentido de completitud al tiempo. El olvido representa «la fuerza viva de la memoria» y el recuerdo constituye el resultado de esta. En concordancia afirma el autor, el olvido es necesario para no perder la memoria ...

El olvido nos devuelve al presente, aunque se conjugue en todos los tiempos: en futuro, para vivir el inicio; en presente, para vivir el instante; en pasado, para vivir el retorno; en todos los casos, para no repetirlo. Es necesario olvidar para estar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer siempre fieles (p. 45).

Este argumento de Augè resulta particularmente interesante si consideramos, como lo apunta Nietzsche (1873/2002), que «es absolutamente imposible vivir sin olvidar» y el hecho de no olvidar puede aparecer particularmente turbador como en el caso de *Funes el memorioso*, tal y como lo señala Todorov (2002). La conservación y el olvido, en una suerte de elección que realiza la memoria son posibles y necesarios. Aquí la memoria juega un papel regulador al orientar lo que es preciso e imprescindible olvidar.

La continuidad que asegura el futuro se vería truncada si el indetenible almacén de recuerdos no le permitiera su natural discurrir. Es de la interpretación permanente y del continuo componer y recomponer de presente y pasado que resulta posible la continuidad de nosotros en el tiempo. De manera iluminadora lo expresa Nietzsche en 1873 (2002):

[...] es del todo imposible poder vivir sin olvidar. O para expresarme sobre mi tema de un modo más sencillo: *hay un grado de insomnio, de rumiar, de sentido histórico, en el que lo vivo se resiente y, finalmente, sucumbe, ya se trate de un individuo, de un pueblo, o de una cultura* (p. 22).

Nietzsche nos habla aquí de una de las formas del olvido, esto es del «olvido que se cree natural, el que se requiere para que una sociedad se movilice en el presente» (Mendoza, 2007, p. 56). Tal forma de olvido, en la clasificación que propone Mendoza, se refiere a la memoria que debe irse borrando para dar pie a la continuidad del presente y el fluir del tiempo futuro. Sin embargo, junto a esta forma particular de olvido social, el autor refiere que existen otras dos formas no menos importantes: «el que la sociedad en sus excesos modernistas en las grandes ciudades pone en marcha su acelere social» (Ibid), un tipo de olvido que impide que se guarden, preserven y transmitan hechos significativos; y «el olvido institucional que dictan los grupos en el poder» (Ibid), aquel que

tiene por consecuencia la historia versionada por los grupos de poder, para quienes el olvido social tiene relevancia respecto al mantenimiento del orden social en el que se vive. Este último, como indicábamos antes, tiene un carácter político (Mendoza, 2005; 2011).

La clasificación anterior responde a la noción de «olvido social», el cual puede definirse como:

[...] la imposibilidad de evocar o expresar acontecimientos significativos que en algún momento ocuparon un sitio en la vida del grupo, sociedad o colectividad, pero cuya comunicación se ve bloqueada o prohibida por entidades supragrupales, como el poder o la dinámica social, que pretenden silenciar o relegar esos sucesos significativos de una sociedad, por la razón de que se pretende imponer una sola visión sobre el pasado vivido y experimentado por esa colectividad o porque no interesan para el modelo social que impera en ese momento (Mendoza, 2005, p. 10).

El olvido social implica al colectivo desde lo que le acontece, le resulta notorio y revelador dentro de *su historia vivida* (Yerushalmi, 1998), pero más allá de este se imponen –por la vía del poder– medios que impiden la evocación, que silencian el recuerdo. De este modo los grupos no logran «transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado» (p. 18), también niegan la existencia del «otro», pues acaso, «Olvidar, ¿no es también la pérdida del otro» (Candau, 2002, p. 21).

De cara a lo anterior, existen posturas que intentan reivindicar el valor del olvido y su condición necesaria de la memoria presente en función de las expectativas de futuro (Candau, 2002), se afianzan en la importancia de la memoria como reminiscencia del pasado, en tanto «[...] el olvido posee un significado positivo en la medida en que el ‘carácter de sido’ prevalece sobre el ‘ya no’ en el significado vinculado a la idea de pasado» (Ricoeur, 1999, p. 8) y en la preservación del pasado sin que este afecte el tiempo que transcurre, ni las proyecciones que hagamos sobre el futuro.

Estas posturas se oponen a la memoria construida de resentimientos y atrapada en los cercos inamovibles del pasado «[...] proyecciones puramente afectivas del pasado sobre el presente [que] no permiten en absoluto comprender éste, e impiden incluso percibirlo en sí mismo» (Todorov, 2002, p. 198). Objetan una memoria cuyo «foco intenso» (Huysen, 2004) se coloca en el pasado, impide que imaginemos el futuro y limita nuestra visión del presente.

Sin embargo, el efluvio del olvido, más aún, la manipulación de la memoria y el olvido no puede derivar en la pérdida definitiva del pasado, tal vez por ello, las amenazas que en la época contemporánea se ciernen sobre el pasado, incluso el más inmediato, plantean desafíos apremiantes a la historiografía y a su función como custodio y guarda de él:

[...] su imperativo moral tiene en la actualidad más urgencia que nunca. En el mundo que hoy habitamos, ya no se trata de una cuestión de decadencia de la memoria colectiva y de declinación de la conciencia del pasado, sino de la violación brutal de lo que la memoria puede todavía conservar, de la mentira deliberada por deformación de fuentes y archivos, de la invención de pasados recompuestos y míticos al servicio de los poderes de las tinieblas. Contra los militantes del olvido, los traficantes de documentos, los asesinos de la memoria, contra los revisores de enciclopedias y los conspiradores del silencio [...] el historiador solo, animado por la austera pasión de los hechos, de las pruebas, de los testimonios, que son los alimentos de su oficio, puede velar y montar guardia (Yerushalmi, 1998, p. 24).

Así, las nociones de memoria y olvido sociales resultan básicas para comprender el papel que desempeñan en la dinámica social el pasado, su preservación y el olvido en sus diferentes formas, todos ellos medios para el sostenimiento y conservación tanto de la memoria como de sus productos, de la identidad individual y colectiva, de la proyección de un futuro diferente.

Pensar por ello en la convivencia y la reconciliación, esto es, en el porvenir que desde la memoria de pasados conflictivos y dolorosos amerita continuidad desde nuevas propuestas políticas de futuro, nos coloca en el punto de poder reflexionar con el propósito de lograr formulaciones adaptadas a contexto, que permitan solventar condiciones y definir opciones con sentido de realidad, y cuyos efectos concretos puedan incidir, fundamentalmente, en renovar la gestión comunitaria y en el diseño de políticas que aseguren procesos viables y permanentes.

Tras la pregunta: «¿Es acaso la construcción de memoria el proceso social con mayor responsabilidad en la transición de la violencia a la convivencia?», Molina y Páez (2010, p. 283), aluden a la importancia otorgada a la ‘memoria colectiva’ en los entornos donde impera el conflicto, al tiempo que destacan su significativa repercusión en «la transformación de situaciones violentas, injustas e impunes [...]» (p. 272). Es precisamente de la actividad

entre recuerdo y olvido que se concreta la memoria, y de la vigilancia que se tenga sobre los intercambios constantes que mantengan los miembros de la sociedad dependen el sostenimiento del marco cultural, la cohesión social, el restablecimiento de la convivencia y de los convenios de paz cuando estos se han desatendido.

Los fines de identidad social y política que tiene la memoria nos habilitan para que, actuando como sujetos sociales, formemos parte de la historia de un país y participemos activamente en la sociedad (Maya, 2010), en su construcción y en su transformación. En este sentido, la pluralidad que cualifica a la memoria, le concede la facultad de traducir la «amplia diversidad cultural [...] de nuestra riqueza y potencial humano, de nuestra capacidad para resignificar una y otra vez nuestro propio pasado» (p. 201), la remembranza nos compromete en colectivo, con el reafirmar de nuestra identidad y con la gesta transformadora.

Asumir a «la memoria en plural» (Da Silva Catela, 2014, p. 45) permite entender que el acervo pertenece a todos y, en este sentido, la heterogeneidad de las perspectivas no solo representa una amenaza para lo instituido, sino que obliga a comprometerse con el disenso, la imprecisión, la indagación y la discusión sostenida en torno a «lo público, lo social, lo cultural, lo político» (Ibid). La conjunción de tal diversidad de enfoques facilita distinguir el «tiempo homogéneo» de una sociedad, un país (Guglielmucci, 2018, p. 23), tanto como advertir las formas en que se ordena y dispone la historia oficial. Las voces tradicionalmente silenciadas, logran a través del acto de recordar, poder afirmarse «tanto como sujetos históricos, así como sujetos políticos forjadores de otros posibles futuros» (Ibid); en el entendido de que las acciones de la memoria son implícitamente innovadoras (Girón y Vidales, 2010) cuando a través de ellas se motiva el futuro.

Para reconstruir el tejido social en aquellas sociedades que enfrentan graves situaciones de violencia y conflictividad, es imperioso considerar cómo estas situaciones extremas implican a cada ciudadano en su ‘dimensión subjetiva’ (Castro, 2015), por cuanto se trata de problemáticas cuyas consecuencias nefastas afectan a todos. Por esta razón, los esfuerzos por la construcción de la paz, para que sean realmente efectivos y tengan el impacto esperado requieren ser parte de «las realidades subjetivas y empíricas que determinan las necesidades y expectativas de las personas y responder a esas realidades» (Lederach, 2007, p. 58).

A lo largo del tiempo, la noción de convivencia se ha referido a la apertura y el respeto por la pluralidad dentro de los entornos sociales donde se comparte una existencia, modos y procederes comunes:

La convivencia, en años recientes, se ha concebido como la aceptación de las diferencias en el seno de la vida social, donde se toleran divergencias y se respetan derechos de los demás. También se ha entendido como una cultura en sí misma que alude al respeto por la vida y por los valores públicos. Desde otros puntos de vista, se ha considerado como una perspectiva de seguridad pública que pasa por diferentes formas de control social y por teorías de ciudadanía, multiculturalismo, entre otras. En las últimas décadas, la convivencia plantea una tensión de la vida social aceptando las diferencias o la fusión de estas en una vida social y cultural común... (Albornoz, 2015, p. 40).

Por esta razón, sin discusión, son los sistemas democráticos los cualificados para ofrecer normas e instituciones responsables de garantizar la convivencia y asegurar el respeto por los derechos de las personas, la restitución de la paz en lugares donde esta se encuentra vulnerada o amenazada, y el fortalecimiento de sujetos políticos (Albornoz, 2015). Efectivamente, las consecuencias específicas y estables de la convivencia y la reconciliación, aseguran el afianzamiento de la sociedad y de la relación de esta con el Estado.

Asegurar la convivencia en lugares donde se inician y/o se encuentran en marcha procesos de construcción-restitución de la paz, supone necesariamente avanzar por procesos previos de reconciliación, los cuales pese a su complejidad, la suma de voluntades que requieren, las concesiones necesarias que implican en procura del bienestar colectivo, y su extensión en el tiempo, buscan que una sociedad dividida pueda transitar, por la vía del diálogo, de un pasado violento a un ‘futuro compartido’(Albornoz, 2015; Maya, 2010).

La reconciliación responde a una diversidad de perspectivas de orden individual, colectivo y situacional, que hacen de ella objeto de valoraciones y opiniones múltiples, asunto de transformaciones y entornos específicos (Albornoz, 2015). No obstante, como hecho concreto supone:

[...] una acción valiente y decidida que se enmarca dentro de unos claros principios éticos y de compromiso humano que, a fin de poder transitar por otros caminos, quizás menos álgidos, quizás llenos de historias inenarrables, de improvisaciones y conquistas, nos propone el

reto de la imaginación; la posibilidad de construir sobre las enseñanzas de un pasado de angustia y terror, un pasado que debe ser nombrado, clasificado y recordado (Maya, 2010 p. 218).

En este sentido, la reconciliación supone la existencia de un lugar que constituye el punto de confluencia en el cual se reconstruye el presente, a partir de la comprobación del pasado y la intuición del futuro (Lederach, 2007). Esto será posible si las personas alcanzan a «[...] descubrir formas de encontrarse consigo mismas y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos» (p. 61), a los fines de poder construir juntas una experiencia compartida transformada, distante del pasado conflictivo y doloroso.

A lo anterior es necesario agregar que «la reconciliación refuerza la democracia al fomentar una recuperación de las relaciones fundamentales necesarias para la implementación de los cambios» (Martín-Beristain, 2005a, p. 15), tanto desde fundamentos ‘morales’ como ‘pragmáticos’; es por ello, un proceso y una meta que se erige como recurso esencial en sociedades en conflicto o en transición política. La interdependencia existente entre democracia y reconciliación posibilita la consecución de medios para enfrentar los orígenes del conflicto, y la promoción de vínculos y acuerdos entre los diferentes actores sociales, políticos e institucionales implicados en las soluciones.

La experiencia en países que han experimentado dictaduras y conflictos armados da cuenta de la conveniencia de desarrollar procedimientos complementarios de reconciliación que impliquen tanto a los promotores de acciones públicas de carácter socio-político con alcance nacional, como a las comunidades de base estimuladas por la participación social, generalmente afectadas no solo por la pobreza, sino por el sufrimiento y el dolor a causa de las acciones violentas. Estos enfoques de arriba-a-abajo y de abajo-a-arriba (Bloomfield, 2015; Martín-Beristain, 2005a), solo actuando en forma congruente pueden alcanzar resultados efectivos en términos de paz sustentable y sostenible en el tiempo.

La realidad cultural de cada sociedad y las características que definen su vivencia del conflicto son las que determinan la preeminencia de uno de los enfoques y/o la complementariedad entre ellos. Aquellas sociedades en donde las iniciativas locales (enfoque de abajo-a-arriba) se han erigido como propulsoras del cambio, la Iglesia Católica ha desempeñado un rol fundamental. Además, en nuestro continente, particularmente en países como Chile,

Argentina, Perú, Guatemala, El Salvador, la Iglesia ha «mostrando no sólo las contradicciones internas de la jerarquía, sino también el enorme dinamismo y compromiso de las comunidades y cristianos de base en América Latina» (Martín-Beristain, 2005b, p. 77).

En suma, la reconciliación como proceso implica experiencias dilatadas en el tiempo que necesitan definirse, asentarse, lograr la adaptación de los implicados y su incorporación a la vida cotidiana; también conlleva en su andar contrasentidos e incoherencias de carácter social y político. Sin embargo, las acciones en ella implicadas se orientan a la transformación de instituciones y sus prácticas, a garantizar el funcionamiento de la justicia de manera imparcial, que permita sanar heridas del pasado y a solventar las carencias del tiempo presente. Incluyen, además, la búsqueda e identificación de la verdad, y la visibilización de las víctimas en la memoria del colectivo involucrado (Martín-Beristain, 2005b); particularmente porque el olvido resulta ser un adversario de la reconciliación, en tanto «[...] niega a las víctimas el reconocimiento público de su sufrimiento; incita a los perpetradores a negar los hechos y sus responsabilidades y priva a las futuras generaciones de la oportunidad de comprender y aprender del pasado» (Martín-Beristain, 2005a, pp. 48-49).

Preguntarnos *¿Por qué hoy los venezolanos necesitamos recordar?*, implica situarnos desde el rol de analistas críticos en la realidad que define nuestra existencia como venezolanos. Así podremos comprender algunas razones que explican el presente que transitamos (Mora-Salas, 2020b): el desastre ocasionado por la gestión gubernamental de los últimos veinte años, sus consecuencias directas en la vida ciudadana y en el goce de sus derechos (Freitez, 2019); «la Caracas de los márgenes» donde están los «espacios de negación» y se ratifican las mayores diferencias sociales (Mora-Salas, 2016). Además, la forma como se reafirma en la Venezuela socialista, la incomprensible e imperdonable desigualdad social promovida por el ente gubernamental, una desigualdad que erosiona la vida en el llamado *país dual* (España y Ponce, 2018), y hace de nuestra población un bloque prominente con enormes necesidades, frente a unos pocos que tienen acceso ilimitado y vergonzoso a lujos extremos.

Cobrará significación la situación de anomia que existe y se sostiene con la complicidad y apoyo gubernamental, habida cuenta de prácticas transgresoras, criminales, permisivas, que vienen cursando abiertamente desde hace algunos años y con la aquiescencia de quienes en este momento rigen los destinos del país (Mora-Salas y Veramedí, 2020); lo que reafirma, además, «los

extremos de la ambición y la degradación» (De Certeau, 2008, p. 1) que existen en la ciudad, en aquellos sitios donde conviven desigualdades excepcionales (Mora-Salas, 2013).

Será posible igualmente, reconocer la historia de violencia que acompaña y define la vida de comunidades populares caraqueñas (Mora-Salas, 2020b). Sus habitantes han sido testigos y/o víctimas del acecho permanente de quienes hoy detentan niveles de organización delincriminal que les permiten el control territorial, el chantaje e intimidación a los miembros de las comunidades. En la práctica, estos grupos de delincuencia organizada, resultan fortalecidos ampliamente por cada una de las acciones violentas que tienen en su acervo (Arendt, 2018). Una delincuencia que tuvo importante impulso y expansión variada con el Caracazo (Almandoz, 2012), y que ha evolucionado en elevados grados de estructuración. Esta presencia diversa y organizada de la delincuencia se ha visto amparada, además, por las fracturas en la institucionalidad y la desidia gubernamental que existen, en un país sometido por el irrespeto a la norma, donde el Estado señala su duplicidad operativa de «exceso y vacío» (Briceño-León y Camardiel, 2015). Sin embargo, la lucha desde el corazón de las comunidades, por hacer de ellas un *lugar de encuentro, de dignidad y fraternidad* (Infante, c. p. Inojosa, 2018), es una necesidad que muchos han hecho parte de sus propósitos comunitarios.

Entenderemos entonces que resulta un imperativo la reconstrucción del tejido social dentro de las comunidades populares desde el rescate de las confianzas básicas, el restablecimiento de los lazos sociales primarios y el reconocimiento del valor de «lo colectivo» a partir de lo que hoy es, su padecimiento social compartido. Las comunidades requieren reafirmarse en sus sentidos, significaciones y acciones, en su identidad, para lograr la recuperación crítica de sus procesos históricos y poder asumir nuevamente el liderazgo de la lucha por sus reivindicaciones (Mora-Salas, Cronick y Pérez-Mena, 2020).

La memoria como proceso social (Mora-Salas y Veramedi, 2020) demanda del trabajo integrado en el que participan sujetos que se vinculan desde acuerdos y compromisos participativos, y logran mediante la experiencia narrativa reconstruir sentidos, transmitir vivencias, visibilizar lecciones aprendidas, generar la reflexión y toma de decisiones, producir registros que garanticen su permanencia en el tiempo. Advertir como la comunidad ha construido en el tiempo el miedo que embarga su existencia, constituye un paso necesario para enfrentarlo, para identificar recursos que permitan –desde un

proceso colectivo— generar soluciones y poder actuar con la voluntad y determinación que el cambio demanda.

Como veremos en el apartado siguiente, en las comunidades populares, para las personas recordar sus procesos anteriores de luchas y reivindicaciones sociales ha favorecido la emergencia de un renovado interés por el compromiso social, el trabajo por la justicia y la reconquista de la esperanza. Otra de las ganancias importantes de hacer memoria lo ha constituido el hecho de reconocer no solo que la crisis es colectiva, sino que la solución requiere del concurso y la solidaridad de todos con los modos que juntos puedan «idear» para llevarla a cabo.

3. Caso de ilustración

Memorias vedadas: El pronunciamiento que denuncia

Uno de los ejes objeto de la reconstrucción en los estudios de memoria social ha sido la evolución de los procesos socio-políticos desde las vivencias colectivas. La investigación en este campo se registra como testimonio y huella de lo acontecido, representación creada del pasado. En el caso de investigación que reportamos aquí, a modo de ilustración, nuestro propósito se orientó a construir desde el recuerdo una narrativa para identificar la evolución de procesos propios de la dinámica comunitaria y la participación de la Iglesia Católica en las parroquias Jesús Obrero de Los Flores de Catia, San Alberto Hurtado de La Vega, Capilla Nuestra Señora de la Esperanza en Carapita y Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro en el 23 de Enero.

Realizamos un estudio cualitativo (Ruiz, 2009), con enfoque fenomenológico (Flick, 2014; Valles, 2009) y estrategia de estudio de caso (Stake, 2005), que implicó la constitución de un grupo con diferentes líderes de la comunidad en cada uno de los sectores, participaron 49 líderes en total. Con ellos celebramos encuentros de la memoria para tratar desde el diálogo participativo asuntos referentes a: violencia, rupturas familiares, crisis del país, instituciones de la comunidad e incidencia de la Iglesia. Empleamos de modo específico las entrevistas a un grupo natural (Barbour, 2013; Montero, 2009); el buzón de la memoria y, los documentos personales (Valles, 2009) solicitados a los participantes durante el curso de la investigación. El análisis de esta información con el uso de la hermenéutica (Gadamer, 2000a; 2000b), nos ha permitido aproximarnos a resultados diversos, en las comunidades señaladas, producto de sus historias y desarrollos particulares, pero que muestran un

entronque común. Presentamos aquí una síntesis de lo referido específicamente al tema de las instituciones de la comunidad.

Las instituciones de la comunidad. «La Venezuela que conocimos se quedó bien lejos...»

El debilitamiento y la desaparición de muchas de las instituciones encargadas de ofrecer asistencia y protección a la comunidad constituyen signos de estos tiempos y representan evidencias palpables del hundimiento al que ha sido conducido el país en las dos últimas décadas. Los líderes consultados en los diferentes sectores, al destacar las instituciones actuales destinadas a ofrecer servicios a la comunidad, inevitablemente hacen referencia a la estructura institucional paralela⁹ creada por el Estado para la ejecución de las políticas públicas, junto a ella se mencionan las instituciones existentes¹⁰ antes de los veintiún años del socialismo en el país. A todas ellas se alude por: su injustificable desaparición, ser afectadas por el flagelo de la corrupción, experimentar el deterioro progresivo, el limitado alcance o exclusividad de sus beneficios.

«El caos total: El legado que nos dejó Chávez»

Como una suerte de vorágine que erosiona de modo incontenible, la anarquía y el caos parecieran haberse posicionado de la fuente de recursos que representa la comunidad, con el firme propósito de aniquilarla, extinguirla y dejar a su paso solo rastros de pérdida y desolación. Las limitaciones que enfrentan son cada vez mayores y las capacidades para enfrentar la crisis se agotan, la desesperanza gana terreno:

En el segundo período de Chávez comienza eso en el interior del país. La ciudad es algo indetenible, desde el interior ya venían los problemas de agua. En estos últimos cuatro años fue que reventó como el legado

⁹ CDI [Centro de Diagnóstico Integral]; Mercal [Mercado de Alimentos, S.A.]; CLAP [Comités Locales de Abastecimiento y Producción]; PDVAL [Productora y Distribuidora Venezolana de Alimentos]

¹⁰ Hidrocapital [Hidrológica de la Región Capital]; IRFA [Instituto Radiofónico de Fe y Alegría]; CADA [Compañía Anónima Distribuidora de Alimentos]; INAVI [Instituto Nacional de la Vivienda]; FONTUR [Fundación Fondo Nacional de Transporte Urbano]

que nos dejó Chávez: el caos total, todo colapsó. A nivel de servicios esto es insostenible para nosotros (GEM¹¹, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

Venezuela se divide en dos: antes de Maduro y después de Maduro. Ahí te lo dejo. Todavía con Chávez se conseguían alimentos, las cosas funcionaban. Lo que pasa es que había una crisis, pero no se veía tanto como ahora. Chávez resolvía, él resolvía (GEM, Carapita - Capilla Nuestra Señora de la Esperanza).

La experiencia con el funcionamiento de las instituciones ha sido variable en cada uno de los lugares, y ha derivado en impactos diversos, la mayoría de ellos negativos sobre las comunidades. Frente a esto, los habitantes de los sectores deploran la injusticia que viven con la escasez, la descomposición, la exclusión, el deterioro de las condiciones que existían en otro momento y la restricción en los beneficios antes percibidos, de lo que hoy son instituciones acabadas, agonizantes:

Mercal ya no tenemos. Están las estructuras, pero no está funcionando como tal. Es como un depósito temporal para el CLAP. Y, por supuesto, esto no cubre a toda la población, porque sencillamente, lamentándolo mucho, hay corrupción. La bodega, donde uno iba a cualquier hora y compraba, ya no existe para nosotros por aquí, eso se cayó durante estos veinte años que han corrido. Y no le alcanza a uno lo que gana, por lo menos nosotros que somos jubilados, no alcanza ni para comprar un pollo. La Venezuela que conocimos se quedó lejos, bien lejos de esto que conocemos (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Hace cuatro años tuve una enfermedad llamada leptospirosis, bueno, si esa enfermedad que me dio hace cuatro años atrás me hubiera dado ahora, no lo estuviera contando, porque hace cuatro años atrás los hospitales contaban con insumos. Pero desde entonces para acá, ¿cuántos niños no han muerto por falta de insumos? (GEM, Carapita - Capilla Nuestra Señora de la Esperanza).

¹¹ GEM – Grupo Encuentros de la Memoria.

A nivel de farmacias... nosotros teníamos ahí la farmacia y ahorita frente a la crisis de salud tan grave que hay, para conseguir farmacia tenemos que ir o al 23 de Enero o a la avenida Sucre, toda una procesión para conseguir (GEM, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

El consejo comunal está deshecho. Había un club de las señoras, pero eso se cayó. Eso lo estuvieron animando los cubanos, con bailoterapia, organizando a la gente. También existía un grupo de baile, el club de los abuelos, el dispensario... (GEM 23 de Enero - Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro).

‘Nosotros teníamos’, ‘ya no tenemos’, ‘existía’, ‘ya no existe’, ‘eso desapareció’, ‘se perdió’, ‘eso murió también’. Son estas, exclamaciones que traducen un pasado contiguo con posibilidades diferentes a las que actualmente poseen los miembros de las comunidades. Las carencias se multiplican frente a la desaparición de los servicios que antes daban alguna respuesta, hoy las necesidades son mayores pues a las ausencias se suma el debilitamiento de lo que aún existe o el condicionamiento para poder acceder a ello.

«La calidad se perdió a nivel de servicios públicos»

Alimentación, seguridad, vivienda, salud, educación, comunicación, transporte... son áreas de servicios en las que las instituciones –creadas previamente o en tiempos recientes– resultan insuficientes, ofrecen restricciones, o han sufrido la destrucción gradual. Se agrega a esto que el acceso a los beneficios institucionales en las mencionadas áreas se ve afectado por la polarización política existente porque, infortunadamente, el disenso político tiene sus costos sobre las necesidades básicas de las personas:

Nosotros hemos visto como se disminuyó todo a nivel de cantidad y de calidad. La calidad se perdió a nivel de servicios públicos, el proyecto de ellos en estos veinte años de Barrio Adentro. El tener yo un dispensario dentro de mi comunidad, eso fue para la gente algo muy importante, pero después hemos visto, como todo, un proyecto político que vino a pasar una escoba sobre lo que había en lugar de repotenciarlo. La intención: controlar a la comunidad (GEM, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

Las instituciones educativas han decaído mucho. Y este año ha sido uno de los peores años de la parte educativa, fue la gota que derramó el vaso. Este año ha sido atropellado, casi no hay maestros, los chamos han durado más de un mes sin clases, y con estas clases de contingencia. Aparte del plan de contingencia, las maestras se rotan, para llegar, porque no hay para el pasaje (GEM, Carapita - Capilla Nuestra Señora de la Esperanza).

Teníamos instituciones policiales, ya no funcionan los módulos. Tenemos módulos de Barrio Adentro, que tampoco funcionan, aunque el del dispensario y el del CDI se mantienen activos. Consejos Comunales que son más recientes, Hidrocapital, la red de Mercal [...] De las instituciones educativas, tenemos la Misión Rivas, antes teníamos Robinson, dejaron de funcionar. Rivas creo que es el que está. Yo creo que Sucre la tuvimos. IRFA que es de las primeras instituciones. Comedores populares de Alimenta la Solidaridad, pero no son públicos. También dos líneas de transporte público (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Las narrativas del recuerdo nos indican que las instituciones de las comunidades y su proyección van en declive, como ha ocurrido con todas las promesas del gobierno en los últimos veinte años. El esfuerzo gubernamental inicial de empoderar a las personas para gestionar la solución de problemas en sus comunidades ha experimentado muchas deformaciones, su objetivo se desvió, esto ha originado que sean pocas las personas que ejercen el control sobre el funcionamiento comunitario y lamentablemente hacen negocio propio de los servicios públicos. El boom preliminar con despliegue de nuevas instituciones fue de corto aliento y deterioro sostenido: el sistema de salud paralelo no funcionó porque torció sus finalidades y se dedicó al trabajo político; la educación pública se encuentra bajo controles externos a la educación; los módulos policiales no existen y prevalece la impunidad; los consejos comunales sustituyeron a las juntas de vecinos y funcionan solo para la distribución del CLAP, donde controlan que la venta se haga exclusivamente a los afectos al gobierno. Frente a la ausencia del apoyo institucional las comunidades se encuentran desprotegidas, agotadas en lo cotidiano; hay miedo, desánimo, sensación de abandono, decepción...

«Los servicios públicos para nosotros han venido en declive total»

El influjo ejercido por las instituciones a nivel de las comunidades se califica, desde las memorias producidas, en decadencia continua. Particularmente en lo que supone el desarrollo y beneficio de la comunidad en general, la existencia de las instituciones encargadas de su desarrollo, se ha visto transformada por la pérdida de la independencia y de la pluralidad política al verse liadas en el desorden de instituciones creadas por el gobierno; y por una innovación participativa forzada que pretende fortalecer las bases del socialismo desde la organización comunitaria. La evolución que ha tenido en el tiempo la propuesta gubernamental de la institucionalidad comunitaria es evaluada como fallida: los principios originales se corrompieron en su decurso:

A nivel de servicios públicos sí vemos un deterioro total. Inclusive nosotros hablamos de los pavimentos de las calles: cómo es posible que en los tiempos de Pérez Jiménez es que predominan las mejores calles, el mejor asfaltado, y en estos casos cantidad de cooperativas que salieron, les entregaban recursos, pasaban un pavimento y ya. Vemos el agua, el deterioro, las inversiones que uno sabe ellos decían por los medios «que vamos a recuperar tal cosa» y nada, nada, al contrario, era una destrucción progresiva. Y, para terminar de poner la guirnalda, el transporte público. Nosotros antes gozábamos aquí de unas camionetas que venían hasta Jesús Obrero, otras iban al 23 de Enero, la avenida Sucre (GEM, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

Lamentablemente estos programas, que pudiesen ser muy buenos, se quedan sólo en la intención, sin resolver. En principio fue lo del Mercal o lo de los Pdvalitos, luego de los PDVAL. Pero ha sido así como un momento. No se ha podido mantener en el tiempo, como quizás fue el proyecto que se tuvo en el inicio. Eso ha permitido que uno siga perdiendo la credibilidad (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Por ese pico de violencia de hace 2 años había servicios interrumpidos: el transporte, colegio, alimentación. Toque de queda después de las dos de la tarde, todos a su casa (GEM 23 de Enero - Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro).

Desbordan los ejemplos del despilfarro, la corrupción, el robo desvergonzado como colofón de ello las innobles y degradantes consecuencias sobre el entorno comunitario y sus habitantes. La apropiación de los fondos públicos destinados a garantizar la calidad de vida de las personas, el disimulo insolente frente al deterioro de los servicios, y la colaboración vergonzosa en el menoscabo de lo que han sido conquistas comunitarias respaldadas en largos períodos de lucha, se esgrimen como algunas de las acciones gubernamentales más impúdicas causantes de la situación de ruina y destrucción actual en las comunidades.

«Como gente opositora no tenemos el beneficio»

Frente al quiebre indetenible de las instituciones existe una aparente impasibilidad, en tanto los habitantes de las comunidades se sienten impotentes con la desidia gubernamental y la violencia que se ejerce de parte del Estado ante cualquier acto de disidencia. Todo esto resulta desalentador, justamente por la historia de luchas y logros que atesoran las comunidades como parte de su patrimonio. No obstante, existe la convicción de que las carencias experimentadas tienen como colofón la lucha para ser reconocidos y atendidos en sus padecimientos:

Se habla de que este es un gobierno de inclusión y resulta que lo que hay es pura división y lo vemos en los barrios. O tú eres rojo o tú eres opositor, sino eres rojo eres un opositor, y si eres opositor no vas a tener los beneficios, beneficios que nada más sería que vengan unos alimentos mensualmente (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Con el tema de los comités de tierra, había una selectividad, pero exclusiva para el amiguismo, estos son la mayoría de los espacios de las viviendas, son viviendas construidas por el INAVI, de las que en algunas ocasiones no se han sacado los documentos, pues ese Comité estuvo trabajando en algún momento en eso. No sé cómo quedó esa situación (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Yo vivo en el sector de Las Torres, en mi comunidad, hace unos años atrás hicieron un censo para lo de los teléfonos y la situación fue tan selectiva que, en mi casa, porque somos gente de las que siempre

estamos reclamando porque las cosas se den mejor, somos tildados como la gente opositora y, como gente opositora, no tuvimos el beneficio de tener un teléfono, tanto es así que nos saltaron en el censo (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

No, se perdieron los horizontes. Yo creo que la mayoría de las instituciones que funcionan es por el chantaje. Nosotros hemos sido víctimas de chantajes, sobre todo cuando las personas manifiestan públicamente su posición política y en este caso somos adversos, o no estamos de acuerdo con el proyecto político del gobierno que está de turno, entonces somos señalados (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

La designación externa de formas organizativas para asumir el papel de cogobierno dentro de las comunidades no solo vino a irrespetar los procedimientos locales definidos y decididos en los sectores, sino que desconoce y repudia las formas de filiación política diversa existentes. En línea directa con el gobierno de turno, las comunidades y sus necesidades dejan de ser el sentido de las luchas colectivas que antes se ejercían en un plano de mayor horizontalidad, y pasan a convertirse en el preciado objeto del control de unos pocos a fines y rendidos obsecuentes del gobierno.

«Todo está en el poder... la mayoría de las instituciones que funcionan es por el chantaje»

El colapso institucional se ve sostenido por la falta de continuidad en los programas del gobierno, por el desvío de los objetivos originales que dieron paso a las iniciativas que se han probado, por la semilla de la corrupción que se expande y corrompe las intenciones de inclusión y apoyo a los más desfavorecidos. Entre tanto, los miembros de la comunidad van sorteando las múltiples dificultades que se les presentan, pierden el respeto por las autoridades frente a las ofertas engañosas que reciben, e intentan sobrevivir.

La proyección de las instituciones en la comunidad ha ido como va todo, empezó en un nivel más o menos. Aquí las juntas comunales

tenían un peso en la comunidad, claro, con el cuestionamiento que se les ha hecho a lo largo de la historia, que el beneficio no llega en su totalidad, a toda la comunidad. En la parte de las juntas comunales he visto mucha modificación: pocas personas monopolizando un todo. En los últimos veinte años una de las estrategias fue empoderar a la gente. Eso fue positivo en el sentido de que la gente toma como suyo un proyecto. A la gente se le dio el poder de captar un todo y la manera cómo gerenciaba ese todo. Pero ha habido muchas deformaciones en los últimos cinco años, han buscado acaparar más el poder en la comunidad, dominar (GEM, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

Arriba en Las Delicias tenemos una familia [en el Consejo Comunal] que tienen la batuta de todo. Están en la mantequilla, en la salsa. Uno piensa que, si reclama, puede que uno salga disparado (GEM, 23 de Enero - Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro).

Los consejos comunales asfaltaron la calle, asfaltaron el callejón La Unión, detrás del colegio e hicieron las escaleras. Eso fue en un momento de elecciones. En 2010 le hicieron un cariñito al colegio, ahí mismo en la escuela le hicieron una cancha de bolas criollas. La subdirectora como que era del consejo comunal, repararon los baños, le echaron una pintura al colegio, eso fue la única vez que yo vi que hicieron algo (GEM, Carapita - Capilla Nuestra Señora de la Esperanza).

El consejo comunal fue cómplice con relación a los Jeep. Si el consejo comunal, no de aquí, sino de la comuna, ellos debieron ser firmes y decir que esos no eran carros para gente en particular: eran para la comunidad. Para mí, allí hay mucha complicidad u omisión, o falta de firmeza. El servicio se volvió nada. Había un Jeep que era para personas enfermas y lo usaron para algo individual. Corrupción. Y no se le dio un 'parao'. Se han logrado muchas cosas, aquí funciona lo que tenemos, pero veo miembros que imponen, o tratan de imponer, a la gente. Que, si no estás en una línea, no tienes derecho a ciertas cosas. Y eso no puede ser así, de favorecer a uno y otros no (GEM 23 de Enero - Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro).

Aquí les dieron apartamentos. Yo conozco el caso de una muchacha que ella, bueno, se prostituía, resulta que hoy día le dieron un apartamento, en Montalbán. No hacen estudios sociales, este gobierno lo que hizo fue degradar a la gente (GEM, Carapita - Capilla Nuestra Señora de la Esperanza).

Hay gente que pertenecía a la Junta de Vecinos y a la Asociación de Vecinos, yo creo que la mayoría pasó a los consejos comunales. Las juntas siempre habían tenido un poder sobre la comunidad, pero era un poder que utilizaban para resolver los problemas de la comunidad. ¿Qué pasó cuando el gobierno decidió que las asociaciones de vecinos no convenían? Las transformaron en consejos comunales. Esa misma gente ya no tenía que negociar, porque formaban parte de la misma estructura. Qué veo yo: que esa gente que estuvo treinta años trabajando por la comunidad, se convirtieron en unos seres extraños, ya el trabajo que hacen es como un peso que cargan encima. Pasaron a ser parte del gobierno. Se les quitó hasta la sonrisa de la cara, se les quitó el gesto amable. La comunidad que antes discutía de tú a tú con el de la Asociación de Vecinos, ahora el otro se impone: «te voy a quitar la bolsa, no te voy a llamar pa'l pollo» (GEM, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

No solo los vicios en su desarrollo se califican como los únicos responsables del fracaso de la institucionalidad gubernamental sobre las comunidades, también ha intervenido en ello la falta de legitimidad de las acciones emprendidas, que no han reconocido los procesos llevados históricamente por cada uno de los contextos comunitarios y sus habitantes. El saldo se traduce en la corruptela de unos pocos y el dominio que han alcanzado sobre las comunidades.

«Lo que sí funciona»

En el área educativa es, tal vez, donde se percibe que existe un mejor funcionamiento, particularmente en las diferentes instituciones de más larga data. También se mencionan las instituciones de salud creadas en las comunidades. No obstante, a pesar de la población que recibe el beneficio en estas áreas, el número de instituciones que existe resulta insuficiente para todos:

Yo la única institución que creo que puedo sacar de lo que es bueno, es la educativa. Es una población grande la que se atiende, pero se da el caso de estudiantes sin escolaridad, los hay muchísimos. Si se ha deteriorado no es por parte de los profesores, es por parte del gobierno. Porque el gobierno no estimula a nadie. Yo siempre lo digo, es que aquí no hay gobierno (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Si hablamos de las instituciones educativas, aquí tenemos un ejemplo. Ahora aquí hay un instituto universitario privado, el Instituto Universitario Jesús Obrero, que antes no había, eso lo inauguramos hace veinte años, cuando comenzó esta historia. No había y ahora sí hay y durante veinte años ha funcionado, y la gente de zonas lejanas y cercanas también tienen un sitio donde enviar a sus hijos a estudiar (GEM, Los Flores de Catia - Parroquia Jesús Obrero).

La calidad educativa, ha mejorado. Ha cambiado la estrategia. Pero el docente no, el docente no cambia la estrategia. Sigue con el mismo paradigma de lo tradicional [...] Ahorita no hay compromiso y no hay sentido de pertenencia en donde tú estás, que es lo que sí tiene esta escuela (GEM 23 de Enero - Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro).

En salud, lo que más funciona en la zona es el CDI que está en la segunda del B, porque es de rehabilitación y a diario se ve la cantidad de gente haciendo su cola, eso te dice que sigue funcionando, que son muy buenos, que la gente está siendo atendida. Y el CDI de La Puerta, que permanentemente funciona. Uno que se ha mantenido en el tiempo, con todas las presidencias que han podido pasar, es el módulo que está en Los Mangos, que es de Sanidad. La cobertura, en ese caso también muy limitada para los habitantes de la comunidad. No se dan abasto (GEM, La Vega - Parroquia San Alberto Hurtado).

Sólo funciona el CLAP. Llegan un poco tarde, pero llegan. La gente que está metida en esa organización, lo hace casa por casa. Eso funciona, no se puede decir que no, y te ponen hasta horario por calle

para entregar (GEM 23 de Enero - Vicaría Nuestra Señora del Perpetuo Socorro).

Un funcionamiento condicionado, la mayor parte de las veces, a un alcance limitado del servicio, privilegio que reciben solo algunos. Se convierte así en un espejismo el aparente beneficio y la cobertura masiva, específicamente cuando tener dos servicios funcionando a medias en cada una de las comunidades es lo que intenta dar respuesta y esperanza al clamor de las múltiples necesidades que tienen sus habitantes.

Las narrativas producidas en los diferentes sectores reflejan el malestar que sienten las personas ante el deterioro gradual experimentado por los servicios básicos de beneficio público, y la falta de atención o desidia gubernamental frente al desmoronamiento de la institucionalidad. En sus testimonios, los vecinos de las comunidades dan cuenta de una multiplicidad de instituciones (oficiales, privadas, religiosas, educativas y comunitarias) que recuerdan como referentes importantes de institucionalidad y estabilidad. Sin embargo, evidencian del mismo modo su transformación, desaparición, desvinculación y erosión en los años transcurridos en este siglo.

También dejan ver los propósitos del proyecto político gubernamental con el empoderamiento de los habitantes de las comunidades. Una práctica que desvió su sentido en el trayecto y que generó concentración del poder en unos pocos, corrupción, control de los miembros de la comunidad a partir del manejo de sus necesidades básicas, y modificación de valores y comportamientos con un sentido más individualista, en contraste con lo que antes representaba la solidaridad, el interés y dedicación por la comunidad y el beneficio de todos. Los líderes comunitarios pasaron a ser el brazo controlador del Estado sobre los habitantes de los sectores y sus necesidades fundamentales.

Solo el lamento silente atestigua el padecimiento de las víctimas de un exterminio a plazos; una queja que se asume como secreto, pero que realmente es del dominio público al ser compartida por muchos. El debilitamiento que experimentan los habitantes de las comunidades, tras el deterioro en sus vidas y el quebranto de lo cotidiano lo potencia el miedo como el sentimiento compartido más fuerte que, en este momento, domina su existencia.

El sentido ético y político que tienen los procesos de rememoración (Iñigo, 2018; López, 2015), nos permiten reconocer no solo la existencia de «un deseo de memoria» cuyo origen principal es el «miedo al vacío de sentido»

(Candau, 2002, p. 12), sino que hoy nos muestra el cuerpo herido de las comunidades, desde el relato de grupos de personas que tienen en común el padecimiento compartido generado por la crisis de la institucionalidad en el país. De esta forma resulta posible volver conocido y habitual lo ocurrido en la sincronía de las versiones creadas del pasado, resignificar el presente, la tradición y el transcurrir de la sociedad (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012).

La destrucción de la institucionalidad es reconocida desde la adversidad y el infortunio experimentados por miembros de las comunidades. El deterioro progresivo de las instituciones, que ha llevado a la escasez y/o supresión de los servicios en las diferentes áreas, coloca a las personas en situaciones límite para acceder a lo básico, muestra así un preludio de la crisis que se experimenta en el país (Mora-Salas, Cronick y Pérez-Mena, 2020; Oliveros, 2015), señala el origen de un problema claramente relacionado con el sistema político dominante y se asume como producto del desinterés y negligencia gubernamentales (España y Ponce, 2018; López Maya, 2018a; Rivas, 2009).

Las instituciones en Venezuela han experimentado la destrucción provocada por las instancias políticas. La finalidad de ello, obtener el poder del país y de su patrimonio; de esta manera, la decadencia institucional se constituye en sostén importante de estos fines. Por esta razón, la política es quien determina las instituciones económicas, y sus pequeñas élites las que ejercen el poder sobre las mayorías, con el propósito de obtener beneficio propio (Oliveros, 2015). Se explica de esta forma cómo la corrupción responsable de haber minado las iniciativas gubernamentales en las comunidades, ha representado el beneficio de acólitos del gobierno, en lugar de garantizar los servicios públicos que ellas demandan.

La efímera ilusión generada alrededor del «poder popular», y las desfiguradas promesas del «autodesarrollo y empoderamiento ciudadano» (López Maya, 2018b, p. 69) más allá de favorecer los intereses gubernamentales, han representado uno de los mayores fraudes que el gobierno de turno ha perpetrado en las comunidades populares. Aquí las voces de algunos de sus representantes, a través de sus memorias, nos develan detalles de la estratagema y el dolo del que han sido objeto.

4. Al cierre

Posicionarnos ética y políticamente frente a la sociedad amerita que nos habituemos a la crítica y la reflexión permanentes sobre el quehacer social, con el propósito de enriquecer el análisis de la cultura política. Hoy requerimos

hacerlo con la urgencia que el momento actual de Venezuela nos plantea a los investigadores de las ciencias sociales.

El estudio de la memoria social lo hemos asumido como un compromiso con la realidad actual del país en general y de las comunidades populares en particular. Intentamos con ello en este texto proponer algunas contribuciones, desde la reflexión teórica y la práctica de investigación psicosocial, que den luz para estimular el trabajo de reconstrucción que la complejidad contemporánea exige, y para facilitar el tránsito en el ejercicio de una acción política de apoyo a la labor de recuperación que el país necesita. Con el caso de ilustración hemos pretendido, además, dar visibilidad a la experiencia con la crisis que experimentan algunos venezolanos, señalar el núcleo de las acciones dirigidas a fortalecer las capacidades necesarias en la construcción y restablecimiento de procesos comunitarios, perfilar las alianzas requeridas para auspiciar el desarrollo que en este momento se precisa.

Nos hemos ocupado aquí de revisar algunas señales de la debacle a la que se ha precipitado de modo desenfrenado al país, los productos de una gestión y política gubernamental generadora de profundas desigualdades sociales, abusos e injusticias que cualifican la inmoralidad e ignominia de sus ejecutores. Prácticas deshonorosas y degradantes a las que continuamente somos sometidos los venezolanos, las que además de mancillar nuestro pasado democrático, revelan la vileza de los gobernantes en su juego abominable del poder. Empero, dejamos ver que en el entresijo de acentuada estrechez en el que los habitantes de este país nos movemos para sobrevivir, desde la remembranza resurgen anhelos, empeños y senderos inspiradores de cambio.

Valoramos la práctica de la reminiscencia compartida como un re-activar de procesos comunitarios silenciados por la crisis que vivimos en el país, y un re-afirmar a las personas en el compromiso con el quehacer que ha definido y orientado sus prácticas dentro de las comunidades. Procuremos que sus remembranzas hoy «prohibidas» y «clandestinas» tengan la fuerza del pronunciamiento que denuncia, cuestiona lo instituido y se compromete con la acción política para reafirmar la identidad grupal y la secuencia de lo social; que su contundencia alcance el suficiente eco de significación para que otros puedan reconocer: el valor de la memoria, la virtud y trascendencia del recuerdo, el sentido de la lucha para conquistar el progreso y afianzar lo que somos.

Referencias

- Agudelo, P. (2011a). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/Versidad* Vol. 11 No. 3, 2, 1-18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11840/10752>
- Agudelo, P. (2011b). Tramar el sentido, tejer los signos, narrar las acciones Una mirada semiótica a las significaciones imaginarias sociales. *Lenguaje* (39) 1, 231-252. <https://core.ac.uk/download/pdf/11863349.pdf>
- Albornoz, C. (2015). Convivencia y reconciliación, las perspectivas desde la atención a las víctimas. En F. Guerrero (Edit.), *Convivencia y reconciliación: Construcción de nuevos vínculos sociales para una Colombia diferente* (39-52). Pontificia Universidad Javeriana. https://www.researchgate.net/profile/Freddy_Guerrero_Rodriguez/publication/316897414_Convivencia_y_reconciliacion_Nuevos_vinculos_sociales_para_una_Colombia_diferente/links/5be9755ba6fdcc3a8dd0465c/Convivencia-y-reconciliacion-Nuevos-vinculos-sociales-para-una-Colombia-diferente.pdf
- Almandoz, A. (2012). Caracas, entre la ciudad guzmancista y la metrópoli revolucionaria. En A. Almandoz, (Edit.). *Caracas, de la metrópoli súbita a la meca roja* (pp. 9-28). OLACCHI. http://www.vua.grupos.usb.ve/sites/default/files/styles/Ccs_CiudadSúbita.pdf
- Arenas, N. (2005). El gobierno de Hugo Chávez: populismo de otrora y de ahora. *Nueva Sociedad*, 200, 38-50. http://nuso.org/media/articles/downloads/3295_1.pdf
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de Comprensión 1930-1954*. Caparrós Editores.
- Arendt, H. (2018). *Sobre la violencia*. Alianza
- Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. *Foro Interno* 8, 105-132 <https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/FOIN0808110105A/7870>
- Augè, M. (1998). *Las formas del olvido*. Gedisa.
- Baeza, M. (2011a). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. Pintos (Coord.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 31-42). TREMN – CEASGA. <http://libros.metabiblioteca.org:8080/bitstream/001/449/1/Nuevas%20posibilidades%20de%20los%20imaginarios%20sociales.pdf>

- Baeza, M. (2011b). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas* [1], 1, pp. 76-95. http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/Imagonautas_01-01-05_manuel_antonio_baeza.pdf
- Barbour, R. (2013). [Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa](#). Morata.
- Becerra, W. (2010). *Llegados de otro lado. Las inmigraciones en América desde la ficción narrativa*. Comunicación presentada en XXXVIII Congreso Internacional del Instituto de Literatura Iberoamericana (ILLI), Universidad de Georgetown. <http://www.illigeorgetown2010.com/2/pdf/Becerra-Mayorga.pdf>
- Benjamin, W. (1942/2008). *Tesis sobre la filosofía de la historia y otros fragmentos*. Introducción y traducción de Bolívar Echeverría. UACM / Ítaca. <https://introconquista.files.wordpress.com/2018/11/benjamin-walter-tesis-sobre-la-historia-y-otros-fragmentos.pdf>
- Benjamin, W. (1996/2009). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. LOM.
- Bloomfield, D. (2015). Clarificando términos: ¿Qué podemos entender por reconciliación? En D. Bloomfield, C. Fernández y Angulo, A. SJ. *Reconciliación: perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión* (pp. 11-34). CINEP/PPP.
- Briceno-León, R. y Camardiel, A. (2015). *Delito organizado, mercados ilegales y democracia en Venezuela*. Alfa.
- Brito, R. y Soto, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e investigación en psicología*. Vol. 10, N° 1: 171-189. <https://www.redalyc.org/html/292/29210112/>
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Alianza.
- Bueno, M. (2006). La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas. *Reflexión Política* año 8, N° 15, 64-78. <https://www.redalyc.org/pdf/110/11001506.pdf>
- Cancimance, A. (2015). Memorias en silencio: la masacre de El Tigre, Putumayo. Reconstrucción de la memoria histórica en Colombia. En A. Guglielmucci y S. Leal (Edits.), *Vivir para contarlo. Violencias y memorias en América Latina* (pp. 92-120). Papeles del Viento. https://www.academia.edu/14994086/Vivir_para_contarlo_Violencia_y_memorias_en_America_Latina
- Candau, J. (2002). *Antropología de la Memoria*. Nueva Visión.
- Caravaca, E. (2015). En las pampas de los fuegos y las memorias: memorias sociales y protesta social en la Argentina reciente. En A. Guglielmucci y S. Leal (Edits.), *Vivir para contarlo. Violencias y memorias en América Latina* (pp. 22-41). Papeles del Viento.

- https://www.academia.edu/14994086/Vivir_para_contarlo_Violencia_y_memorias_en_America_Latina
- Carretero, E. (2011). Imaginario e identidades sociales. Los escenarios de actuación del «Imaginario social» como configurador de vínculo comunitario. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. Pintos (Coord.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 99-113). Tremn – Ceasga. <http://libros.metabiblioteca.org:8080/bitstream/001/449/1/Nuevas%20posibilidades%20de%20los%20imaginarios%20sociales.pdf>
- Castoriadis, C. (1986). El Campo de lo social histórico. *ESTUDIOS. filosofía-historia-letras*.
http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/itam/estudio/estudio04/sec_3.html
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997a). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*. N° 35. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20C%20rnelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Castoriadis, C. (1997b). Poder, política, autonomía. En C. Castoriadis. *Un mundo fragmentado* (pp 1-19). Altamira.
<https://es.slideshare.net/ediposoy/castoriadis-el-mundo-fragmentado>
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2012). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castro, M. (2015). Verdad, perdón y reconciliación, retos de la construcción de paz. En F. Guerrero (Edit.). *Convivencia y reconciliación: Construcción de nuevos vínculos sociales para una Colombia diferente* (34-38). Pontificia Universidad Javeriana.
https://www.researchgate.net/profile/Freddy_Guerrero_Rodriguez/publication/316897414_Convivencia_y_reconciliacion_Nuevos_vinculos_sociales_para_una_Colombia_diferente/links/5be9755ba6fdcc3a8dd0465c/Convivencia-y-reconciliacion-Nuevos-vinculos-sociales-para-una-Colombia-diferente.pdf
- Chavarría, G. (2010). Literatura y subjetividades migrantes. *Vol.2*.
<http://www.revistaixchel.org>,
http://www.revistaixchel.org/attachments/093_Literatura%20y%20su
- Chávez, H. (12 de agosto de 1998). Conferencia en el Palacio de Las Academias. *Todo Chávez en la Web*.
<http://www.todochavez.gob.ve/todochavez/2390-conferencia-del-candidato-presidencial-hugo-chavez-frias>
- Consejo Nacional Electoral –CNE (2000). Elecciones presidenciales. Cuadro comparativo 1958-2000.
<http://www.cne.gob.ve/web/documentos/estadisticas/e006.pdf>

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [CRBV] (30 de diciembre de 1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453. (Extraordinaria), 24 de marzo de 2000.
- Da Silva Catela, L. (2014). “Lo que merece ser recordado...”. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, N° 2, 28-47. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/Da%20Silva%20Catela>
- De Certeau, M. (2008). Andar en la ciudad. *Bifurcaciones, revista de estudios culturales urbanos*, No. 7, 1-17. http://www.bifurcaciones.cl/007/colerese/bifurcaciones_007_reserva.pdf
- España, L. P. y Ponce, M. G. (22 de agosto de 2018). Venezuela es el país más desigual del continente: ¿Qué pasará con la desigualdad social después del 17A? *Prodavinci*. <https://prodavinci.com/venezuela-es-el-pais-mas-desigual-del-continente-que-pasara-con-la-desigualdad-social-despues-del-17a/>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freitez, A. (2011). La emigración desde Venezuela durante la última década. *Temas de Coyuntura*, 63, 11-38. http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/IIES/recursos/Temas%20de%20Coyuntura%2063/1.La_emigracion_Venezuela_Freitez..pdf
- Freitez, A. (2019). Indicadores de la situación social actual en Venezuela. En M. Barrios y M. Bisbal (Edit.), *Búsqueda de alternativas políticas a la crisis de Venezuela* (pp. 13-24). Universidad Católica Andrés Bello.
- Gadamer, H. G. (2000a). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000b). *Verdad y método II*. Sígueme.
- García, C. (2011). La gestión social del recuerdo y el olvido: reflexiones sobre la transmisión de la memoria *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 49, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950245005.pdf>
- Garretón, M. (2003). Memoria y proyecto de país. *Revista de Ciencia Política / Volumen XXIII / N° 2*, 215-230. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revcipol/v23n2/art10.pdf>
- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones al construccionismo social. Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* Universidad de Los Andes. (Comp. Estrada, A. y Diazgranados, S.).
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad*. Desclée De Brouwer, S.A.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera*

- Norte, Vol. 21, Núm. 41, 1-32.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n41/v21n41a1.pdf>
- Giraldo, J., sj. (2010). Memoria histórica y construcción de futuro. En E. Barrero (Edit.). *Memoria, silencio y acción psicosocial* (pp. 183-198). Cátedra Libre. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Memorias-Silencio-y-Accion-Psicosocial.pdf>
- Giraldo, M. (2012). Registro de la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia: un estado de la cuestión. *BID*, N° 28. http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/2643/1/GrialdoMarta_registrememoriacol%C2%B7lectiva.pdf
- Girón, C. y Vidales R. (2010). El rol reparador y transformador de la memoria: de la eficacia simbólica a la acción política colectiva. En E. Barrero (Edit.), *Memoria, silencio y acción psicosocial* (pp. 225-270). Cátedra Libre. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Memorias-Silencio-y-Accion-Psicosocial.pdf>
- Guerra, F. (2009). Memorias en crisoles. En A. Serna (Comp.), *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria* (pp.11-13). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital. https://www.academia.edu/932637/Memorias_en_crisoles_Propuestas_te%C3%B3ricas_metodol%C3%B3gicas_y_estrat%C3%A9gicas_para_los_estudios_de_la_memoria
- Guerrero, (2009). Metodología para la memoria en un contexto de conflicto. El silencio, la escucha, el preguntar y el callar. En A. Serna (Comp.), *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria* (pp. 35-46). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital. https://www.academia.edu/932637/Memorias_en_crisoles_Propuestas_te%C3%B3ricas_metodol%C3%B3gicas_y_estrat%C3%A9gicas_para_los_estudios_de_la_memoria
- Guglielmucci, A. (2018). Pensar y actuar en red: los lugares de memoria en Colombia. *Aletheia*, volumen 8, número 16, 1-31. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8718/pr.8718.pdf
- Guglielmucci, A. y S. Leal, S. (Edits.) (2015). *Vivir para contarlo. Violencias y memorias en América Latina*. Papeles del Viento. https://www.academia.edu/14994086/Vivir_para_contarlo_Violencia_y_memorias_en_America_Latina
- Halbwachs, M. (1950/2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2, <http://blues.uab.es/athenea/num2/Halbwachs.pdf>
- Halbwachs, M. (1925/2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos/Universidad Central de Venezuela.

- Huysen, A. (2004). Pretéritos presentes: medios, política, amnesia. En A. Huysen. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización* (pp. 13-40). Fondo de Cultura Económica, Goethe Institut. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037654>
- Inojosa, C. (23 de agosto de 2018). Procesión de las cruces recorrió la parroquia La Vega en protesta ante la crisis del país. *SIC*, 115. <https://revistasic.gumilla.org/2018/procesion-de-las-cruces-recorrio-la-parroquia-la-vega-en-protesta-ante-la-crisis-del-pais/>
- Iñigo, I. (2018). Sobre la relación entre memoria y política. Contribuciones del pensamiento de Hannah Arendt para el campo de estudios de la memoria. *SOPHIA AUSTRAL* N° 22, 163-181. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/sophiaaust/n22/0719-5605-sophiaaus-22-163.pdf>
- Jácome, F. (2018). Los militares en la política y la economía de Venezuela. *Revista Nueva Sociedad* No 274, 119-128. https://nuso.org/media/articulos/downloads/8.TC_Jacome_274.pdf
- Jelin, E. (1995). La política de la memoria: El movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina. En Varios autores: *Juicio, castigos y memoria: Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Nueva Visión.
- Jelin, E. (ed.) (2002a). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Siglo XXI de España / Siglo XXI de Argentina.
- Jelin, E. (2002b). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España / Siglo XXI de Argentina.
- Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Instituto de Desarrollo Económico y Social. <https://core.ac.uk/download/pdf/35144993.pdf>
- Jodelet, D. (2010). La memoria de los lugares urbanos. *Alteridades*, (39), 81-89. <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v20n39/v20n39a7.pdf>
- Júarez, J. Arciga, S, y Mendoza, J. (coords.), (2012). *Memoria colectiva. Procesos psicosociales*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Itztapalapa / Miguel Ángel Porrúa.
- Lederach, J-P. (2007). *Construyendo la paz. Reconiliación sostenible en sociedades divididas*. Centro Cristiano para Justicia, Paz y Acción Noviolenta-Justapaz / Catholic Relief Services-CRS Secretariado Nacional de Pastoral Social Cáritas Colombia / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. https://www.academia.edu/10033463/Lederach_Construyendo_la_paz_Reconiliaci%C3%B3n_sostenible_en_sociedades_divididas
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós.
- Levi, P. (2009). *Vivir para contar. Escribir tras Auschwitz*. Alpha Decay.

- Lifschitz, J. y Arenas, S. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 98-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n40/n40a05.pdf>
- Liikanen, E. (2015). *El papel de la literatura en la construcción de la memoria cultural: tres modos de representar la guerra civil y el franquismo en la novela española actual*. [Tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela]. <https://core.ac.uk/download/pdf/75994548.pdf>
- López Maya, M. (2008). Venezuela: Hugo Chávez y el bolivarianismo. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 2008, vol. 14, n° 3, 55-82. <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvecs/v14n3/art05.pdf>
- López Maya, M. (2009). *Venezuela: el gobierno de Hugo Chávez y sus fuerzas bolivarianas*. Instituto Federal Electoral. <http://www.ine.mx/docs/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-MaterialesLectura/docs/CONFERENCIA-19-MARGARITA-LOPEZ.pdf>
- López Maya, M. (2010). Apuntes sobre la polarización política en Venezuela y los países andinos. *Ecuador Debate, Revista Especializada en Ciencias Sociales*, 80, 95-104. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3481>
- López Maya, M. (2011). Hacia el socialismo del siglo XXI: los consejos comunales, sus cambios conceptuales y las percepciones de los participantes en Caracas. En I. Cheresky (Comp.), *Ciudadanía y legitimidad democrática en América Latina* (pp. 221-262). Prometeo. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20120404121413/cheresky-cap6.pdf>
- López, J-D. (2015). Cultura política y memoria: relación necesaria para América latina. Una mirada situada en Medellín. En A. Guglielmucci y S. Leal (Edits.), *Vivir para contarlo. Violencias y memorias en América Latina* (pp. 211-228). Papeles del Viento. https://www.academia.edu/14994086/Vivir_para_contarlo_Violencia_y_memorias_en_America_Latina
- López Maya, M. (2016). La crisis del chavismo en la Venezuela actual. *Estudios Latinoamericanos, Nueva Época*, Núm. 38, 159-185. https://www.researchgate.net/publication/334718845_La_crisis_del_chavismo_en_la_Venezuela_actual
- López Maya, M. (2018a). El colapso de Venezuela. ¿Qué sigue? *Pensamiento Propio* 47, 13-36. <http://www.cries.org/pp47-webFINAL.pdf>
- López Maya, M. (2018b). Socialismo y comunas en Venezuela. *Revista Nueva Sociedad* No. 274, 59-70. <https://nuso.org/articulo/socialismo-y-comunas-en-venezuela/>
- López Maya, M. y Lander, L. (2009). Venezuela 2009: En medio de dificultades avanza el modelo socialista del Presidente Chávez. *Revista de Ciencia*

- Política, volumen 30, N° 2, 537–553.*
<http://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v30n2/art18.pdf>
- López Maya, M. y Panzarelli, D. (2011). Populismo, rentismo y socialismo del siglo XXI: el caso venezolano. *RECSO –Revista de Ciencias Sociales, vol. 2, N° 2, 39-61.* <http://recso.ucu.edu.uy/inicio/item/download/14.html>
- Mackenbach, W. y Ortiz, A. (2008). (De)formaciones: violencia y narrativa en Centroamérica. *Iberoamericana, VIII, 32, 81-97.* http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2008/Nr_32/32_Mackenbach_y_Ortiz.pdf
- Maingón, T. Welsch, F. (2009). Venezuela 2008: hoja de ruta hacia el socialismo autoritario. *Revista de Ciencia Política, vol. 29, núm. 2, 633-656.* <http://www.redalyc.org/pdf/324/32414665018.pdf>
- Malaver, N. (2013). Literatura, historia y memoria. *HALLAZGOS Año 10, N.º 20, 35-47.* <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a03.pdf>
- Manzi, J.; Helsper, E.; Ruiz, S.; Krause, M. y Kronmüller, E. (2003). El pasado que nos pesa. La memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973. *Revista de Ciencia Política / Volumen XXIII / N° 2, 177-214*
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/revcipol/v23n2/art09.pdf>
- Martín-Beristain, C. (2005a). Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. En G. Pacheco y L. Acevedo (Edit.), *Verdad, justicia y reparación Desafíos para la democracia y la convivencia social* (pp. 15-52). Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral / Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2126/desafios-para-la-democracia-2005.pdf>
- Martín-Beristain, C. (2005b). Reconciliación y democratización en América Latina: un análisis regional. En G. Pacheco y L. Acevedo (Edit.), *Verdad, justicia y reparación Desafíos para la democracia y la convivencia social* (pp. 53-84). Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral / Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2126/desafios-para-la-democracia-2005.pdf>
- Maya, M. (2010). La memoria como constituyente de identidad social y colectiva. En E. Barrero (Edit.), *Memoria, silencio y acción psicosocial* (pp. 199-224). Cátedra Libre. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Memorias-Silencio-y-Accion-Psicosocial.pdf>
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital, 0006.* www.raco.cat/index.php/Athenea/article/
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital, 8, 1-26.* <http://antalya.uab.es/athenea/num8/mendoza.pdf>

- Mendoza, J. (2007). A otra cosa mariposa: o la rapidez como forma de olvido social. *Tiempo Cariátide* 54-61. http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/100_jul_sep_2007/casa_del_tiempo_num100_54_61.pdf
- Mendoza, J. (2011). La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva. *Polis*, 7(2), 139-179. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332011000200006&lng=es&tlng=es
- Molina, N. y Páez, D. (2010). La memoria colectiva, una ética de futuro. En E. Barrero (Edit.). *Memoria, silencio y acción psicosocial* (pp. 271-295). Cátedra Libre. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Memorias-Silencio-y-Accion-Psicosocial.pdf>
- Montero, M. (2009). Grupos Focales. *Psicoprisma*. Asociación Venezolana de Psicología Social.
- Mora-Salas, L. (2013). «La vida y la muerte de punta a punta». Caracas: tránsitos de modernidad. *Psicología*, Vol. 32, N° 2, 49-67. <http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/14481/1/La%20vida%20y%20la%20muerte%20de%20punta%20a%20punta%20c%20Revista%20Psicolog%C3%ADa%202013.pdf>
- Mora-Salas, L. (2016). «A Caracas no se la habita, se la padece...». Los sujetos de la violencia y sus experiencias en diálogo. *FERMENTUM*, año 26 - No. 76. www.saber.ula.ve/handle/123456789/43228
- Mora-Salas, L. (2018). «Casos y cosas que se cuentan del país». La contribución de tres narradoras venezolanas”. En C. Peña (Comp.). *Las ciencias sociales: Múltiples enfoques Tomo I* (pp. 549-600). Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales “Dr. Rodolfo Quintero”, FACES – UCV.
- Mora-Salas, L. (2019). El estudio de la memoria social: Un desafío en la Venezuela contemporánea. En C. Peña (Comp.), *Miradas a la Venezuela del siglo XXI. Temáticas, enfoques y evidencias. Tomo II*, (pp. 373-412). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales / Universidad Central de Venezuela.
- Mora-Salas, L. (2020a). Memoria Social y literatura escenas y personajes de la Venezuela contemporánea. *Athenea Digital*, 20(1), e2262. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2262>
- Mora-Salas, L. (2020b). Reflexión colectiva sobre el pasado: Una acción sociopolítica necesaria en tiempos de transición democrática. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura Vol. XXVI*, No. 2, 67 – 93. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ac/issue/current

- Mora-Salas, L. (2021). El enigma más sombrío de los niños: revelaciones de la literatura a la psicología social. *Contexto. Revista anual de Estudios Literarios*, volumen 25, N° 27. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/contexto/index>
- Mora-Salas, L. y Veramendi, J. (2020). Memorias de Los Flores de Catia: La comunidad como testigo del pasado vivo. *Procesos Históricos. Revista de Historia*, 38, 3-26. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/procesoshistoricos/issue/view/1488/showToc>
- Mora-Salas, L., Cronick, K. y Pérez-Mena, D. (2020). La memoria como acción política. *SIC* 822, 67-79.
- Muller, F. y Bermejo, F. (2013). Las fuentes de la memoria colectiva: los recuerdos vividos e históricos. *Revista de Psicología Vol. 31* (2), 247-264. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v31n2/a04v31n2.pdf>
- Mundó Tejada, J. (2012). Caracas: Su sistema de transporte y movilidad. En A. Almandoz (Edit.), *Caracas, de la metrópoli súbita a la meca roja* (pp. 213-233). OLACCHI. http://www.vua.grupos.usb.ve/sites/default/files/styles/Ccs_CiudadSubita.pdf
- Nietzsche, F. (1873/2002). De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida. En F. Nietzsche, *Consideraciones Intempestivas 1873-1876* (pp. 18-96). Alianza.
- Nora, P. (2008). Entre mémoire et histoire, la problématique des lieux, in P. Nora (Dir.). *Les lieux de mémoire, I. La République*, Paris, Gallimard. XVI-XLII. <https://journals.openedition.org/cm/820?lang=en>
- Oliveros, L. (2015). La necesidad de instituciones. En R. Balza (Coord.). *Venezuela 2015. Economía, política y sociedad* (pp. 233-241). Fundación Konrad Adenauer / Universidad Católica Andrés Bello. http://www.kas.de/wf/doc/kas_41503-1522-1-30.pdf?150617211345
- Ospina, B. (2011). Espacializando la memoria: Reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria. *Aletheia*, 2, (3). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4992/pr.4992.pd
- Padrón L. (9 de mayo de 2016). Entre excesos y desvaríos. *Prodavinci*. <https://historico.prodavinci.com/blogs/entre-excesos-y-desvarios-por-leonardo-padron/>
- Pedrazzini, Y. y Sánchez, M. (1990). Nuevas legitimidades sociales y violencia urbana en Caracas. *Nueva Sociedad*, Nro.109, 23-34. http://nuso.org/media/articles/downloads/1913_1.pdf
- Petkoff, T. (2005). Las dos izquierdas. *Nueva sociedad*, 197, 114-128. http://nuso.org/media/articles/downloads/3263_1.pdf

- Piper-Shafir, I., Fernández-Droguett, R. e Iñiguez-Rueda, L. (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *PSYKHE*, Vol. 22, 2, 19-31. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000200003&lng=es&tlng=es. 10.7764/psykhe.22.2.574.
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. En M. Pollak. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite* (pp. 17-32). Al Margen.
- Presas, A. (2008). Pensar en La Habana: Literatura, memoria y ciudad en el discurso de tres escritores cubanos. *Graduate School Theses and Dissertations*. Paper 458. University of South Florida (USF) Scholar Commons. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/458>
- Quintanilla, V. (2003). Memoria e imaginario social: de la oralidad a la escritura. En Oralidad. Para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe. *Anuario* 12 (pp. 25-34). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149259s.pdf>
- Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad. *Alteridades*, 21 (4), 131-146. <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v21n42/v21n42a10.pdf>
- Reyes-Mate, M. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Anthropos.
- Reyes-Mate, M. (2011). *Existe un deber de memoria, porque al conocimiento se le escapa mucha realidad*, *Entrevista a Reyes Mate —Filósofo de la memoria*, por Berta Ares. Universitat Pompeu Fabr, p. 36. https://www.upf.edu/documents/3928637/4018509/forma_vol04_05a_res.pdf/86914f45-0e6c-4d91-86c2-b558652a0f7d
- Reyes Mate, M. (2013). Memoria y reconciliación. La víctima no pide que la compadezcamos, sino justicia. *Le monde Diplomatique*. <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/1851/item/418-memoria-y-reconciliaci%C3%B3n-reflexiones-de-reyes-mate-la-v%C3%ADctima-no-pide-que-lacompadezcamos-sino-justicia>
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Universidad Autónoma de Madrid. 200.95.144.138.static.cableonline.com.mx/famtz/smr/index_archivos/cursos/Paul_Ricoeur_La_Lectura_del_Tiempo_Pasado_Memoria_y_Olvido.pdf
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía* 25/2, 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- Salamanca, C. (2015). Memoria(s) y cultura(s): violencias y reparaciones en clave intercultural. En A. Guglielmucci y S. Leal (Edits.), *Vivir para contarlo. Violencias y memorias en América Latina* (pp. 121-133). Papeles del Viento.
https://www.academia.edu/14994086/Vivir_para_contarlo_Violencia_y_memorias_en_America_Latina
- Salas, Y. (2004). La guerra de símbolos y espacios de poder. El caso Venezuela. En A. Grimson (Comp.), *La cultura en las crisis latinoamericanas* (pp. 145-176). Clacso.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>
- Salazar, C. (2016). *Cambio y orden social en Venezuela, durante el "chavismo"*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/38044/1/T37326.pdf>
- Schindel, E. (1997). Tumbas de papel. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, No. 57, 68-71.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1113/1142>
- Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. *Política y Cultura*, núm. 31, 65-87.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711982005>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Straka, T. (2017). Leer el chavismo Continuidades y rupturas con la historia venezolana. *Revista Nueva Sociedad* No 268, 77-86.
https://nuso.org/media/articulos/downloads/4.TC_Straka_268.pdf
- Straka, T. (2019). 20 años de chavismo: el quiebre del «Estado mágico». *Revista Nueva Sociedad* No 280, 4-15.
https://nuso.org/media/articulos/downloads/COY_Straka_280.pdf
- Suárez, J. (2011a). La literatura testimonial como representación de pasados violentos en México y Colombia: “Siguiendo el corte” y “Guerra en el paraíso”. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año VI, No. 11, pp. 57-82.
<http://www.uia.mx/iberoforum/11/pdf/3.SUAREZ.pdf>
- Suárez, J. (2011b). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. *Universitas Humanística* no.72, pp. 275-296.
http://universitas-humanistica.javeriana.edu.co/imagenes/revista/2d5_12Suarez.pdf
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Península.
- Valles, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vásquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones significado e imaginario*. Paidós.

- Visacovsky, S. (2007). Cuando las sociedades conciben el pasado como “memoria”: un análisis sobre verdad histórica, justicia y prácticas sociales de narración a partir de un caso argentino. *Antípoda* N°4, 49-74. <https://www.redalyc.org/pdf/814/81400404.pdf>
- Waldman, G. (2006). La ¿cultura de la memoria?: problemas y reflexiones. *Política y Cultura*, núm. 26, 11-34. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702602>
- Yerushalmi, Y. (1998). Reflexiones sobre el olvido. En Y. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J. C. Milner, y G. Vattimo, G. *Usos del Olvido*, (pp. 13-26). Nueva Visión. <http://comisionporlamemoria.chaco.gov.ar/jovenesymemoria/documentos/pdf/32.pdf>

CAPÍTULO 2.

**PODER Y ESTÉTICA: REFLEXIÓN HERMENÉUTICA
SOBRE ALGUNOS MURALES DE CARACAS Y MÉRIDA EN
VENEZUELA**

Karen Cronick

La experiencia estética del arte popular se halla, al menos parcialmente, en la capacidad de enmarcar, significar y transformar la memoria social. El muralismo informal puede asemejarse a la memoria colectiva y un ejercicio espontáneo de la comunicación social. En el espíritu de Habermas (1987), podemos considerar legítimo el ejercicio de este poder cuando emerja de la libertad comunicativa de sus ciudadanos y cuando tenga la posibilidad de influir sobre el proceso político.

Me acerco al muralismo desde dos perspectivas de la hermenéutica: a) por medio de razones válidas, aunque históricamente cambiantes para el entendimiento; en ellas he buscado referencias a valores como la justicia, el anhelo de cambio social y la noción de heroísmo; y b) una relación personal con las imágenes que he revisado en el sentido de acercamiento de Gadamer (1960/2000) y suspicacia de Ricoeur (1981/1994).

La intención de este trabajo tiende varios matices: a) examinar cómo se plasman los mencionados valores en estas obras, b) considerar su impacto en el discurso interno de un observador externo (el analista) y c) reflexionar sobre cómo estas obras se sitúan en el mundo de vida y la memoria colectiva de Venezuela.

Según la tradición de Gadamer, el intérprete ambiciona ponerse en el lugar del autor o artista que examina y recupera, no sólo en sus aparentes intenciones, sino también en el mundo histórico en que vivía. Propongo que se puede elaborar también una retórica de imágenes en donde alusiones, similitudes, estilos y técnicas se insertan en la historia del arte y de las ideas y, de este modo, constituyen señales o pistas similares a los tropos lingüísticos.

En este sentido el método que he elaborado consiste en cuatro etapas: la denotación, la connotación, la suspicacia y finalmente la creación de un segundo texto. Ellas son secuenciales, pero no mutuamente exclusivas; por ejemplo, la creación de mi propio texto es progresiva y ocurre de manera acumulativa por todo el proceso. Del mismo modo mientras identifico alternativas de connotación, necesariamente tengo que ejercer cierta duda y suspicacia.

Como ejemplos en este trabajo analizo graffitis pintados sobre paredes en las ciudades de Caracas y Mérida en Venezuela, y reflexiono sobre el significado hermenéutico de este tipo de imágenes urbanas. Son obras plásticas de diferentes valores estéticos, pero en el fondo constituyen una parte importante del discurso de la arena política.

Este capítulo está dividido en cinco secciones. Al inicio hago un resumen de dos temas relacionados con la interpretación y la memoria; son experiencias tanto individuales como colaborativas y sociales. Luego en “Proselitismo y el espacio público” me refiero a la estética en relación con actividades de proselitismo político y considero el dominio público en términos del espacio físico. En “El método” desarrollo mi sistema para combinar la apreciación estética de obras plásticas con el concepto de análisis retórico. En “La interpretación de grafitis y murales políticos” ofrezco diecinueve ejemplos de grafiti y murales pintados en las paredes de Caracas y Mérida, junto con mi interpretación de ellas. Concluyo con unas reflexiones finales.

1. La interpretación: teoría y suspicacia

En este apartado esbozo un enfoque de análisis retórico y hermenéutico para reflexionar sobre los contenidos de obras plásticas desde la perspectiva de la tradición hermenéutica iniciada por Gadamer (1977/1991), y ofrezco como ejemplos de este método el análisis de diecinueve graffitis que se encontraban en las paredes de Venezuela (Caracas y Mérida) en la primera década del Siglo XXI.

Esto a veces implica encarar los mensajes ideológicos y políticos que el analista no comparte. De hecho, esta necesidad está en la base de mis reflexiones actuales sobre la interpretación. Pregunto, ¿qué tiene que hacer el comentarista para traspasar los límites de sus propias perspectivas y opiniones y producir una exégesis transparente?

Según la tradición de Gadamer, un intérprete intenta ponerse en el lugar del autor o artista que examina y recuperar no sólo sus intenciones sino también el mundo histórico en el que vivía. Por ejemplo, al analizar “Las Guerras de las Galias”, sería necesario asumir como propios los tiempos finales de la República Romana, y además las ambiciones y afectos del propio Julio Cesar (40-50 aC/1986). Para Gadamer este acercamiento al sentimiento, pensamiento, vida y ambiente histórico del autor o artista requiere que el analista abandone su propio mundo, reconociendo sus propios prejuicios al respecto y logre una “fusión de horizontes”.

En las siguientes páginas desarrollaré este tema y lo combinaré con la idea de análisis retórico de los textos y las imágenes. Desde Aristóteles (330 A.C./1946) la retórica se ha asociado con el buen uso del lenguaje y con el empleo del discurso para persuadir a oyentes en escenarios como el Ágora de Atenas o el Senado de la República de Roma. Era allí donde los ciudadanos se

reunían para discutir los asuntos de Estado y para juzgar casos legales. Los oradores requerían técnicas de buena alocución, tanto para construir sus carreras, como para convencer a los demás sobre la justicia de sus causas. Esta disciplina trata sobre todo de la identificación y empleo de figuras y tropos en donde la elegancia de las palabras se combina con lo sugerente. Dichos mecanismos lingüísticos han sido ampliamente estudiados (Aristóteles, 330 A.C./1946, Burke, 1950/1969, Grupo μ , 1982/1987, Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1952/1989, Heidt, 1995), y hoy en día han sido usados en análisis de textos para develar las intenciones del creador de textos y de obras plásticas (Billig, 1991; 1992; 1994; Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, y Radley 1988; Cronick, 1998; 2002; 2005; Cronick y Villegas, 1997). Propongo que se puede extender la idea del análisis retórico de textos escritos hacia una retórica de imágenes en donde alusiones, similitudes, estilos y técnicas se insertan en la historia del arte y de las ideas, y de este modo constituyen señales o pistas similares a los tropos lingüísticos.

Es mi intención combinar estos enfoques para desarrollar un método analítico que es transparente y abierto a la crítica. Con el adjetivo “transparente” quiero dejar evidente cómo registrar los procesos internos de la exégesis. Es decir, el mensaje del creador no debe aniquilar las creencias y la tradición del analista, y del mismo modo, el del analista no debe arrastrar la obra que interpreta hacia su propio molino ideológico de convicciones y credos.

El propósito es ofrecer una manera para dejar en evidencia a los procesos interpretativos del analista. Esta necesidad es vieja: con intenciones similares la fenomenología de Husserl (1907/s/f), quien rescató la idea de los escépticos griegos de la "suspensión" de un juicio o conocimiento; ella consiste en un proceso en que el analista “pone entre paréntesis” a sus propias ideas para examinar con imparcialidad el fenómeno que pretende estudiar. Sin embargo, este proceso del paréntesis nunca quedó psicológicamente claro. ¿Cómo puede alguien suspender sus ideas, su historia y su personalidad?

En los casos que presento aquí pretendo ofrecer un proceso alterno en que el analista no tiene que prescindir de sus propias ideas para adentrarse en el pensamiento y las intenciones de algún otro. No se trata de excluir las ideas propias, sino de presentarlas explícitamente y compararlas con la obra que se examina.

1.2. La memoria y la evocación política

Es viable argumentar que la experiencia estética de una obra de arte popular se halle, al menos parcialmente, en la capacidad de recortar, enmarcar y transformar la memoria social o las proposiciones sobre el orden social, y sus posibilidades de cambio.

Como dice al respecto Vásquez (2001) la memoria es procesual: no se trata ni del pasado ni del presente, sino de ambos extremos combinados; tiene la función de proyectar la experiencia vivida hacia el futuro. A veces se trata de la necesidad de “no olvidar”, como cuando leemos sobre el Holocausto u otros acontecimientos terribles que no podrían quedar en el olvido. Pero también podemos constreñir la memoria y reelaborarla –en el sentido de la re-significación– en que reformulamos las versiones anteriores para crear nuevas glosas de la realidad según nuestros propósitos actuales.

Dice Vásquez (2001, p. 29): “La memoria no es, entonces, una restitución anacrónica del pasado, sino es una reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y las prácticas sociales”.

Cuando la memoria y los juicios sobre el orden social aparecen perpetuados en imágenes, en obras formales de arte o en cualquier vestigio suficientemente imperecedero del acontecer colectivo -como las fotografías-, su presencia existe en nuestra conciencia como señuelo de lo que somos o de lo que hemos sido. A veces se trata de intentos de conjurar la memoria contra el olvido o de atestiguar algún acontecimiento trascendental que todavía seguimos procesando en nuestros fueros íntimos, como en la pintura de Goya, *El tres de mayo de 1808 en Madrid*, (Figura 1), o en la foto de la familia de John F. Kennedy en su funeral (Figura. 2), el plano en que la memoria es más constructiva –tanto por parte del artista/fotógrafo, como por parte de nosotros los observadores– tiene que ver con el diseño del cuadro, el enfoque hacia las figuras, la importancia histórica de éstas, su carga emocional, su valor simbólico y las referencias literarias, religiosas e ideológicas que suscitan.

En la Figura 1, la pintura de Goya, el condenado a ser fusilado por los soldados es individualizado como un hombre específico que nos provoca una fuerte empatía: nos conmueven sus ojos llenos de miedo como si lo estuviéramos mirando personalmente. Este hombre ocupa el centro de nuestra atención, aunque no esté al centro del cuadro. Sus brazos en cruz nos recuerdan a Cristo, también sacrificado. El pelotón, sin embargo, es anónimo, es casi una máquina de destrucción que nos recuerda a todas las injusticias

perpetradas por los autómatas des-humanizados y en las guerras. Sin embargo, como acto único de memoria, Goya también denuncia una fuerza invasora particular: un ajusticiamiento ocurrido durante la invasión borbónica a España a comienzos del Siglo XIX.



Figura 1: Goya “El tres de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío”. Fuente: La Historia del Arte. Blogspot (2007).

En la Figura 2, vemos una fotografía que preserva gráficamente el luto de la familia Kennedy en los años 60 del siglo pasado en los Estados Unidos, la figura central no aparece en la foto: es el féretro del Presidente a quien fuerzas ocultas acaban de asesinar. El rostro de su viuda se esconde tras velos negros; sólo sus hijos se destacan, y el joven muchacho, a instancias de su madre, despide ceremonialmente a su padre con un saludo militar. Para quienes recordamos aquellos días, se trata de una afirmación de ternura en la que los más vulnerables quedan como baluartes contra un episodio de injusticia implacable.



Figura 2. Foto del hijo de John F. Kennedy saludando el féretro de su padre. Fuente: Misterio resuelto (s/f).

El arte no tiene que referirse a un incidente único para afectar a nuestra memoria. Recordamos a Napoleón heroicamente montado a un caballo de crines sacudidas por los vientos de montaña al cruzar Los Alpes (Figura 3), o lo recordamos coronándose de emperador. Tenemos estas memorias porque el pintor Jacques-Louis David lo plasmó así. Es decir, no lo recordamos huyendo, encogido de miedo en Moscú, sino que lo conmemoramos exclusivamente como un hombre indómito, gracias a la obra del pintor. No es casual que la identidad de muchos personajes influyentes quede perpetuada en óleo o bronce. Todas las ciudades del mundo están pobladas de estatuas de los “grandes hombres” eternizados en poses dignas o heroicas. Los observadores re-significamos estos objetos de acuerdo a nuestra propia perspectiva histórica, siempre teñida por las imágenes que tienen la intención de inmortalizarlos.



Figura 3. Napoleón cruzando Los Alpes 1801.
Fuente: Jacques-Luis David (s/f). En Grupoeducar.

1.3. La hermenéutica del poder y la ideología

La dicotomía entre objetivismo y subjetivismo es un punto neurálgico en la epistemología de la teoría social contemporánea. Los orígenes de la hermenéutica moderna pueden hallarse en autores como Schleiermacher (Calvo Landao, 2019), Dilthey (Fernández Labastida, 2009), Ricoeur (1981/1994) y Gadamer (1960/2000). Según los dos últimos autores, tales orígenes señalan una elemental bifurcación entre los ideales de la Ilustración y los del Romanticismo. “De la Ilustración, la hermenéutica heredó el deseo de elaborar reglas universales y válidas para el entendimiento. Del Romanticismo asumió

una relación viva y personal con el objeto que el analista contempla” (Ricoeur 1981/1994, p. 50).

En mis reflexiones quisiera referirme especialmente a ciertos aspectos de las obras de Ricoeur y Gadamer y, de manera tangente, a Habermas (1987). Aunque este último no suele ubicarse entre los pensadores hermenéuticos, podemos encontrar pistas en estos tres autores para desarrollar una aproximación interpretativa de textos de contenido político y social. En breves párrafos haré una revisión de algunos temas de importancia que han desarrollado estos autores, más no deseo obtener una fusión o aleación entre ellos, Quisiera más bien sacar de sus ideas algunas nociones básicas que tal vez pueden ayudar a crear un acercamiento interpretativo entre la estética y lo ideológico-político.

Gadamer, Ricoeur, y Habermas tienen tantas coincidencias como diferencias en sus perspectivas sobre cómo acercarse a un texto o una obra de arte. Los tres son importantes para este análisis ya que se puede argumentar que sus diferencias tienen que ver con la dialéctica de compromiso y distanciamiento en relación a las obras a interpretarse. El problema de los tres es cómo balancearse entre la sospecha, la hermenéutica del significado y el discurso compartido del mundo de vida. Para Gadamer lo importante era el entendimiento histórico, cultural y lingüístico de una obra. Ricoeur se le acercaba con distanciamiento, y también con suspicacia (Ricoeur, 1981/1994; Robinson, 1995), y buscaba en ella significados ocultos, inclusive mensajes subversivos que niegan su contenido aparente, como también hizo Freud. Habermas, por su parte, habla de la producción social del significado desde el punto de vista de la Teoría Crítica: la acción comunicativa implica el logro de acuerdos racionalmente motivados, los cuales tienen alguna pretensión de validez y son susceptibles a crítica entre quienes contemplan un objeto social por medio de intercambios lingüísticos. Además, tomando algunos señalamientos sobre la validez que encontramos también en Gadamer, Habermas intentó señalar los límites relacionados con los métodos investigativos que tienen pretensiones de objetividad.

Por su parte Ricoeur (1981/1994) también distingue entre tres comprensiones básicas: a) la distinción cognitiva entre el entendimiento de una noción u objeto de otros similares, b) el auto-reconocimiento en que se puede apreciar temas como la auto-consciencia, la auto-estima y la auto-aserción, y c) la percepción del Otro, es decir, el reconocimiento de otro ser. Esta exploración puede ser una especie de concordia, y no una riña entre opuestos.

En el siglo XIX Hegel (1807/1987) había imaginado la resolución de diferencias como una revuelta, como cuando en la “Fenomenología del Espíritu”, la auto-conciencia tiene que “luchar” para dominar al Otro. Para Hegel se trata de una lucha en que “se comprueban por sí mismas y la una a la otra mediante la lucha de vida o muerte” (Hegel, p. 116). En Ricoeur en cambio, el autoconocimiento hace un convenio con el Otro para respetar las diferencias.

El entendimiento hermenéutico trata más bien de un reconocimiento mutuo (ya que un autor o el pintor de una obra se expone a la interpretación, y el intérprete se abre a los propósitos del creador), que podría considerarse como la mirada crítica y a la vez copartícipe –inclusive cómplice– que se construye al ver una obra de arte. El papel del reconocimiento tal como Ricoeur lo elaboró, nos conduce a las ideas de la memoria cultural y la posibilidad de apelar al acervo de lo conocido –de parte del intérprete– de su historia personal y su comprensión de la historia universal para incorporar como “entendibles” a las impresiones nuevas.

Hay otras coincidencias entre estos autores, y empleando los términos de cada uno, contemplamos: a) el papel de la lingüística en el entendimiento, b) la necesidad de acercarse a una obra por medio de un proceso que abre el intérprete a la “verdad” del Otro, c) la necesidad de superar los prejuicios propios y d) la obligación de apropiarse de esta verdad ajena –y a la vez–, mantener la capacidad de emplear cierta suspicacia o distancia para cruzar las barreras entre quien percibe y quien produce el producto.

Sin eclecticismo, estos elementos iniciales nos dan pie para extraer algunos conceptos, para preparar un acercamiento entre las intenciones del pintor de una obra y las interpretaciones de un observador de su obra, tales como: la hermenéutica del significado, la negociación entre quien produce una obra y quien la interpreta, la sospecha y la producción social del sentido por medio del lenguaje. En lo siguiente he elaborado estas ideas.

Distanciación y crítica

La noción de la distanciación alienante de Gadamer puede definirse como una perspectiva con implicaciones epistemológicas con la posibilidad de conocimiento objetivo. De manera contradictoria, esta postura abraza y a la vez rechaza la subjetividad. En realidad, esta indeterminación apunta finalmente a una dicotomía primordial, pero ambigua, entre la subjetividad y la objetividad. Ricoeur (1981/1994) afirma que Gadamer estructura el debate entre la

distanciación y la experiencia de pertenecer por medio de tres esferas de la experiencia hermenéutica: la estética, la histórica y la del lenguaje en sí. Según este autor, en el plano estético, el observador tiene la sensación de ser sujetado por el objeto de su contemplación; esta experiencia posibilita su capacidad de criticarla.

Ricoeur define la hermenéutica de esta manera: “[...] la hermenéutica es la teoría de las operaciones de entendimiento en su relación con la interpretación de textos” (Ricoeur, 1981/1994, p. 43). En su criterio, se trata de una relación más ontológica que epistemológica, ya que el analista se acerca al texto como “una manera de ser” (p. 44). Es decir, la finalidad es asir la subjetividad (ajena) o el pensamiento del autor de un determinado texto, a pesar de que “no [podamos] nunca comprender una individualidad, sólo la diferencia de los demás y de nosotros mismos” (p. 47).

Dice Leonor Mora-Salas:

Discurso, significados e interpretación se dan a través de la interacción que sostienen entre sí los seres humanos y de la *negociación* que establecen en lo cotidiano con sus semejantes más próximos. De esta forma, los actos y experiencias son públicas, en el sentido de que son accesibles a la interpretación, [en virtud de que en el fondo lo que hacemos constituye un proceso de contar historias]. El hecho de contar historias nos remite... a una reconstrucción del pasado, más que para reencontrarlo, para llevar al narrador a dar coherencia a las situaciones y circunstancias de su presente (Mora-Salas, 2011, p. 15).

Ricoeur pregunta: “¿Cómo es posible introducir una instancia crítica a la consciencia de pertenecer que sea definida expresamente en términos del rechazo de la distanciación?” (1981/1994, p. 61).

Y Gadamer responde:

La comprensión involucra la aplicación, es decir, un proceder de asignarse algo a uno mismo, de producir conceptos propios y formas de explicación que permitan obtener, a partir de allí, la respuesta a las preguntas que hacemos. Esto es así porque cuando el intérprete tiene la posibilidad de valorar sus propias significaciones en una experiencia que de suyo es subjetiva, desarrolla invariable y continuamente la creación de conceptos. La interpretación que deriva de esto es la manera de realizarse la propia experiencia hermenéutica (Gadamer, 2000, citado por Mora-Salas, 2011).

La posibilidad de acercarse a imágenes y textos ajenos por razones históricas, culturales o ideológicas

Gadamer habla de la fusión de horizontes en el sentido del conocimiento de textos históricos. Para mis propósitos actuales extiendo esta posibilidad al conocimiento cultural por medio de imágenes. Es decir, a pesar del énfasis de Gadamer en el acercamiento a textos históricos pretendo extender puentes –no sólo hacia el pasado- sino también a distancias ideológicas. Ricoeur opina:

[...] la condición finita del conocimiento histórico excluye la posibilidad de una visión totalizante del conjunto, [es decir] cualquier síntesis final –en la manera de Hegel-, sin embargo esta limitación no me encierra en un solo punto de vista. Debemos a Gadamer esta idea tan fructífera, que la comunicación a distancia entre dos consciencias, situadas a distancia, ocurre por medio de la fusión de sus horizontes... Este concepto significa que no vivimos ni dentro de horizontes cerrados, ni frente a un horizonte único [...] e implica una tensión entre lo que sea propio y lo que sea ajeno [...] y por esta razón entre el juego de diferencia se incluye el proceso de la convergencia (Ricoeur, 1981/1994, pp. 61-62).

En el contexto del trabajo actual, la fusión de horizontes no trata de una aproximación a obras realizadas en el pasado, sino un acercamiento a nuestros contemporáneos que podrían tener posiciones ideológicas distintas. En este caso yo me he acercado a ciertos murales cuyo contenido político dista de mis propias convicciones.

Añade Mora-Salas (2011, p. 41): “La comprensión supone colocar el contenido del texto en relación a nuestra lengua y a las referencias que utilizamos en el intercambio lingüístico. De allí que la comprensión es siempre interpretación.”

A partir de este razonamiento es importante señalar “el círculo hermenéutico” como una referencia metodológica. Gadamer (1960/2000) asume el término en contraste con lo lineal de la lógica; se trata de “la superación entre la escisión entre sujeto y objeto” (p. 320); es decir, la apropiación del objeto, tal como el obrero se apropia de un martillo y lo convierte en algo vivo para su propio uso.

El concepto de círculo hermenéutico significa que en el ámbito de la comprensión no se puede pretender deducir una cosa de otra, de suerte

que el defecto lógico de la circularidad en la prueba no es ningún defecto de procedimiento, sino que representa la estructura adecuada de comprender (Ibid).

Es decir: el observador asume “[la] realidad [de] la estructura de ser en el mundo” (Ibid). El investigador convierte sus propios prejuicios sobre el tema que estudia en recursos; los usa para ir separándose de ellos de manera sucesiva e ir acercándose a la verdad (re)construida de su objeto.

Ricoeur por su parte ha introducido en este proceso de acercarse a la verdad del otro, la idea de suspicacia: los prejuicios del intérprete no son obstáculos, porque al reconocerlos se puede introducir las tácticas de duda e incertidumbre en el análisis. Ya Habermas ha abierto la posibilidad de emplear nociones lógicas y racionales en el desarrollo de nuestras críticas.

En la próxima sección hago una breve reflexión sobre el problema del proselitismo y el espacio público. En él considero el problema del sectarismo que puede llegar a ser intransigente, y el uso de los espacios públicos para comunicarlo. En la sección sobre el “Método” desarrollo un esbozo del procedimiento analítico que he usado, con ejemplos del arte clásico y tres grafitis tomados de muros venezolanos. En la sección sobre “La interpretación de grafitis y murales políticos” empleo este método para analizar diecinueve ejemplos más de grafitis que estuvieron en Caracas y Mérida en la primera década del Chavismo en Venezuela.

2. Proselitismo y el espacio público

2.1. La estética y el proselitismo

La mayoría de los murales que examino tanto en esta sección como el siguiente no provienen de artistas de formación tradicional. Han sido pintores espontáneos que asumieron la tarea de llevar su mensaje político a los transeúntes y choferes de vehículos que pasan por las calles donde se exhiben. Por esta razón mi esfuerzo interpretativo no tiene que ver con el valor artístico de sus obras; más bien mis comentarios pretenden extraer de estos mensajes sus contradicciones y sus suposiciones.

Es necesario, sin embargo, prestar algo de atención a la distinción entre los dos conceptos de mensaje y estética, porque el observador usa oposición para disentir, concurrir o hacerse cómplice del resultado. El desarrollo de esta

capacidad ha sido una construcción histórica y debe ser entendida de esta manera.

Skees (2011) nos recuerda que el significado de una obra de arte es a la vez históricamente contingente y libre, pero al mismo tiempo este autor, siguiendo a Teodoro W. Adorno, afirma que su autonomía se encuentra, no necesariamente en el significado que el artista le dio originalmente, ni tampoco en las exégesis que diferentes generaciones de intérpretes le han dado, sino en su producción en sí. Skees describe cómo, en un programa de radio, Adorno arguyó que:

[...] el artista sabe muy bien que la autonomía –la libertad- expresada en una obra particular de arte no es necesariamente la expresión de su propia voluntad o libertad. Dicha autonomía [...] sólo es posible por medio del apego estricto a las leyes de la forma inherentes de la técnica artística (Skees, 2011, p. 2).

Una vez que la obra sale del estudio del artista, quienes la ven se relacionarán con ella a su propia manera. Por esta razón, la experiencia de una obra plástica es el fruto de la imaginación que activa las facultades del observador, y existen tantas posibilidades de significados como haya espectadores. Skees añade, esta vez siguiendo a Kant, que la belleza no puede ser en fin algo mecánico o correcto en el sentido académico. Se trata de una manifestación contextualizada por la historia del arte por medio de técnicas - tradicionales o emergentes-, que incluyen dos elementos esenciales: las reglas, (por ejemplo, el estilo de la aplicación de pintura sobre la tela de base), y el proceso creativo del artista.

Skees refiere la noción kantiana de la posibilidad de subsumir intuiciones bajo una regla universal. Si esto no es posible, es decir, si la aplicación de la ley queda pendiente, se trata de juicios de reflexión, y este no es el caso de los estéticos. La reflexión artística es una experiencia no-cognitiva frente a una obra producida de manera intencional, y el resultado “final” queda siempre por resolverse.

La emancipación del arte emerge simultáneamente con el surgimiento de la subjetividad burguesa, porque, en general, antes del Siglo XV, “el arte fue ligado al ritual y las funciones de culto” (p. 2). La autonomía de una obra llega históricamente más tarde, y en sus inicios estuvo ligada a la naciente idea de libertad del individuo. La iglesia siempre ha aceptado el libre albedrío, sobre todo en relación a la opción de elegir entre el bien y el mal, pero la admisión de

un reservorio de la voluntad individual para formar opiniones y juicios de discernimiento llegó con el Renacimiento.

Cualquier obra particular tiene a la vez relevancia social y una cierta universalidad. Así, tiene simultáneamente contenido social y permanencia o universalidad. Adorno lo expresó líricamente: el arte es “un reloj del sol que indica el tiempo de la historia” (Adorno, citado por Skees, p. 11). El arte no se define por su utilidad, es más bien una producción desatada del utilitarismo, aun cuando el artista pueda sentir compromisos particulares con ideologías o con otras diversas influencias. El arte que tiene un objetivo, como muy especialmente sería el caso de arte político, “[...] no es un simple medio, más bien constituye un fin en sí mismo [...] [Por esta razón el arte es] una imagen de lo que es descubrirse como humano” (Skees, 2011, p. 13).

Puedo concurrir con Skees, en que el acto artístico que sólo brota de una agenda política o económica, terminará sin valor estético si no suscita en los observadores sus propias reflexiones. El producto final de una obra excede las intenciones del autor: muchas obras inspiradas en intenciones educativas o proselitistas logran autonomía debido a su universalidad formal.

El arte burgués se emancipó del arte sacro, y pudo distanciarse del “mensaje” eclesiástico. Cuando apareció junto con el poder mercantil de las ricas -pero no-nobles- familias renacentistas (como los Borghese, los Médici, los Fugger y los van Uylenburg) hubo un claro propósito en la creación artística por sí misma y la elaboración de los retratos de las casas pudientes. El arte comenzó a existir de manera independiente, como un valor en sí mismo. Antes, en el período medieval ciertamente había muchos y notables hazañas de valor universal, pero los propósitos de los artistas anteriores eran netamente piadosos, muchas veces guiados por la idea de adoctrinar a los feligreses.

El mensaje de una obra, entonces, es independiente de su valor artístico. No es preciso ser cristiano para poder apreciar un ícono ortodoxo ruso, o ser comunista para resonar con los murales de Diego Rivera. Dice Skees que: “Es por medio de restricciones donde el artista se somete a su tema y trasciende su individualidad que su obra no sea simplemente un subproducto de su individuación [...]” (Skees, 2011, p. 17).

2.2. Espacio público

Antes de continuar, conviene clarificar lo que entendemos por “orden social”. Trejo-Mathys (2012) dice que el orden social puede comenzar a

definirse a partir de “elementos nucleares” de órdenes sociales particulares, como afirma que hacen Montesquieu y Foucault. El autor también sostiene que se puede iniciar la definición de orden social con la identificación de valores o normas inherentes al sistema: la tiranía, por ejemplo; o aspectos internos del razonamiento político como la democracia, tomándolos como base para ejercer la crítica. Todo esto nos lleva a la idea de la legitimidad de estos órdenes y las posibilidades de cambio.

El orden social se extiende hacia el espacio público. Comprender la intencionalidad de quienes crean obras plásticas, implica reflexionar sobre sus ideas respecto la estructura social, las jerarquías, las normas, las creencias y las denuncias. Incluso implica aceptar que a veces estos artistas proponen nuevas maneras de instituir y manejar la colectividad. Los mensajes políticos frecuentemente han sido incorporados en murales, pinturas y esculturas, como en los trabajos de Diego Riviera, el mural de Pedro León Zapata en la autopista

Francisco Fajardo de Caracas y muchos otros. Aparecen en las vías de las ciudades, en las calles y en edificios de uso público. Algunos han sido comisionados, es decir, las instancias como alcaldías han contratado a los artistas para producir sus creaciones. En otros casos, como en los murales de Banksy, el artista ha pintado sus trabajos sin cobro en los lugares que él mismo escoge.

El aspecto físico del entorno urbano no es separable del substrato social y humano que lo conforma. Queda como una expresión cultural, constructora y, una vez construida, y condiciona la conducta de las personas que lo usan. Es el espacio compartido, de uso general, carente de un dueño individual porque es territorio de todos. Generalmente es el conformado por vías, aceras, parques, plazas y así sucesivamente.

También es un lugar de apropiación, y a veces de usurpación. Los usuarios no provienen de una sola comunidad, sino de una multiplicidad de comunidades, cada una con su propia agenda.

Dice Vallespín (2000, párrafo 1):

Un elemento consustancial al ejercicio de la democracia es la posibilidad de contar con un ámbito o espacio de interacción, deliberación o comunicación pública. Es un requisito demandado por la propia naturaleza de la democracia, inconcebible sin una arena de debate en la que cobra sentido al menos el juego gobierno-oposición y se establezca un continuo proceso entre gobernantes y gobernados.

En este trabajo hay dos aspectos del espacio público que necesariamente nos llaman la atención: la primera es que el mural es un modo de comunicación plástica, destinado al uso, convencimiento, interpretación y posible disfrute público; es decir, un mural normalmente no se encuentra en la pared de una vivienda particular, ni siquiera se halla en un museo, que es de uso público, pero no de dominio público. El grafiti y el mural se hallan reiteradamente en plena calle, en la pared externa de cualquier edificio u otra edificación.

El segundo aspecto a considerar es la naturaleza de la apropiación. En el caso del grafiti se trata de la apropiación de un muro por medio de representaciones, diseños o mensajes, creados por una persona o grupo particular con una agenda propia. Es un mural que se ubica en el espacio de todos con propósitos proselitistas, es decir, que no refleja la voluntad del colectivo pero que sí participa en la discusión de la “Ágora”, en el sentido griego. Por esta segunda razón los murales que examino son llamados peyorativamente “grafitis”. Son temporales y a veces hasta sumamente efímeros. Para algunos de los usuarios del espacio público, los murales pueden llegar a constituir intromisiones indeseadas e incluso destrozos ambientales.

Se hace necesario distinguir entre lo que considero: a) los “murales” y los mensajes; b) la producción de grafitis que no contienen mensajes y que usualmente sólo consisten en la firma de sus autores. Sé que a veces la distinción entre ambas consideraciones es endeble, por eso, a propósito de este ensayo asumo la responsabilidad de ello.

3. El método

Primero es importante hacer una breve alusión a la aversión gadameriana por la idea de método. Personalmente, aunque reconozco la importancia de no permitir que lo veraz, creíble y aceptable de una investigación hermenéutica dependa enteramente de los procedimientos usados, creo que las ciencias sociales deben emular en cierto grado la noción de la posibilidad de “repetición” –o por lo menos- “revisión” del pensamiento del investigador. Al analizar una tradición ajena, sea ésta histórica o contemporánea, es necesario dejar trazos tangibles del proceso razonado, y es en este contexto que hablo en estos momentos de “método”. Por esta razón he intentado dejar claro y explícito mi propio proceso analítico en cada caso.

3.1. Las etapas y su explicación

Etapa 1 de la interpretación: la denotación

En mi propio análisis empleo varias etapas: recorro primero a la acepción “llana” y –similar a los acuerdos semánticos– de figuras y otros mecanismos comunicativos que pueden estar presentes en una obra plástica; lo he hecho para poder ir identificando el proyecto básico del artista, es decir, iniciar un proceso interpretativo de una eventual fusión de horizontes que comienza con elementos no contaminados con mis propios prejuicios, o por lo menos los que reconozco como tales. Los identifico de manera explícita. Por ejemplo, se puede reconocer los contornos de un “hombre”, un “caballo” y un “fusil” para luego buscar sus valores simbólicos y metafóricos y finalmente distanciarme de ellos. Los he usado en los dos sentidos de Gadamer y Ricoeur, tanto de acercarme a la “verdad” de la obra como de abrir espacios para la suspicacia.

Goodman (1976, p. xi) emplea un sentido no-metafórico para las imágenes: letras, palabras, figuraciones, diagramas, mapas, modelos y así sucesivamente, sin connotaciones de algo oculto o subyacente.

De esta manera Goodman puede constituirse en el primer soporte analítico en mi apreciación de los murales que observo en este trabajo. Significa que en el espíritu del círculo hermenéutico he intentado identificar formas elementales, como una forma humana, por ejemplo, y luego ir sucesivamente identificando contenidos simbólicos y metafóricos y, despojándome de mis prejuicios iniciales, posteriormente apropiarme o aproximarme al significado de cada obra.

Etapa 2 de la interpretación: la connotación

La siguiente etapa interpretativa es pasar de la denotación a la connotación.

Siguiendo a Goodman, he intentado asirme de lo que una figura denota (por ejemplo, un caballo), para pasar después al proceso de entender lo representado, en tanto clasificación y connotación. Luego, desde la perspectiva de Gadamer, quien afirma que “[...] el concepto de obra remite a una esfera de uso común, y con ello a una comunidad de comprensión, a una comunicación inteligible” (1977/1991, p. 47) he intentado ver cada obra con apropiación hermenéutica.

En esta etapa me acerco a la estética y el mensaje ideológico por varias vías. La primera de ellas tiene que ver con el valor de los símbolos y signos. *Sin*

adoptar una perspectiva semiótica, podemos acercarnos a los símbolos como algo más grande que la narrativa interna basada en la semántica vista como una mera definición o identificación.

La metáfora y el símbolo emergen de una dialéctica entre la distanciaci3n y la pertinencia. Inclusive, se podr3a decir que el s3mbolo es una clase de metáfora, porque se trata de la sustituci3n de la denotaci3n por la connotaci3n seg3n pautas reconocidas culturalmente; ellas tienen ambivalencias semánticas o visuales seg3n los ejercicios ret3ricos empleados. Es un momento en que la semántica o la representaci3n se convierten en “otra cosa” que requiere la interpretaci3n y la complicidad del lector, oyente u observador.

Los s3mbolos constituyen acuerdos sociales -con sentidos previamente convenidos en el mundo de vida-, y referencias a significados nuevos que deben ser construidos, dado el contexto, por quienes los oyen o los ven. En la perspectiva de Ricoeur, es un caso de la capacidad no referencial del pensamiento para crear nuevos sentidos; dice con respecto espec3fico de los signos:

[...] la hermenéutica comprende algo espec3fico; busca reproducir una inter-conexi3n, una totalidad estructurada, por medio del apoyo de una categor3a de signos que han sido fijados en la escritura o por cualquier otro proceso de inscripci3n equivalente a la escritura. As3 que no es posible asir la vida mental de otros en sus expresiones inmediatas; mäs bien hace falta reproducirla, reconstruirla, por medio de la interpretaci3n substanciada de signos (Ricoeur, 1981/1994, p. 51).

En este sentido, despu3s de identificar los elementos denotados, me acerco de nuevo a ellos armada con mi propia historia y mi cultura, la cual atribuyo tentativamente a los pintores. Quiero decir con esto que busco resonancias en las semblanzas de las figuras a interpretar. Algunas me recuerdan obras de arte que he visto anteriormente; otras contienen referencias pol3ticas, hist3ricas o geográficas que he procurado asimilar a lo que he desentrañado del mensaje de base, tal como lo aprecio yo. Estos constituyen mis prejuicios secundarios que he examinado con la intenci3n de aproximarme al sentido dado por el artista.

Un ejemplo cläsico de la inserci3n de elementos que requieren interpretaci3n en varios niveles puede encontrarse en la “Noche de Ronda” de Rembrandt Harmenszoon van Rijn (Figura 4). A nivel de denotaci3n se trata de un grupo de hombres y una niña; algunos portan objetos: un tambor, fusiles y

otros objetos. La niña carga una gallina. Los hombres son retratos de personas cuyas identidades son conocidas. Se sabe que la obra fue encargada por la Corporación de Arcabuceros de Ámsterdam parte de la conmemoración de la llegada en 1638 de la reina madre María de Médicis.

Rembrandt se apartó de la fórmula tradicional para este tipo de retrato porque creó una escena teatral en que las figuras se preparan a marchar en una parada, y hay la sensación que todos están a punto de hacer algo. Se puede interpretar en la confusión de figuras un incipiente ánimo de igualdad en vez de jerarquía. Pero también hay otras connotaciones: la niña ha sido llamado “la niña dorada”, y tal vez por la gallina que carga alude a la garra que simboliza la compañía retratada.



Figura 4. “Noche de Ronda”.

Fuente: Rembrandt Harmenzoon van Rijn (s/f).

Etapa 3 de la interpretación: la suspicacia

En una tercera fase de suspicacia (Ricoeur, 1981/1994) busco temas no aparentes, para luego considerar como la obra representa una producción social susceptible a la crítica. En esta fase surgen alternativas interpretativas. Busco nuevas maneras de clasificar y significar los elementos en la obra que no son evidentes en las primeras etapas. Por ejemplo, en el retrato de “Napoleón cruzando Los Alpes” (Figura 3) del pintor David, comparo la figura heroica de la obra con otros datos históricos y políticos sobre el emperador: lo recuerdo en sus momentos más trágicos en Moscú, Waterloo y Santa Elena, e interrogo su invencibilidad y arrojo. Claramente estos periodos de su vida no son exclusivos, y se requiere de todos para entender los propósitos de David.

Etapa 4 de la Interpretación: un segundo texto

En una cuarta etapa el resultado de todo este esfuerzo es la creación de un segundo texto. Me refiero a que mi apreciación de cada obra no pretende duplicar o parafrasear la del autor. He caracterizado estas obras por medio de sucesivos círculos hermenéuticos; es mi deseo lograr un acercamiento verídico, pero, a fin de cuentas, este segundo texto es mío. De igual manera, los lectores de mis análisis desarrollarán un tercer texto en el que pueden distanciarse de mis juicios y crear otros. El objetivo no es producir una interpretación definitiva e indiscutible, sino dejar claras pistas de pensamiento, como hicieron Hansel y Gretel con sus migas de pan en sus movimientos por el bosque.

Por ejemplo, en el caso de la “Noche de Ronda” de Rembrandt, ha habido sospechas más profundas. Peter Greenway (2008) en una película (“*Rembrandt's J'accuse*”) sugirió que el cuadro trata de la denuncia de una conspiración de homicidio que involucró a dos personas, al capitán Frans Banninck Cocq y al alférez Willem van Ruytenburch, los dos retratos principales. En el cuadro, de entre ellos sale un fusil manejado por una figura escondida. Greenway sugiere que Rembrandt refiere de manera disimulada a un verdadero asesinato histórico, y que el artista conscientemente acusa a estos dos hombres como responsables; basa su análisis en documentos históricos, la posición de las figuras y la dirección en que el hombre oculto apunta su arma. En esta sección no podemos afirmar que Greenway tenga razón. Ha planteado su argumento con su película, y nosotros que asistimos para verla tenemos que crear nuestro propio análisis al respecto. Se trata de suspicacias que conducen del primer texto (la pintura) a un segundo texto (la película); nosotros que la vemos crearemos un tercer texto de suspicacias propias.

3.2. Ejemplos de la interpretación de graffitis

A continuación, y como ilustración de la interpretación del arte y los mensajes populares, presentaré cuatro ejemplos iniciales e demostrativos de este proceso; son graffitis: uno es un simple mensaje, uno es un grafiti político en texto lingüístico y los otros dos tienen imágenes.



Figura 5. “¿Haz visto a León?”.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

El grafiti de la Figura 5 estaba escrito en Caracas, sobre el puente San Pedro que cruza la Autopista de El Valle, justo antes de la salida hacia Los Chaguaramos. Su mensaje se reduce a una pregunta formulada de manera inequívoca: indaga el paradero de una persona llamada “León”. No se trata de un mensaje político, es casi privado, ya que “León” no es un personaje reconocido por el gran público; lo incluye aquí como una introducción a la idea del mensaje simple y semántico que da la impresión inicial que no haya espacio para análisis hermenéutico; sin embargo, deja dimensiones interpretativas para ir acercándose a las intenciones del autor, de las suspicacias del analista y del acercamiento y apropiación final de la interpretación.

En el nivel semántico se identifica una pregunta simple, pero al iniciar el análisis de connotación hay que recurrir a la lógica gramatical del mensaje: el verbo se conjugaría en la segunda persona singular en el pretérito perfecto, aunque el autor usó por equivocación la forma imperativa positiva “haz” en vez de “has”. Esta referencia gramatical nos da una pista: se trata de una persona sin entrenamiento formal en el idioma, es decir, aunque el puente donde está pintado quede cerca de dos universidades, probablemente no fue pintado por alguien asociado con estas instituciones.

Además, el hecho de haber pintado un mensaje de esta naturaleza – personal- en un espacio público indica que el autor no se dirige a personas que tienen acceso a teléfonos celulares, Facebook u otras facilidades del Internet. Es casi una pintura en la caverna, que tiene como destinatarios a personas que viven y se conducen en el ámbito de la calle.

Estas son las especulaciones que pueden hacerse basadas en la evidencia que deja este grafiti. Para adentrarse más en su significado hay que hacer uso de la imaginación y echar mano a lo que se sabe en general de las

poblaciones que hacen vida en las vías públicas. Se abre a varias interpretaciones: podría indicar la solidaridad entre amigos ante la ausencia de uno de ellos, León. Con esta pregunta el autor deja entendido que alguien busca a este personaje, que hace falta. El texto está dirigido a los “entendidos”, es decir, a las personas que podrían conocerlo y reconocer los propósitos del mensaje. Al nivel de suspicacia y visto de otra forma podría ser un aviso de cobro: alguien quiere saber dónde se encuentra “León” para un designio más práctico o inclusive siniestro. Sin ser incluidos entre los “entendidos” sólo podemos imaginar el intento exacto del autor.

Incluyo este grafiti como una introducción a mi modo de acercamiento a la interpretación hermenéutica de los grafitis y los murales. En él, el mensaje es escueto, es decir, semánticamente claro, pero deja espacios para abrir especulaciones que en este caso particular son elementos formales del texto como la gramática; en otros casos se podría usar pistas retóricas, simbólicas o formas de representación en el caso de murales. Al final, únicamente queda la posibilidad de contemplar o fantasear sobre las intenciones reales del autor original, porque no ha recurrido a símbolos u otros recursos que pudiéramos compartir con él. Sin embargo, al aproximarnos al mundo “de la calle” y con algunas referencias básicas sobre este modo de vida, varias posibles interpretaciones surgen para que el analista pueda manifestarlas en un segundo texto, dejando para el lector su propia exégesis y la posibilidad de formular un tercer texto.

3.2. Algunos ejemplos más de exégesis gráficos para explicar el método

Fotografié el grafiti de la Figura 6 hace algunos años en San Antonio de los Altos de la Gran Caracas cerca de la redoma de la Panamericana. La imagen muestra dos comunicaciones, una superpuesta a la otra, pero por yuxtaposición se relacionan entre sí. El primer mensaje dice: "Sí a la verdad." Semánticamente es una afirmación a favor de la verdad vista como honestidad y autenticidad y por antítesis el rechazo a la falsedad.



Figura 6. Tu Verdad. Fuente:
Fotografía tomada por la autora.

Dado que nos referimos a un grafiti y no a un trato filosófico o ético, y porque apareció en el año 2007, el mismo año en que tomé la fotografía, esto puede interpretarse con referencia a un acontecimiento político particular: podemos asumir, según la fecha de su aparición, que alude a la campaña contra el cierre del canal de televisión RCTV en mayo de 2007 que fue decretado por el gobierno del entonces presidente Chávez.

Se trata de una elipsis retórica compleja: se puede descifrar y desentrañar en este mensaje mucho texto retóricamente oculto, que dicho en forma completa sería: a) el gobierno ha cerrado un canal de televisión, b) el propósito del cierre es censurar y ocultar la verdad y c) el autor del mensaje desea apoyar -con su "sí"- la continuada existencia del canal. Lo fascinante es que, a pesar de lo lacónico del escrito, en aquellos días cualquier transeúnte pudiera haber hecho instantáneamente esta misma glosa, porque la situación estaba muy comentada en los medios de comunicación e inclusive había motivado varias manifestaciones políticas en las calles de Caracas. Es similar retóricamente a la frase resumida de "Et tu, Brute" de la obra Shakesperiana de Julio Cesar: en el contexto del drama sus pocas palabras dicen volúmenes.

El segundo mensaje aparece como palabras superpuestas sobre las originales: dice: "No a tu verdad." El responsable de este segundo texto cambió "sí" por "no", y "la" por "su" del escrito original, y podemos sentir que estamos en presencia de un diálogo, o por lo menos un intercambio secuencial.

Podríamos decir que casi se trata de un debate epistemológico en el que un creyente en la verdad universal, es confrontado por un relativista algo chauvinista. Pero de nuevo, a la luz de los eventos de aquellos días, podemos percibir aquí un altercado político; podemos asumir que el segundo autor dice

con un laconismo similar al primero que: a) el canal cerrado no representaba opiniones con las que el nuevo gasfitero podría comulgar, b) por esta razón cuestiona que éstas sean verdaderas, c) reconoce que el autor del primer mensaje podría estar de acuerdo con el contenido de dicho canal de televisión y d) apoya el cierre.

Estamos en presencia de una confrontación pública que ocurre en el espacio compartido, casi en un sentido que aprobaría Habermas, excepto que el segundo mensaje intenta ocultar el primero y esto no puede llamarse debate libre.

Los siguientes dos murales (Figuras 7 –Las caras del pueblo– y 8 –El Bosque que llora–), se encontraban en Caracas en el Autopista de El Valle, en el lado oeste, justo antes de la salida hacia la Carretera Panamericana (actualmente han sido reemplazados por otros murales).

El primero (Figura 7) representa dos caras, una niña y un hombre. El hombre aparenta tener unos sesenta años. Lo podemos caracterizar sobre todo por la ropa que tiene puesta: es típica de la que usan los indígenas de la zona de Mérida en Venezuela y sobre todo lo reconocemos por el sombrero. No es un hombre ciudadano y no es de la clase media; es probablemente un campesino, o tal vez vive en un pueblo pequeño. Es un personaje tradicional ya que hoy en día la mayoría de las personas usan ropa más comercialmente adquirible. La cara también tiene rasgos propios de los andinos. Es una cara sin sonrisa que mira de manera directa, con dignidad no posada. Podemos decir que es un retrato respetuoso que intenta plasmar a un ser honrado. A su lado, pero no necesariamente conectada directamente con él (deducible por los tamaños relativos de las figuras), la niña tiene unos cinco años. No se le puede atribuir rasgos indígenas, pero tiene una cara ancha que puede asociarse con la misma zona. El pelo que es algo rizado indicaría cierto mestizaje, pero no está peinado como sería en una semblanza de la clase media. Es una figura muy atractiva en Venezuela donde ha habido mucha asimilación cultural, pero donde también los indígenas son considerados con algo de romanticismo. Al fin, las dos caras pueden asociarse en su conjunto con retratos campestres de una zona identificable.



Figura 7. Las caras del pueblo. Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Para entender la importancia política de estas representaciones hace falta adentrarse en la ideología del oficialismo de Venezuela respecto a un fuerte compromiso ideológico con el indigenismo y la vida “natural”. El gobierno comparte este compromiso con otros países latinoamericanos, como Bolivia y Ecuador: de hecho, el anterior presidente de Bolivia, Evo Morales, tiene ascendencia Aymara; es el primer indígena que llega a la presidencia de su país.

En la Constitución Nacional de Venezuela hay un Capítulo entero que comprende diez artículos dedicados a los derechos indígenas, y otros de tres artículos que tienen que ver con los derechos ambientales. Inclusive, estos temas están privilegiados entre aquellos que pueden recibir financiamiento para estudios científicos: dice al respecto la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2001), en su Artículo 9°:

El Ministerio de Ciencia y Tecnología apoyará a los organismos competentes por la materia, en la definición de políticas tendentes a proteger y garantizar la propiedad intelectual colectiva de los conocimientos, tecnologías e innovaciones de los pueblos indígenas y los conocimientos tradicionales.

Esta protección formal tiene más vigencia en la imaginaria popular que en la acción política, y se asocia fuertemente con el anticolonialismo. Se veía este tipo de imagen con pocas variaciones en muchas paredes de Caracas ya que son repetidas –casi calcadas–; tienen valor propagandístico. Son decorativas y poetizadas y no parece existir la intención de retratar la vida no-idealizada del indígena; las representaciones son figuras retóricas que ennoblecen a los grupos autóctonos porque no demuestran sus condiciones reales de vida.

El árbol de la Figura 8, en cambio, era un mural único –no repetido en otras paredes- aunque se ubicaba cerca de las dos últimas pinturas. Percibimos

dos planos: el primero denota árboles representados de manera muy esquemática, y el segundo plano de abajo sugiere las raíces. Pareciera que todos los árboles se conectan con una misma raíz que tiene que apoyarse sobre una delgada capa de tierra, y finalmente con un tronco subterráneo grande en que una cara humanizada –que llora de dolor- parece extender más fibras hacia abajo en búsqueda de sustento. Es un caso claro de antropomorfismo en que el tronco expresa emociones que reconocemos. El árbol es de la ciudad, mal-ubicado sobre el cemento urbano y carece de adecuada nutrición.



Figura 8. El bosque que llora. Fuente:
Fotografía tomada por la autora

Se basa en la misma ideología: la naturaleza y todo lo asociado con ella. Este mural no tenía la idealización del primero; el árbol aparece como una sinécdoque, donde surge en representación toda la naturaleza que es engullida por la metrópolis. La cara que llora refiere metafóricamente a la pérdida de los bosques en el ambiente de cemento que carece de sustento. Es el mismo bosque que lamenta su condición.

Estos grafitis son obras que aparecieron en la primera etapa del movimiento político del chavismo en Venezuela cuando el presidente Hugo Chávez estaba todavía vivo y en el poder. En conjunto abarcan dos facetas del pensamiento político de aquellos tiempos: a) la confrontación entre el gobierno y la oposición en el país; refiere al debate sobre lo correcto y lo verídico, y a las medidas de censura que el gobierno estaba dispuesto a emplear para defender su propia versión de los hechos, y b) el romanticismo de lo natural y lo endógeno; dicho romanticismo desapareció después de la muerte del

mandatario. Se trataba de una reivindicación “cultural” basada en el folklore y el uso ideológico de conceptos como la “pureza” y “tradición”. Veremos más adelante que en otros murales aparecen el culto al héroe y la mezcla de mesianismo con el liderazgo político. Estas nociones han sido empleadas en otras configuraciones ideológicas en la historia y en este caso se mezclan curiosamente con las políticas de diversidad y pluralidad.

Esta sección refiere a temas más bien prácticos, mientras el primero tuvo que ver con los elementos teóricos que dan fundamento a la idea de interpretación. Siempre me ha preocupado cuando los análisis sólo se basan en los procesos mentales y ocultos del analista. Por esta razón he creído necesario sugerir pautas que dejan evidencia de los procesos subjetivos del investigador, y que finalmente atestiguan las razones de sus afirmaciones. De este modo, el lector está en condiciones para discrepar si quiere, y saber por qué está en disconformidad. También da la oportunidad de replicar el proceso interpretativo.

El método que he esbozado en esta sección consiste de cuatro etapas que son denotación, connotación, suspicacia y la creación de un segundo texto. Implícito está una quinta etapa en que el lector produce un tercer texto de disensión o acuerdo.

4. La interpretación de graffitis y murales políticos

En este apartado examino diecinueve ejemplos de graffiti y murales pintados en las paredes de Caracas y Mérida a finales de la primera década de este siglo.

Según la tradición de Gadamer, el intérprete ambiciona ponerse en el lugar del autor o artista que examina y recuperar no sólo sus intenciones sino también el mundo histórico en que vivía. Propongo que se puede elaborar también una retórica de imágenes en donde alusiones, similitudes, estilos y técnicas se insertan en la historia del arte y de las ideas, y de este modo constituyen señales o pistas similares a los tropos lingüísticos.

Las cuatro etapas de mi método interpretativo: la denotación, la connotación, la suspicacia y finalmente la creación de un segundo texto, son secuenciales, pero no mutuamente exclusivas. Por ejemplo, la creación de mi propio texto es progresiva y ocurre de manera acumulativa por todo el proceso. Del mismo modo mientras identifico alternativas de connotación, necesariamente tengo que ejercer cierta duda y suspicacia.

En lo que sigue presentaré imágenes de grafiti y pinturas populares que aparecieron al final de los años en que Hugo Chávez fue presidente de Venezuela. El proceso de selección fue intuitivo. Yo tomé la mayoría de las fotografías, pero cuando la reproducción es de otra persona, señalaré la fuente.

4.1. Los grafitis y los murales de Caracas

El siguiente grafiti (Figura 9) proviene de la ciudad de Mérida. Se trata de un mensaje complejo dirigido de nuevo a los “entendidos”, es decir, supone el conocimiento de fechas, eventos y refranes por parte del observador. El texto dice: “cada 11 tiene su 13” y después abajo: “Baltazar golpista”.

Al nivel semántico la primera parte no se entiende; es un oxímoron que une dos ideas que parecen inverosímiles. Como un referente matemático carece totalmente de sentido por lo tanto el analista debe buscar significaciones para estas cifras que no son numéricas. Se puede suponer que contiene un tipo de metonimia en que se refiere a eventos por medio de las fechas en que ocurrieron. Una aproximación interpretativa dado el contexto hace suponer que el número “11” alude al 11 de abril del 2002, fecha en que se inició una intentona de golpe de Estado contra el entonces presidente constitucional de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez. Esta tentativa fue rechazada, no por el ejército, sino por una enorme manifestación de voluntad popular, de allí que dicha asonada puede considerarse una equivocación, inclusive una humillación por parte de los golpistas. Esta suposición es reforzada también por el escrito que aparece debajo del primero que contiene la palabra “golpista”.



Figura 9. Todo 11. Fuente:
Fotografía tomada por la autora

Debajo del mensaje antes mencionado se lee: “Baltazar golpista”. Se trata de Mons. Baltazar Porras, un sacerdote de la alta curia merideña, vinculado a la Televisora Andina de Mérida (TAM) y a la política; podemos inferir que este grafiti contiene una amenaza a la persona de este arzobispo, debido a lo que se presume que fue su apoyo a las actividades golpistas el 11 de abril de 2002.

Para interpretar el número “13” hay que emplear varias figuras retóricas para entender que se trata a la vez de: a) una metonimia, b) una forma de metataxis (que en este caso emplea una estructura sintáctica conocida pero que modifica –y a la vez conserva- ciertas palabras, cambiando así el sentido semántico), c) una elipse (ya que no da toda la información necesaria para la interpretación) y d) una metáfora. A continuación, explico:

Primero hay que echar mano a una creencia popular y también a un refrán:

1. En términos de la creencia, el intérprete tiene que asociar el número 13 a una superstición en la cultura popular respecto a la mala suerte. También el número trece puede considerarse otra metonimia, ya que: a) fue un día de mala suerte para los golpistas pues es la fecha –dos días después del golpe original- que Chávez regresó a la presidencia y b) la tradición dice que fue el viernes 13 que atacaron y destruyeron los Caballeros Templares, dando origen al mito del número de mala suerte.
2. Por otro lado, el refrán: “Todo cochino tiene su sábado”, es una expresión de uso común en Venezuela, y es similar a la de España que reza: “a cada cerdo le llega su San Martín”; se trata de una máxima que significa metafóricamente que a cada cual le tocará su destino, en este caso, fatídico. (Coincidentemente San Martín es una festividad española que se celebra el 11 de noviembre en honor a Martín de Tours, fecha en que tiene lugar la matanza del cerdo).

Una vez que se haya elaborado la creencia y el refrán, estamos en presencia de la figura retórica a que aludí anteriormente, la metataxis. En este caso he tomado la construcción lingüística del conocido refrán y lo he vaciado de su contenido original (Todo X tiene su X) quedándome sólo con la construcción gramatical; en lugar de los dos equis, inserto lo que creo que sean las metonimias numéricas antes referidas para los números 11 y 13. Esta operación permite emplear el refrán original que proclama que cada quien

tendrá/tiene su fatalidad, pero al insertar los números, vemos que el gasfitero se refiere a un castigo muy específico para un acto concreto: cada osadía (el golpe de Estado) tiene su fracaso. Históricamente lo que pasó fue que el golpe del 11 de abril fracasó el día 13. Pero también el autor del mensaje refiere a una persona específica, el Mons. Baltazar Porras, y ha elaborado un recaudo particular para este sacerdote: Ud. como (supuesto) participante en los eventos del 11 de abril, confrontará su propio castigo por sus actos.

Como muchas interpretaciones, ésta requiere emplear figuras retóricas; hemos encontrado un oxímoron y dos posibles metonimias y una metáfora que abren las puertas a asociaciones coherentes de análisis. Estas figuras constituyen un andamiaje sobre el que he examinado el grafiti con herramientas abiertas hacia la cultura general a la que pertenezco. Supongo que el autor del mensaje también pertenece a ella. El criterio de la coherencia de la exégesis final asienta una pauta de aceptabilidad. Lo más asombroso es que este complicado análisis es algo que cada observador venezolano de la pared podía hacer instantáneamente y sin grandes reflexiones.

El grafiti de la Figura 10 se encontraba en Caracas, a la salida de Los Chaguaramos, próxima a la Autopista de El Valle. Contiene dos mensajes y evidentemente dos autores. El texto escatológico trazado en negro es: “Me cago en tus leyes”; es difícil entender el acto que describe si se queda en el nivel semántico y evidentemente hace falta pasar prontamente a la interpretación; estamos claramente frente a una metáfora, es decir, una expresión relacionada a una idea particular, pero en la cual se aplican otros sustantivos o verbos que tienen sentido sólo en la imaginación y la anuencia del lector u oyente. “Me cago en...” refiere a repudio; es además una insolencia. El objeto del repudio son leyes: parece obra de un anarquista debido al menosprecio que expresa por los códigos formales de interacción, pero en este caso son leyes particulares: son “*tus* leyes”. Dado el contexto político en Venezuela, probablemente fue escrito por un opositor del actual gobierno; es decir, al expresar: “Me cago en tus leyes”, únicamente se refiere al desdén del autor a las leyes particulares de la Quinta República, es decir, del gobierno precedido en aquel entonces por el ex Presidente Hugo Chávez.



Figura 10. Tus leyes.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

Abajo y en rojo se lee: “CAP cadáver insepulto ¿Qué tal?” En este caso en Venezuela CAP refiere llana e indudablemente al ex presidente Carlos Andrés Pérez; el uso de sus iniciales para identificarlo aparece en muchos contextos, desde los titulares de los periódicos, hasta referencias orales donde a veces se conviertan simplemente en el vocablo “Cap”.

La referencia a “cadáver insepulto” probablemente señala a las disputas sobre el lugar de su entierro. Ocurre normalmente que este desprecio refiere a una persona que pierde vigencia, sobre todo a un político en el ocaso o irrelevancia con respecto al poder. Hernández (05/10/2011) en un artículo en línea, recuerda que el Presidente Rómulo Betancourt (de 1959 y 1964) llamó “muerto político” al dirigente de otro partido, Jóvito Villalba Gutiérrez en una disputa en los años 60 del siglo pasado. Sin embargo, Hernández también se burla con respecto a CAP: “Pero ahora resulta que el cadáver insepulto es el ex presidente Carlos Andrés Pérez” (párrafo 3).

En este caso le llaman “cadáver”, una referencia a su muerte el 25 de diciembre de 2010. En el espíritu de examinar las posibles interpretaciones alternativas de este mensaje hace falta abrir un paréntesis para explicar el contexto histórico del personaje: fue un político venezolano, líder del partido Acción Democrática, quien ejerció la presidencia de Venezuela en dos oportunidades (1974-1979 y 1989-1993). El último de estos dos mandatos estuvo marcado por escándalos de corrupción. Pérez murió fuera del país y hubo desacuerdos respecto del lugar de su entierro, altercado en la que participaron por diversas razones personeros del gobierno actual y diferentes grupos dentro de su familia. Los primeros, en coincidencia con algunos familiares, pero no por los mismos motivos, no deseaban el regreso al país de los restos de CAP, mientras otros allegados querían repatriar su cuerpo.

Se puede intuir algo de sarcasmo en este grafiti con la inclusión de la pregunta: “¿Qué tal?”. Si de hecho se trata de sarcasmo y no de lástima o congoja, puede suponerse que el autor del mensaje es una persona que apoya al gobierno actual, dado que Pérez sea un símbolo incuestionable de la Cuarta República, y la negación de permiso para su entierro en Venezuela fue una censura simbólica a su persona y su obra. Se percibe algo de triunfalismo en la emotividad del texto.

Dicha ironía se enfatiza a continuación, con las palabras, igualmente en color rojo: “Los que asesinó”. Cabe conjeturar, dado el tipo de letra y el color empleado, que ambos mensajes en rojo provienen del mismo autor. De nuevo, para examinar el contexto histórico del mensaje: la aseveración: “Los que asesinó”, probablemente hace referencia al estallido social de 1989 conocido como “El Caracazo”, evento particular que combinó una serie de protestas locales y que se extendió rápidamente por toda Caracas y otras ciudades como La Guaira, Valencia, Barquisimeto y Mérida, en donde los más empobrecidos saquearon establecimientos comerciales de todo tipo. El Presidente Pérez ordenó al ejército contener los disturbios, y el resultado fue una masacre. Cifras conservadoras indican que hubo más 2000 personas desaparecidas. Indiscutiblemente, Carlos Andrés Pérez fue responsable de una marcada violencia durante su carrera política, inclusive cuando fue Ministro de Relaciones Interiores bajo la presidencia de Rómulo Betancourt, donde enfrentó severamente los alzamientos guerrilleros de aquella época.

Retomando el grafiti, es necesario señalar que constituye un reflejo de la ideología y de los patrones de lealtades propias del chavismo. Sin duda es una expresión de los seguidores del ex presidente Hugo Chávez. Es improbable que un miembro de la oposición se haya expresado de esta manera y tan públicamente, aunque repudiara a Pérez, en medio de una enorme presión en aquellos tiempos para unir comunicaciones según los lineamientos partidistas.

En este caso se perciben dos conjuntos de mensajes expresados en colores negro y rojo respectivamente, que ocupan el mismo espacio, pero que no se relacionan entre sí, ni siquiera se relacionan con el mismo referente político.

El letrero de la Figura 11 estuvo en noviembre 2012, en una pared en la ciudad de Mérida cerca al Paraninfo de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). El escrito tiene dos mensajes: a) “Mercosur somos todos”. b) “Independencia o nada”. Retóricamente estos dos mensajes ofrecen varios

elementos de reflexión, pero para aproximarnos a ellos hace falta revisar el sentido semántico, político e histórico de su contenido:

Refiere a la membresía de Venezuela en Mercosur (Mercado Común del Sur), bloque subregional integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela. En el momento de tomar la fotografía, Bolivia estaba a punto de ingresar, mientras Chile, Colombia, Perú y Ecuador eran miembros asociados. Se trata de una importante estructura transnacional para decidir sobre asuntos económicos.



Figura 11. Mercosur.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

En el caso del primer mensaje, el problema interpretativo es poder analizar el alcance del pronombre “todos” en plural, y hay que concluir que se trata retóricamente de una sinécdoque que designa una multitud, señalada por una parte del todo o viceversa. Este mensaje inicial es una afirmación de inclusión, y aunque no esté semánticamente claro quiénes “somos todos”, se puede especular que se refiere a todos los habitantes de América Latina -ya que Mercosur es un organismo regional-. De hecho, casi todos los países grandes del continente están representados en Mercosur. El mensaje sugiere que no sólo los gobernantes y las grandes empresas pertenecen a la organización, sino también se atañe a “todos”, toda la gente “de a pie”, es decir, se propone que Mercosur sería una agrupación popular y abarcadora.

El segundo mensaje es de exclusión. Habla de independencia sin identificar la influencia de la que hay que emanciparse, o del país a ser liberado. Sería dudoso a estas alturas históricas considerar que sea España el país avasallador –él que fue el viejo poder colonial en gran parte del continente antes del comienzo del siglo IXX. Lo más dable, ya que alude a los modernos asuntos

económicos y políticos tutelados por Mercosur, es que al hablar de la necesidad de “independencia” se refiera a Estados Unidos, y en un sentido menor, a Europa. Probablemente se trata de un mensaje escrito por seguidores del gobierno actual de Venezuela, y considerando que se ha trabajado formalmente con una plantilla, se sugeriría una actividad propagandística organizada por un partido político u otro organismo. El país del norte siempre ha sido un referente negativo para el gobierno y directamente asociado al capitalismo, el cual es considerado por la izquierda en general como desatado e injusto; en sus textos generalmente América Latina acusa al Capitalismo de haber reducido la zona al papel de víctima explotada.

Héroes y sublevaciones

No se puede recurrir siempre a la retórica lingüística en la interpretación de murales, porque no se tratan de textos, aunque pueda haber trozos explicativos al nivel de palabras que clarifican en algo los temas tratados. Hay que recurrir al uso de colores, estilos de ejecución, símbolos y signos. *Repito que no intento un análisis semiótico.* Deseo adentrarme en el significado de las obras que examino por medio de “pistas” culturales compartidas para: a) reconocer símbolos y mis propios prejuicios hermenéuticos, b) distanciarme de ellos con suspicacia cuando sea posible y c) finalmente, acercarme a lo que considero las verdaderas intenciones de los pintores por medio de un segundo texto.

Los murales que analizo inmediatamente abajo se encontraban en la entrada de la Urbanización El Sebuacán, Caracas, en la salida de la autopista Francisco Fajardo. Aluden a eventos de la historia venezolana, sobre todo de la ciudad capital. Están pintados con especial expresividad y arranque. Intentaré detenerme brevemente en el contexto de las figuras representadas en cada uno de ellos. Las primeras dos son denuncias.

La primera (Figura 12) se titula: “El Caracazo”, acontecimiento referido en los párrafos anteriores. En primer lugar, y en el sentido de figuras denotadas, se encuentra un hombre con la boca abierta y con una expresión agresiva, identificado con las iniciales C.A.P, evidentemente el ex presidente Carlos Andrés Pérez, que no mira hacia el resto del contenido del mural; sobre la cabeza de éste, se lee “FMI” al lado de una figura animal en referencia al Fondo Monetario Internacional. Estas figuras pueden identificarse sin lugar a dudas porque están etiquetadas como tales.



Figura 12. El Caracazo.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

Podemos ver configuraciones menos claras que requieren interpretación: hay una forma larga en gris oscuro, con extensiones que apuntan a varias figuras con semejanza humana: éstas son desnudas, amorfas y sin identificación, aunque se puede leer un letrero “Guatire”; hay un horizonte con una curva irregular en gris, una forma en gris claro que sugiere una cruz y al lado derecho un perfil en rojo que combina ángulos rectos con largas extensiones curvas y delgadas.

Dado el letrero principal, sabemos que se trata del Caracazo y podemos suponer que el tema del mural tendrá un trato violento; es un hecho histórico que los disturbios comenzaron en Guatire, una zona cercana a Caracas, y podemos pensar que las seis figuras humanas representan los habitantes de aquel distrito. Posiblemente su desnudez y su falta de identificación individualizada enfatizan su humanidad universal. A la izquierda de estas figuras humanas hay una más grande y hay una cruz, tal vez pegada al horizonte gris que parece un cerro. Es frecuente en Venezuela pegar cruces en la cima de las lomas de los cerros. A la derecha las formas ambiguas en rojo parecen edificios incendiados.

Tal vez la escena refiere a personas que simbolizan metafóricamente a la ciudadanía, que en el mural se ven separados del ex presidente Pérez por el mencionado trazo oscuro, casi negro, de apariencia mecánica. Debido a las extensiones apuntadas hacia las figuras humanas y la sugerencia de dos cabezas en este perfil, interpreto esto último como una máquina militar, anónima y armada que apunta a los ciudadanos. Este conjunto de figuras recuerda al pelotón de fusilamiento del cuadro de Goya (Figura 1).

La referencia al FMI se explica por las severas políticas económicas del ex presidente Pérez en su segundo mandato, oportunidad en la que solicitó

financiamiento a este organismo, acogiéndose a un drástico programa de ajustes que incluía el aumento del precio de gasolina, lo cual constituyó el motivo original de las protestas de El Caracazo.

Arriba y a la izquierda hay un animal, tal vez un caballo, con la boca abierta. Como un prejuicio inicial, asocié este animal con el de la pintura “Guernica” de Picasso (Figura 12-a); luego, al comparar ambas obras encontré diferencias irreconciliables: el caballo del Guernica muestra la cabeza girada hacia atrás con la boca abierta en lo que parece ser un grito de dolor y terror. En cambio, el animal del mural parece adelantarse agresivamente: saca su lengua como un dragón. Por esto, aunque encuentro expresiones estilísticas que sugieren que tal vez el artista empleó el caballo de Picasso como modelo, finalmente da la impresión de que simboliza una embestida del FMI sobre la ciudad.



Figura 12-a. Detalle de un caballo en la Guernica de Picasso.

Fuente: Pablo Picasso (s/f). Guernica. Museo Nacional, Centro de Arte Reina Sofía (s/f).

Como aproximación final, percibo dos temas principales: a) a la izquierda una acusación al ex presidente Pérez y al FMI por la causa y la conducta del Caracazo; Pérez se muestra soberbio e indiferente al sufrimiento que causa, ya que ni siquiera mira a las personas perjudicadas y b) a la derecha una representación de las víctimas humanas y la pérdida de bienes representados por los edificios en llamas. Sin embargo, estas personas perjudicadas por el cataclismo miran al espectador fuera del cuadro, y no parecen rendirse frente a la destrucción en su alrededor; llevan pancartas que podemos suponer relacionadas con su móvil de protesta. El mural fue pintado más de quince años después del evento que señala, y, dado el contexto de otros murales cercanos de naturaleza política, tiene evidentes objetivos de

proselitismo político a favor del gobierno. Tanto por la violencia del saqueo asociado con él, como por la extrema saña en la reacción del gobierno de Pérez, tiene pocos simpatizantes en la población venezolana.

La siguiente imagen (Figura 13), es ambigua y por esta razón su análisis es especialmente interesante; esta confusión se debe a la presencia o ausencia de símbolos e indicaciones lingüísticas que puede complicar la tarea interpretativa.

En este mural la figura central se podría referir a dos personajes completamente distintos: a) al conocido personaje de la guerra independentista, José Leonardo Chirino, o b) a Edmundo Chirinos, un psiquiatra contemporáneo de Caracas. El primero, el héroe de los inicios de la Guerra de Independencia en Venezuela, Chirino fue hijo de una mujer indígena y un esclavo negro; vivió como un esclavo en una hacienda en un pueblo venezolano llamado Curimagua en el estado Falcón. Se inspiró en el proceso independentista a partir de una visita a Haití cuando acompañó a su dueño. De regreso, el 10 de mayo de 1795 encabezó un pequeño movimiento armado desde la hacienda. La insurrección fracasó y Chirino fue apresado y ahorcado en Caracas en 1796.

Por otro lado, podría referirse al antiguo rector de la Universidad Central de Venezuela, el psiquiatra Edmundo Chirinos, que murió en una cárcel condenado por el asesinato de una de sus pacientes y por el presunto abuso sexual de muchas otras mujeres, todas pacientes de él. Es un personaje actual y bien conocido en el país: se presentó una vez como candidato a la presidencia de la República y había sido psiquiatra tratante de varios presidentes, incluso del ex presidente Chávez y miembros de su familia. Había sido también analista de muchas personalidades importantes en el país.



Figura 13. Chirinos. Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Las complicaciones interpretativas comienzan con el título del mural que refiere a “Chirinos” (con la letra “s” al final del nombre) lo que establecería

a identidad de Edmundo Chirinos, pero la figura es retratada como perteneciente a la raza negra y el psiquiatra era blanco. La figura en el mural acecha a una casa representada en el estilo colonial señalada con el letrero de “Amos de Valle”, que en los sentidos cronológicos y geográficos confunden aún más la identificación del personaje. Dicha leyenda refiere a un libro del también psiquiatra Francisco Herrera Luque publicado en 1979. En su obra Herrera relata la historia y las vidas de la aristocracia caraqueña.

Por otro lado, el mural está en una larga pared donde aparecen varios héroes de la Independencia y personas asociadas con las sublevaciones del Siglo XIX en Venezuela; si la representación es de Edmundo Chirinos sería el único ejemplo de una denuncia contemporánea en aquel espacio. ¿Se trataría de una anomalía temática? No es probable.

Más bien creo que hay que atribuir la presencia de la letra “s” al final del apellido “Chirinos” a una equivocación del artista, y la referencia a “Los Amos del Valle” debe ser una extensión que hace el creador del mural a toda la aristocracia venezolana, no sólo los que han habitado el valle central al cual refería Herrera en su libro.

Más allá de la correcta identificación de la persona señalada, podemos apreciar una situación agresiva en que la figura se acerca a una casa con un machete en cada mano. Careciendo de un referente histórico claro, confronto el problema de no poder identificar con total claridad ni al agresor ni a sus probables víctimas; queda como una imagen cuya fascinación yace en la ambigüedad de su realización.



Figura 14. Anti-imperialismo.

Fuente: Fotografía tomada por la autora.

El mural de la Figura 14 se exhibe en la ciudad de Mérida. Marca el inicio de un esfuerzo interpretativo de un estilo de muralismo que cuenta la historia de varios personajes. Se trata de un mural que relata o describe tanto

una situación social y política que el pintor considera negativa, como una sugerencia de cambio, es decir, estamos frente a una narrativa que tiene aspectos temporales. Por esta razón es una obra más compleja. Muestra varias figuras humanas que constituyen símbolos fácilmente reconocibles.

De izquierda a derecha: la mujer vestida de toga y la corona tradicional de siete espigas es claramente la Estatua de la Libertad, empleada irónicamente en referencia al país del norte, no como símbolo de libertad sino de opresión ya que en vez de una antorcha carga un misil. Su tableta refiere, no a la ley, sino a una gran interrogación. Está asediada por micrófonos, uno de los cuales es de “Globovisión”, planta televisora que fue crítica al gobierno. A la derecha del siguiente personaje, el “reportero”, la imagen de un hombre que carga una ametralladora, y está vestido de civil; tiene un sombrero tipo borsalino -el cual es un estereotipo de un agente de la CIA (Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos). Inmediatamente la figura de una dama encopetada que connota una mujer de la burguesía, casi en el estilo de Diego Rivera, muralista comunista de México. La figura final no está clara ya que otras personas han pintado garabatos encima.

En general es una alusión política desde la perspectiva del actual gobierno de Venezuela. Expresa críticas sucesivas hacia los Estados Unidos (alude irónicamente a la libertad, refiere a la intromisión en asuntos nacionales fuera de sus fronteras por medio de la CIA, e incluye una referencia a la clase social que los seguidores de Chávez consideraban enemigos).

Encontré la figura 15 en el distrito caraqueño llamado El 23 de Enero: una progresión de botellas, luego hombres revolucionarios y finalmente una muchacha que estudia piano. Interpreto en este mural una sucesión de eventos; se puede pensar que sea un relato que ocurre en un lapso de tiempo; en este lapso el artista ofrece lo que considera un proceso revolucionario que comienza en la desesperanza, continua con violencia, pero termina con la paz y la cultura (la creación del producto esperado: -la “persona nueva”). Los personajes, al dejar atrás la ebriedad (las botellas) y la anomia, optan por la lucha armada (el penúltimo personaje tiene un fusil en la mano); logran cambiar la antigua y yerma sociedad (capitalista (significada por el “yanqui” maligno en el extremo izquierdo del mural) por otra supuestamente más humana, donde las niñas no aprenden la violencia sino la cultura. Es interesante que la figura final, la niña, también es la más grande; la narración ocurre casi como un crescendo musical en “u” donde el enunciado comienza con cierto volumen para luego disminuir,

y finalmente conduce a una coda sonora y expandida, la meta final de la historia.



Figura 15. La Razón de la Revolución.
Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Es posible ver figuras aisladas y sin narrativa en este mural, pero creo que la curva descendiente y ascendente que marca el tamaño de las imágenes (después del “Tío Sam”) demuestra la idea de la continuidad de la historia, que el artista ve como también progresiva en el sentido del impulso del perfeccionamiento de la sociedad y del ser humano. Veo en esta exposición la idea marxista del “hombre nuevo”. Es interesante que se ubique sólo a cortos pasos de la “última cena” que comentaré más abajo. Es también interesante que se trate de una representación idealizada de esta noción sin una reflexión sobre la situación realmente vivida por muchas personas en el país.

A continuación, reflexionaré sobre tres murales pintados sobre la misma pared que las de las figuras 8 y 9. El tema trata de tres héroes de la historia de Venezuela: la Figura 15 es de Pedro Pérez Delgado, llamado “Maisanta”, la Figura 16 es de Ezequiel Zamora, la Figura 17 es de José Antonio Sucre; al final incluyo la Figura 18 de Ernesto “Che” Guevara un héroe moderno de la revolución cubana.

Dado que los tres primeros tienen que ver con contenidos tan similares, como paso inicial quisiera reflexionar sobre la noción histórica del héroe venezolano desde el abstracto y como aproximación inicial al concepto. Lo hago para acercarme a las cuestiones y dudas que inspira la noción de la persona valiente, históricamente destacada y reverenciada porque, para descubrir los prejuicios que ellos infunden en mí como analista, y para abrir espacios al distanciamiento y la suspicacia, hace falta explorar ampliamente su significación.

Se puede contrastar la idea nietzscheana, que proclama que la historia del mundo sea principalmente la biografía de los hombres ilustres, con una visión del ser humano inmerso en un mundo de vida compartido; este segundo acercamiento supone que el mismo mundo de vida o momento cultural da vida a las personas que conducirán los procesos que llegarán a ser legendarios, que no surgen a partir de la grandeza individual aislada. Además, como corolario, se puede esbozar la idea que la memoria cultural destacará a aquellos personajes históricos que son útiles para procesos contemporáneos y actuales y en los lugares donde los reverencian. Estas dos maneras de ver al héroe, es decir, por un lado, como individuo descollado y, por el otro, como un producto social, tienen que estar presentes en cualquier análisis hermenéutico que se hace de ellos. Es interesante recordar en este momento como Gadamer pensaba que las dos instancias, primero del tiempo en que ocurrieron los tiempos que se analizan, y segundo del tiempo del analista, se relacionan, y deben producir al final una fusión de horizontes. En otras palabras, las reflexiones que hago sobre el héroe son tanto históricas como relacionadas con el mundo de vida actual, y debo entender ambos tiempos.

Debido a la necesidad de buscar fundamentos históricos para estos murales, reflexionaré sobre el papel del héroe militar o guerrero en Venezuela. Muchos de los ídolos del país han sido castrenses o combatientes irregulares que se rebelaron por dos posibles razones: a) se alzaban frente a un gobierno que consideraban injusto y b) tenían aspiraciones de poder personal. Además, la influencia castrense en el país es enorme; como señala Torres (2009/2011, p. 37) “en ciento veintiocho años de historia [desde 1830 hasta 1958], en solamente diez estuvo la Presidencia en manos de civiles”. La misma autora, en las primeras líneas de su libro se distancia de algo que considera como una atracción malsana, y a la vez y de manera contradictoria casi sagrada, que ejercen los personajes temerarios sobre el país; dice: “El héroe debe ser, en primer lugar, alguien dispuesto a la impugnación” (p. 12). La misma autora cita a Rafael López Pedraza quien llama a los héroes: “espíritus de muertos intranquilos” (Torres, p. 16). Son figuras de lucha y muerte que llaman a los vivos a sacrificarse en nombre de un ideal –cualquier ideal- que esté en boga por los momentos de sus conflictos.

Entonces iniciaré este análisis con dos ideas preliminares (posibles prejuicios) para poder luego criticarlas: a) el hombre grande que cambia el curso de la historia, y b) la idea de la utilidad social (provisional y política) que tienen las destacadas figuras históricas.

Las tres figuras de los murales que analizaré a continuación son héroes históricos y especialmente reverenciados por el gobierno actual. Diversos personajes políticos los han mencionado con frecuencia, y sus imágenes aparecen por toda Caracas.



Figura 16. Maisanta.

Fuente: Fotografía tomada por la autora.

La imagen central de este primer mural, es un hombre que cabalga bajo un cielo rojo sobre un caballo brioso. La leyenda en la parte inferior indica que se trata de Pedro Pérez Delgado, llamado "Maisanta", y bisabuelo del ahora fallecido presidente de Venezuela, Hugo Chávez.

El pintor nos muestra una figura que se mueve en dirección casi ascendente contra un cielo que podríamos decir que está teñido del polvo del camino, y del sol poniente -o tal vez de sangre-. El borrón en pintura roja en la boca del caballo es claramente una mutilación posterior. Maisanta sostiene algo en la mano que no se distingue claramente, podría ser un revólver que apunta a un enemigo que le precede pero que no aparece en el cuadro.

Resulta interesante el hecho de que la figura del caballo es más elaborada que la del hombre que lo monta. Es el animal el que sugiere el movimiento y la energía del avance de los dos, bestia y jinete. En contraste, la figura del hombre es casi estática; es difícil creer que realmente domina a una bestia tan pujante. Esto puede ser el resultado de la falta de experticia de artista. También podría deberse a que hay poca información sobre la fisonomía histórica del hombre retratado: es más leyenda que figura auténtica.

Maisanta es considerado como héroe y líder revolucionario por los seguidores del gobierno actual. En diversas oportunidades el ex presidente Chávez se ha referido a lo que consideraba las épicas luchas de su antepasado contra los abusos del caudillo Juan Vicente Gómez. Pérez Delgado fue un

soldado desertor bajo la dictadura de Gómez, que finalmente se convirtió en un rebelde político. En 1922 fue encarcelado y murió envenenado con vidrio molido: en general, se trata de un referente bastante violento en la historia del país.

En las palabras del ex presidente Hugo Chávez (s/f, párrafo 9):

Pasaron los años, 1904, 1905, 1906, 1907, la oligarquía de Caracas contra Cipriano Castro, los gringos contra Castro. Y llegó 1908, rompen relaciones Caracas y Washington. Se enferma Cipriano Castro. En diciembre se fue Castro para Europa a operarse de los riñones, y lo tumbó Gómez. A los pocos meses en Sabaneta [pueblo natal de Maisanta y del miso Chávez], había reuniones, uno de los líderes: Pedro Pérez Delgado. Un italiano, “musiú” [es decir, forastero] Mauriello, de izquierda, revolucionario de los Mauriello que por ahí andan. Lo mandaron a buscar, lo mataron...Lo dejaron tirado ahí; vino alguien a avisarle a Pedro Pérez. Esa noche Pedro Pérez buscó cuarenta [hombres] de a caballo, buscó los machetes, buscó los fusiles, se vino pa’ Mijagual, emboscó al coronel Colmenares, que era el coronel gomecista que mandaron para sustituirlo. Lo emboscó a machete. Cogió camino pa’ llá, cruzó el Apure y comenzó la leyenda de Pedro Pérez Delgado. Hasta 1922 estuvo alzado. Cayó preso y, cuando tenía apenas cincuenta años de edad, murió envenenado en el Castillo Libertador, en Puerto Cabello. Dicen los que estaban ahí que salió con un dolor. No aguantaba, se quitó el escapulario, lo lanzó a la pared y dijo: “Maisanta, pudo más Gómez”. Y cayó muerto.

Repito esta memoria de Chávez porque deja entender varias cosas: a) la vida violenta de Maisanta, b) el fracaso de su aventura en armas y c) el legado de arrojo que inspiró a su bisnieto a emularlo en su rebeldía, y tal vez a terminar lo que parecía una tarea inacabada. Chávez mismo heredó y usaba con frecuencia el escapulario que menciona en la cita.

Maisanta fue uno de muchos hombres que se levantaron en armas en aquella época, con o sin causas claras a defender, más allá de sus deseos de alcanzar el poder. Pero cien años más tarde su leyenda sigue viva en su familia del pueblo de Sabaneta, la familia Chávez; su ejemplo queda como medio y meta para las ambiciones de su descendiente más conocido. Las luchas del ancestro se teñían de ideologías en los sueños del joven Chávez, que tal vez no

representaban realmente aquel hombre histórico. De este modo, Maisanta permanece como un personaje alzado en armas, típico de sus tiempos y luego en el siglo XXI se le agranda y se le convierte en un héroe.

Ezequiel Zamora es el personaje del siguiente mural (Figura 17). Es un héroe del Siglo XIX venerado por los seguidores del gobierno actual.

Entender la historia de esta representación de Zamora significa recordar que la liberación de Venezuela de España. Comenzó con la Declaración de Independencia el cinco de julio de 1811 pero la autonomía no se logró militarmente sino con la Batalla Naval del Lago de Maracaibo 1823. Paralelamente en 1819 en el Congreso de Angostura, se declaró la existencia de la Gran Colombia, una mega-república que incluía a Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Sin embargo, muchas apetencias de poder por parte de gobernantes y caudillos locales, y una gran inestabilidad política erigieron serios obstáculos para consolidar la nueva república cuya disolución tuvo lugar en 1830. El 17 de diciembre de este mismo año muere Bolívar.



Figura 17. Zamora.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

Tras la muerte de Bolívar, fue declarada la autonomía de Venezuela (y por ende su separación de la Gran Colombia), y dentro del país se inició una larga lucha por el poder entre los cabecillas locales, enfrentamientos que se prolongaron por casi un siglo. Los principales dos actores de esta accidentada contienda fueron los conservadores y los liberales. Zamora actuó a favor de los liberales hacia finales de la cuarta década del siglo XIX. En sus inicios revolucionarios apoyaba las ideas de soberanía, democracia e igualdad (repartición de tierras), y fue un protagonista de la Guerra Federal casi desde su comienzo.

Fue capturado en 1847 y en su juicio legal negó algunos de los principios que había proclamado durante su primer tiempo en armas, como la

repartición de tierras a los pobres. Bajo la autoridad de José Tadeo Monagas, presidente de Venezuela entre 1847-1851, recibió una pena de 10 años de prisión por su rebelión, pero escapó, e irónicamente, debido a la amenaza que Monagas confrontaba por parte de la oligarquía, éste recurrió de nuevo a Zamora quien comenzó a servirle en capacidad militar. En aquellos días adoptó una postura liberal, diferente a los valores revolucionarios e igualitarios que profesaba anteriormente. Murió en batalla en 1860. De hecho, Zamora resulta un héroe curioso para un gobierno revolucionario del Siglo XXI que proclama ideales de justicia social.

Con estas breves notas históricas, puedo acercarme al mural de Zamora. A la derecha del caudillo se encuentra un retrato (una cabeza) no identificada; considerando la edad del retratado, existe la posibilidad que sea Simón Rodríguez o tal vez Andrés Bello, ambos hombres venezolanos de letras, influidos por la cultura europea y en el caso de Rodríguez, especialmente Voltaire. En tal caso su presencia en el mural refuerza los valores de la Ilustración que profesaba Zamora al final, y le aleja de los modelos igualitarios típicos del Siglo XIX. Por otro lado, posiblemente la cabeza representa el presidente Monagas; conviene recordar sin embargo que los retratos de Monagas normalmente muestran un rostro joven con pelo negro. Monagas mantuvo una relación compleja con Zamora, pero más allá de sus diferencias compartieron algunos de los valores liberales y la ambición de abolir la esclavitud.

No se puede identificar la bandera que Zamora lleva en la mano, pero al lado se leen tres palabras: “tierra”, “moral”, y “libertad”; la primera palabra era una de los lemas –luego abandonado- del inicio de la carrera rebelde de Zamora, y las últimas dos pueden referirse a la lucha de Bolívar contra España en el comienzo del mismo siglo cuando promulgaba “libertad” (de España) y “moral y luces”. La imprecisa llamada a la libertad siempre acompaña a los rebeldes.

Lo interesante de este mural es que los revolucionarios actuales incluyen a este personaje como héroe; los ideales que profesaba al fin de su vida eran los del presidente Monagas, ya que había renunciado a algunos de los suyos propios. Tal vez la importancia actual de Zamora puede encontrarse en su muerte a manos de la oligarquía. En fin, lo notable de esta obra se encuentra menos en el estilo de su representación, que en la inclusión de esta figura histórica en el registro de las figuras legendarias que pre-datan la revolución

bolivariana del Siglo XXI. La mancha roja en la cara de Zamora es una desfiguración.

Antonio José de Sucre y Alcalá (Figura 18), fue prócer de la Independencia de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Se le recuerda como político, estadista y militar durante la guerra, y aliado cercano de Simón Bolívar. Murió en 1830, asesinado en lo que ahora es Colombia por un miembro de las camarillas locales que veían mermados sus propios proyectos de influencia y poder debido a la aspiración de Sucre y Bolívar para fundar la Gran Colombia. Sucre fue por un tiempo presidente de Bolivia; allí redactó una constitución en que plasmaba ideales liberales -como la educación universal y gratuita-. Este documento fue luego reemplazado por otras múltiples constituciones cuyo contenido reflejaron -sobre todo después de 1843- más bien los deseos de las clases dominantes y de ascendencia española.



Figura 18. Antonio José de Sucre.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

Aunque la lucha armada ha sido siempre un empeño cruel e inclusive bárbaro, Sucre ideó la posibilidad de normarla: compuso el Armisticio de Santa Ana que puede considerarse uno de los primeros tratados de los derechos humanos para los vencidos de guerra, y a pesar de que pareciera un oxímoron decir que la guerra y la civilización pudieron tener algo en común, dijo Bolívar que Sucre viabilizó la posibilidad de guerra entre pueblos civilizados.

En el mural, de nuevo tenemos un hombre sobre un caballo no sólo brioso, sino ardoroso; el jinete se apura enérgicamente ceñido a las responsabilidades de su heroísmo. Cómo fue con Maisanta y Zamora, Sucre murió de forma violenta, en este caso como consecuencia de sus actividades en

la liberación de las Américas. En el horizonte de estos dos últimos murales, se aprecian las montañas de la cordillera del norte de Colombia o Venezuela.

Es interesante que el muralista diese un trato similar a Zamora, Maisanta y Sucre. Para adentrarse en esta similitud es necesario ver lo que el artista veía que tenían en común: eran guerreros. Pero Sucre era mucho más que un hombre combatiente: era un hombre ilustrado, culto y de valores propios de la Ilustración europea; formaba parte de la élite en los tiempos de la colonia –como también era Bolívar-, y tuvo una educación de primera calidad. Su proyecto era militar, pero como en el caso de Bolívar también era político. Inés Quintero (1998, párrafo 44) comentó sobre la situación de Sucre en Perú, pero se podrían extender sus reflexiones a toda la Gran Colombia; decía que había que:

[...] atender las severas contradicciones sociales que caracterizaban a estas sociedades mestizas y con un altísimo índice de población indígena, en claro contraste con la supremacía política y privilegios sociales y económicos de las minoritarias elites criollas.

Las aspiraciones políticas de Sucre y Bolívar incluían el desarrollo de sociedades libres, pero sobre todo justas; eran hombres a caballo, pero también de biblioteca y escritorio, y el muralista no ha captado estas diferencias entre sus héroes.

La figura (19) es un retrato ubicado en la zona del “23 de Enero” de la ciudad de Caracas; es la famosa cara de “El Che” (Ernesto Guevara), médico argentino y héroe en la Revolución Cubana. Como ésta, hay muchas otras imágenes de héroes en el mismo vecindario, casi todos ya muertos por la causa de su revolución. Su retrato es sólo uno de muchos otros, todos sin nombre, pero son reconocibles para quienes siguen las memorias y la literatura revolucionaria de América Latina. Aunque no los reproduzco en estas reflexiones, se incluyen a los siguientes tres figuras –y menciono sólo tres de las caras que son más conocidas:

1. Manuel Marulanda de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia que falleció en el 2008,
2. Augusto César Sandino que murió en 1934 en Nicaragua en su lucha contra los gobernantes de su país y tropas de los Estados Unidos,
3. Salvador Allende, presidente demócrata de Chile que fue derrocado por el General Augusto Pinochet en 1973 para iniciar una larga y terrible dictadura.

Menciono nada más estos tres nombres de personajes bien conocidos porque para mí eran inmediatamente reconocibles, y porque el contraste ideológico entre ellos es dramático. En el espacio donde fotografié a “El Che” había muchas otras efigies. Estos hombres demuestran gran diversidad, no sólo geográfica sino de principios políticos. ¿Qué tienen en común estos protagonistas tan desemejantes? Creo que la primera, más evidente y notable aproximación entre ellos es su muerte violenta. Luego su postura desafiante y el estilo violento de sus vidas –excepto Salvador Allende que promovía la paz-. Finalmente llama la atención que sean casi todos latinoamericanos, aunque también hubo un retrato de Carlos Marx entre los murales.



Figura 19. El Ché. Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Esta aglomeración de caras pasa por alto las grandes diferencias entre los héroes elegidos: “El Ché” murió intentando colocar en Bolivia una dictadura similar a la cubana; Allende murió defendiendo una antigua y establecida democracia en Chile; Sandino murió oponiéndose a una dictadura brutal y a la influencia extranjera en Nicaragua, y Marulanda murió oponiéndose a la democracia vigente en Colombia. Aunque Sandino era más anti-imperialista que marxista, los otros todos profesaban diferentes estilos de esta última ideología.

Entonces nos quedamos con una plétora de características para estos héroes y nos resta una peculiaridad básica que los une: alguna asociación con la muerte violenta y desafiante.

Como reflexiones globales sobre estos héroes, se pueden retomar algunas de las ideas del inicio de esta sección: de primer interés es el contraste entre, por un lado, el gran hombre que crea la historia y por el otro el hombre que encarna la historia como un proceso del mundo de vida compartido; no es el lugar en este trabajo resolver este debate, pero la ideología detrás de los

murales que hemos revisado refleja el primero. Hay retratos y alusiones a estas figuras pintadas en muchas paredes de la ciudad y tienen no sólo el propósito de evocar memorias y de celebrar sus vidas, sino también motivar a los jóvenes para luchar por causas actuales. Son ejemplos del ídolo militarizado (excepto Allende), que toma armas para lograr sus metas.

Si como dice Torres (Op. cit) el héroe debe ser vulnerable a la crítica, podemos preguntar, en el espíritu de la suspicacia ¿por qué la muerte violenta reivindica la causa de un hombre? y ¿Por qué los héroes de la patria actual son hombres violentos?

Las cuatro representaciones que he reproducido del héroe en este trabajo tienen varias características en común: todos, menos Ernesto Guevara, aparecen sobre el trasfondo de las montañas costeras del norte del continente sur-americano; el territorio es un importante componente de estos retratos. Todos aparecen en poses valientes e intrépidas. Ninguno, excepto Guevara, tiene rasgos personales que les distinga; tanto es así, que sin las cintas con nombres que les identifiquen, serían figuras anónimas. Tal vez esto es así porque las caras de los próceres (excepto Bolívar) y los rebeldes del Siglo XIX no son conocidas por la gente de hoy en día; puede ocurrir también que su adhesión a los valores de la Ilustración, y del liberalismo político y económico de aquel entonces los hace menos pertinentes para los revolucionarios actuales. En cambio, junto al retrato de Ernesto Guevara hay muchos más con caras reproducidas con cierta exactitud, y entre aquellos que aparecen en la zona del 23 de Enero en Caracas, son figuras conocidas; no hace falta identificarlos.

Entonces el problema del retrato puede ser ideológico. Hay elementos que sabemos sobre estos personajes, pero no se escenifican y queda para la complicidad del espectador evocarlos: a) todos murieron de manera violenta y b) todos participaron en actos y eventos violentos. Entre los del primer grupo, de los próceres y los de la Guerra Federal: a) todos del primer grupo profesaron comprometerse con los ideales de la Ilustración europea y b) todos son considerados por el gobierno actual como insignes de la Revolución Bolivariana. Guevara en cambio es un héroe moderno y reverenciado por ciertos sectores en América Latina; su ideología no es de la ilustración sino del marxismo; su cara es inmediatamente reconocible y sus hazañas son parte del patrimonio revolucionario de las Américas. A semejanza con los otros, él también vivió y murió en la violencia.

¿Cuál ha sido la intención del primer muralista (de los retratos de Zamora, Sucre y Maisanta)? Personalmente creo que ha representado un

modelo de ciudadano que se considera como atractivo cuyo ejemplo piensa vale emular: es importante tomar armas por una causa, y en este caso particular, se trata de la Revolución Bolivariana. En todos los casos, incluyendo a Guevara, estamos frente al “gran hombre” que hace historia a pulso de su valentía: su presencia en los murales en los momentos que fueron pintados demuestra la utilidad política de este tipo de modelo. Hay muchos personajes en la historia del país que han demostrado otros valores: han sido médicos, científicos, escritores, educadores, dramaturgos, y así sucesivamente, pero las figuras elegidas por los artistas son todos militares o insurrectos que han combatido enemigos en nombre de la patria o de un ideal patriótico.

Murales religiosos

En Venezuela la religiosidad se expresa con enorme sincretismo: cualquier figura puede convertirse en un objeto de veneración. Por ejemplo, la Santería, traída por los esclavos de los Yoruba de Nigeria, es ampliamente aceptada como una fe en sí misma, o como un conjunto de creencias que coexisten subterráneamente en Venezuela junto con el catolicismo. Hay altares populares que incluyen atropelladamente a: a) Simón Bolívar, el fundador de la patria; b) José Gregorio Hernández, un médico venerado que murió en 1919; c) Guaicaipuro, un indígena que se rebeló contra los Españoles y murió en batalla en 1568; d) Negro Primero (Pedro Camejo), un soldado famoso por su participación en la guerra de emancipación y que murió en 1821; e) María Lionza, una indígena de leyenda y sin fecha, que se representa montada en una enorme danta y f) algunos delincuentes juveniles asesinados por la policía –para mencionar sólo algunos-. Normalmente lo que tienen estos “santos” en común es alguna alusión a la rebeldía y la insubordinación. Inclusive después del anuncio de su muerte en el 2013, se ha erigido un altar al “Santo Chávez” en una parroquia caraqueña. Dice Lecumberri en un diario en línea de Caracas (Talcualdigital):

[...] la mitificación de Chávez está en marcha. Uno de los últimos ejemplos es el video divulgado por la Vive TV, perteneciente al Estado, que muestra a Chávez llegando al paraíso, donde es recibido por Bolívar, Guaicaipuro, el guerrillero Ernesto Che Guevara o el fallecido presidente chileno Salvador Allende (Lecumberri, 2013).

Particularmente sincrético es la Santería, y una nueva versión de esta religión ha comenzado a implantarse en el país, la cual se caracteriza por intereses económicos (por ejemplo, cobro para rituales y artículos sagrados), cuya popularidad actual, según Ascencio (2012, p. 95), se debe al “contacto del gobierno con el centro de la santería, que es Cuba”.

Como nunca antes, en el gobierno chavista hubo devotos de la Santería; Marta Colmenares, una conocida comentarista de la prensa y la televisión dijo:

Las ceremonias o ritos más importantes de la santería venezolana, además lo que el interesante reportaje del periódico El Nacional refiere como Religión “de Estado”: supuesta relación de “los funcionarios del gobierno y la santería”. Cuenta uno de los santeros abordados: “¿Quieres saber si hay personas con santo hecho¹² (1) en el Gobierno? Claro que sí. Hay muchos magistrados coronados y muchos fiscales. Hay gobernadores, asambleístas, en fin... (2011).

Esta introducción al sincretismo venezolano es importante para entender la combinación de figuras que veremos a continuación.

El siguiente mural (Figura 20), muestra asociaciones que se mueven entre virtudes públicas y religiosas. La foto fue tomada por Álvaro Arellano. El mural está ubicado en Caracas, en la Avenida 3 Este, paralela a la Av. Urdaneta, hacia el norte a la altura de la Santa Capilla, entre las esquinas de Mijares a Jesuitas.



Figura 20. Bolívar, Cristo y Chávez.

Fuente: Álvaro Arellano

¹² “El santo hecho” refiere a una ceremonia de adhesión a la Santería.

Este mural reúne tres personajes bien reconocidos por la cultura latina en general y particularmente en Venezuela. En el centro, Cristo, envuelto en su mortaja blanca. A su izquierda se aprecia a Simón Bolívar con su ropaje militar y a la derecha el ex Presidente Hugo Chávez, curiosamente sin la investidura de su categoría.

La leyenda reza: “¡He resucitado! Patria, socialismo o muerte. Venceremos”. Es necesario interpretar este mural a la luz de la curiosa asociación de lemas en esta leyenda. Se trata de la asociación de tres símbolos: la fe, la patria, y la institucionalidad encarnada en el presidente de turno. Las figuras de Bolívar y Cristo enlazan emblemas con diferentes cargas del significado de la expresión “eterno”. Por un lado, vemos el padre de la patria institucional (Bolívar) –cuyas connotaciones de santo en la santería ya hemos visto-, y por otro lado el fundador de la religión monoteísta más importante en el país (Cristo). Ellos transfieren evocaciones místicas a la figura política de la actualidad (Chávez) que en los momentos de pintar el mural todavía vivía. Además, los dos retratos de Bolívar y Cristo, que estén al lado de Chávez, son fuertes portadores de legitimidad, intocables por la crítica. Puedo añadir que el símbolo de la mortaja de Cristo también nos conduce a la Resurrección, enfatizada por la referencia de la leyenda, con la sugerencia a *soto voce* de que Cristo renació tres veces, la primera en su propia resurrección, el segundo en El Libertador de la patria y la tercera en el entonces presidente de la Quinta República.

En lo que sigue recogemos varias fotos de murales tomados en la zona del 23 de Enero, Caracas. La figura (21) es una adaptación de la famosa obra “La última Cena” de Leonardo da Vinci. En la versión en referencia, el pintor anónimo muestra figuras conocidas del mundo revolucionario de América Latina, al lado de la representación de Cristo.

A la izquierda de Cristo se encuentra Simón Bolívar y a la derecha Carlos Marx. Es una extraña mezcla ideológica que reúne a estos dos últimos como apóstoles o por lo menos como pensadores de ideas similares, pero ya hemos visto que, además de portador de pensamiento político, Simón Bolívar es un santo de la Santería. Ha habido mucha tinta y muchas palabras oficiales derramadas para asemejarlos ideológicamente. Pero esto es, al final, difícil: por un lado, está Simón Bolívar, hijo de mantuanos y líder de una insurrección anti-colonial inspirada en la revolución francesa, y por el otro, Carlos Marx es el gran expositor del socialismo del Siglo XVIII. Rebasa mis propósitos actuales

encontrar las aproximaciones que intenta el pintor entre el pensamiento de estos dos hombres, pero vale destacar este anhelo expresado en el mural.

A ambos lados de las tres figuras centrales, se muestran otras semblanzas muy diversas, como algunos participantes en la Revolución Cubana y Simón Rodríguez (un maestro de Simón Bolívar). Otros retratos son: el indio Guaicaipuro, reverenciado por los santeros, el presidente Chávez, Mao Zedong (o Mao Tse-tung) y Lenin. Tal vez el mensaje principal apunta hacia el sincretismo de valores desemejantes, pero dado el carácter de los escritos de los murales anteriores, concluyo que se trata de una simple amalgama de impresiones diversas que envuelven tanto la religión popular como la política vista desde una mirada amplia y dispareja hacia personajes de la izquierda histórica y el liberalismo del Siglo XVIII.



Figura 21. La última cena.

Fuente: Fotografía tomada por la autora.

En la siguiente representación, la Figura 22, fotografiada también en la zona del 23 de Enero de Caracas, la religión sostiene la ideología. Cristo es mostrado de manera agresiva con un Kalashnikov (arma desarrollada durante la Segunda Guerra Mundial en la antigua Unión Soviética, famosamente usada por los movimientos guerrilleros del mundo). Al lado de Cristo, hay una reproducción de la Virgen de Coromoto (Figura 22-a) que aparece con el niño-Jesús, pero con un cambio inquietante: ella también sostiene un arma.



Figura 22. Dos figuras armadas, Cristo y la Virgen.

Fuente: Fotografía tomada por la autora.



Figura 22-a. Detalle de la Virgen.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

Podemos elaborar el mensaje de esta imagen: la religión sostiene la lucha armada de los grupos políticos (justos). El poder de este mural se halla en yuxtaposición de una figura que en general suscita emociones asociadas con el amor y la paz (madre y niño / Virgen y Cristo), pero al mismo tiempo niega y cuestiona esta afectividad. En general, este mural ha suscitado reacciones muy fuertes entre los caraqueños.

El mismo mural fue modificado (Figura 22-b); tomé esta reproducción del mural de la página web de “La Patilla”. En la nueva versión, ahora Cristo no sostiene un fusil sino una copia de la Constitución de Venezuela. En su segunda presentación se trata de una declaración política e ideológica que no invita a la violencia (sagrada), sino a la acción política institucionalizada. En ambos casos, se trata de la sacralización de una postura socio política: todo esto en un país que se declara laico.



Figura 22-b. Cristo con la Constitución. La Piedrita, 23 de enero.

Fuente: La Patilla (2012).

La leyenda, “Patria o muerte” apoya estas interpretaciones: ya la alusión a la fe apunta también al país político que promueve la separación de poderes y las elecciones de los mandatarios. Sin embargo, la leyenda refiere a la disposición del muralista de morir por su propia versión de la patria. Al tratarse de las guerras internas en los países democráticos, es un oxímoron.

5. Reflexiones finales

He reseñado algunos de los grafitis y murales de Caracas. Ha sido mi intención acercarme a ellos desde las dos perspectivas de la hermenéutica: a) por medio de razones válidas y universales para el entendimiento; en ellas he buscado referencias a valores como la justicia, la fe y el anhelo de cambio social y la noción de heroísmo; b) una relación personal y viva con las imágenes sobre las cuales he reflexionado. Me he acercado a estas obras por medio de “pistas”, desde la gramática hasta la retórica y desde lo simbólico hasta las técnicas de realización de las pinturas.

Por otra parte, he intentado “distanciarme” de estos aspectos para poder ir rechazando prejuicios que podrían separarme de este proceso de acercamiento. (En mi propio caso disto ideológicamente de muchos de los murales que he observado).

Al mismo tiempo intento traer a mi proceso de reflexión asociaciones ajenas al proceso de observación: Por ejemplo, al ver a los ciudadanos en el mural 12, referente al Caracazo, permití que me influenciaran representaciones de obras medievales, y en la misma obra vi semejanzas con pinturas de Picasso y Goya. También he manifestado algunas dudas que puedo atribuir a conflictos entre mis prejuicios en el sentido de Gadamer. Dado que algunos de los muralistas evidentemente tienen algo de entrenamiento formal en relación a la

pintura, probablemente tengan conocimientos de muchas obras del pasado – algo evidente en la réplica de la Virgen de Coromoto en la Figura 22-a-; quiero decir, las coincidencias seguramente no son casualidades. De este modo pretendo lograr una fusión explícita de los horizontes: los míos y los de los pintores cuyas obras he considerado aquí.

En los murales analizados aparecen referencias combinadas a la patria, a la disposición de los muralistas a morir por su propia visión de ella, a los precursores como héroes, a figuras religiosas y a la naturaleza inviolada como un valor en sí mismo. Tienen funciones complejas y aluden a lo eterno, y a lo incuestionable; en dos de estos casos (Figuras 22, 22-a y 22-b) y se tratan de iconografías religiosas bien conocidas, convertidas en algo similar a los héroes armados, intransigentes y agresivos.

Vale extenderme sobre el tema del héroe, y su corolario, la muerte, que se destaca en muchos de los murales expuestos aquí.

Ana Teresa Torres dice:

En el caso de los héroes guerreros la muerte es, precisamente, la esencia de la condición heroica. No es su desaparición la condición universal de todos los hombres, sino ingrediente fundamental de su gloria porque han muerto *por la patria* (Torres, p. 49, énfasis de la autora).

La combinación de los temas de patria y religión aparece en la literatura venezolana desde hace tiempo, especialmente en referencias a Simón Bolívar, el “Padre de la Patria”: han connotado algo de lo divino en esta figura: Elías Pino Iturrieta (2006) tituló uno de sus libros “*El divino Bolívar*”. Torres comenta al respecto:

La noción de un Bolívar mártir, asesinado e incomprendido por su pueblo, es obviamente cercana a la historia sagrada, y la tentativa de trazar un paralelo entre su vida y la de Cristo.... se trata del culto al padre muerto; el culto a quien, como Cristo, vino a esta tierra para salvar a la humanidad y construir una sociedad armoniosa [...] La semejanza de su muerte con la pasión crística ha sido resaltada en innumerables versiones. El propio presidente Chávez ha sostenido el paralelismo al decir que a Cristo ‘lo mataron los ricos’, o también ‘igual que ocurrió con Bolívar’ (2009/2011, pp. 59-60).

Al asociar los temas de heroísmo, muerte y divinidad en algunos de los murales, los artistas participan en un mito nacional, hecho y derecho. Hacen eco de un sentir hondo sobre valores importantes que a su vez se asocian con otros de igualdad y hermandad, lo que al final se ve reflejado en el mural 15, donde una niña toca tranquilamente su piano después de la terminación la violencia “necesaria” para lograr los ideales revolucionarios. Se evidencia la creencia que de verdad y sosiego pudiesen ser el producto de la violencia del cambio social. En las imágenes de la rabia de las víctimas del Caracazo (Figura 12), y el heroico cabalgar de Maisanta (Figura 16) y de Sucre (Figura 18), hacia la guerra y hacia la muerte, los personajes se vengan y se justifican en la estampa de una niña que aprende a ensayar sus escalas musicales.

Finalmente quisiera referirme brevemente al espacio público a la luz de los murales que acabamos de revisar. Evidentemente no son grafitis sin significación, en el sentido de trazos dañinos puestos sobre lo que es, al fin y al cabo, la propiedad colectiva de los múltiples sectores de la ciudad. Son obras plásticas de variados valores estéticos, pero en el fondo constituyen una parte importante del discurso de la Ágora política. Son objetos de contemplación, si el chofer del auto o el transeúnte tuvieron el tiempo y la paciencia para hacerlo.

Aunque en lo particular me distancio de mucho de su contenido, tengo que admitir que estos murales me abordan y me enganchan. En las largas filas de autos inmovilizados por el tráfico, los contemplo y me estimulan a asumir mis propias posiciones políticas y sociales.

En estas reflexiones he propuesto un modelo para el análisis hermenéutico y retórico de obras plásticas del arte popular. Ha sido mi intención ofrecer un método transparente, donde mi razonamiento sea público y abierto a la crítica de los demás.

Las etapas interpretativas de este método son: a) el reconocimiento de figuras y símbolos, b) la connotación, c) la suspicacia, y d) la creación de un segundo texto. El objetivo es crear un acercamiento hermenéutico y explícito en que el proceso interpretativo del analista quede evidente y permite distinguir entre, por un lado, los elementos que la obra ofrece y los prejuicios en el sentido de Gadamer, y la suspicacia del analista en el sentido de Ricoeur.

Como ejemplos he reseñado veintitrés graffitis de Venezuela. He intentado acercarme a ellos desde las dos perspectivas de la hermenéutica: a) por medio de razones válidas y universales para el entendimiento; en ellas he buscado referencias a valores como la justicia y el anhelo de cambio social y b) mi propia relación personal con estas imágenes. Me he acercado a estas obras

por medio de “pistas”, desde lo simbólico hasta las técnicas de realización de las pinturas.

Por otra parte, he intentado “distanciarme” de estos aspectos para poder ir rechazando prejuicios que podrían separarme de este proceso de acercamiento.

Referencias

- Aristóteles (330 A.C./1966) "*Rhetorica*". *The works of Aristotle*. W.D. Ross (Ed.). W. Rhys Roberts (translator). Vol. XI. Clarendon Press.
- Ascencio, M. (2012). *De que vuelan, vuelan. Imaginarios religiosos venezolanos*. Alfa.
- Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage Publications.
- Billig, M. (1992). *Talking of the royal family*. Routledge
- Billig, M. (1994). "*¡Sod Baudrillard! Or ideology critique in Disney World*". *After postmodernism. Reconstructing ideology critique*. Sage.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. y Radley A. (1988). *Ideological Dilemmas*. Sage Publications
- Burke, K. (1950/1969). *A rhetoric of motives*. University of California Press.
- Calvo Landao, J-L. (16 de noviembre de 2019). *Friedrich Schleiermacher: Teoría Hermenéutica completa*. Academia
<https://academiaeditorial.com/friedrich-schleiermacher-teoria-hermeneutica-completa/>
- César, C-J. (40-50 aC/ 1986). *La Guerra de las Galias con las Notas de Napoleón*. Orbis
- Chávez, H. (s/f). Maisanta. Próceres. *Cuentos de arañero*.
<http://www.cuentosdelaranero.org.ve/maisanta/#.UiicoqpUrmQ>
- Colmenares, M. (7 de agosto de 2011). Santería venezolana, sus ceremonias y la religión del Estado. Blog de Marta Colmenares.
<http://www.marthacolmenares.com/2011/08/07/santeria-venezolana-sus-ceremonias-y-la-religion-de-estado/>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).
<http://pdba.georgetown.edu/constitutions/venezuela/ven1999.html>
- Cronick, K. & Villegas, R. (1997). Análisis retórico del acto agresivo en jóvenes delincuentes en M. Montero (Coord.). *Psicología Comunitaria*. Sociedad Interamericana de Psicología; Universidad Central de Venezuela & la Comisión de Psicología Comunitaria.
- Cronick, K. (1998). El amo y el esclavo: La hermenéutica de la sumisión. En A. Rangel, L. Sánchez, M. Lozada y C. Silva (Comps.), *Contribuciones recientes a la psicología en Venezuela Tomo III*. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Cronick, K. (2002). The Discourse of President George W. Bush and Osama bin Laden: A Rhetorical Analysis and Hermeneutic Interpretation.

Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol 3
No. 3. <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-e/inhalt3-02-e.htm>.

Cronick, K. (2005) El análisis retórico/hermeneúico de textos relacionados al consumo del alcohol. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]* 6(3) Art. 8. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-8-s.htm>

Fernández Labastida, F. (2009). Wilhelm Dilthey. En F. Fernández, J-A. Mercado (Editores). *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>

Gadamer, H-G. (1977/1991). La actualidad de lo bello. Paidós

Gadamer, H-G. (1960/2000). Verdad y método I. Sígueme.

Goodman, N. (1976). *The language of art*. Indianapolis: Hackett. http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=e4a5-ItuU1oC&oi=fnd&pg=PR11&dq=symbols+text+art&ots=N9PcexNrGo&sig=D04K3ZYQq1KKIz_A4uOKwVva3BM#v=onepage&q=symbols%20text%20art&f=false

Greenway, P. (2008). *Rembrandt's J'Accuse*. Documental. Coproducción Holanda-Alemania-Finlandia; Submarine / VPRO / Westdeutscher Rundfunk (WDR) / ARTE / Yleisradio (YLE).

Grupo μ (1982/1987). *Retórica general*. Paidós.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social, Vol I*. Taurus.

Hegel, F. (1807/1987). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Heidt, E. (1995). *A rhetoric for a formation of intention*. International Scholars Publications.

Hernández, A. (5 de octubre de 2011). Carlos Andrés Pérez: Cadáver insepulto o La Rebelión de los Náufragos. *Aporrea*. <https://www.aporrea.org/oposicion/a131279.html>

Husserl, E. (1907/s/f) *La idea de la fenomenología. Primera Lección*. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/joyce/idea.pdf>.

Lecumberri, B. (29 de marzo de 2013). Santo de su devoción. *TalCualdigital*. <http://www.talcualdigital.com/nota/visor.aspx?id=84139&tipo=AVA>

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (26 de septiembre de 2001). Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela. http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/LOTIC.pdf

- Mora-Salas, L. (2011). *Aportes de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer a la investigación actual en psicología*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Católica Andrés Bello].
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1952/1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Pino-Ituirrieta, E. (2006). *El divino Bolívar*. Alfadil.
- Quintero, I. (1998). *José Antonio de Sucre. Biografía política*. Academia Nacional de Historia. <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/iquintero/sucre.asp>
- Ricoeur, P. (1981/1994). *Hermeneutics of the human sciences*. Cambridge University Press y Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Robinson, G.D. (1995) Paul Ricoeur and the Hermeneutics of Suspicion: A Brief Overview and Critique. *Premise*, 2, (8) 12-26.
- Skees, M-W. (2011). Kant, Adorno and the work of art. *Philosophy and Social Criticism*, 37(8) 915–933.
- Torres, A-T. (2009/2011). *La herencia de la tribu. Del mito de la independencia a la revolución bolivariana*. Alfa.
- Trejo-Mathys, J. (2012). Towards a discourse-theoretical account of authority and obligation in the postnational constellation. *Philosophy and Social Criticism*. 38(6) 537–567.
- Vallespín, F. (Octubre de 2000). La crisis del espacio público. *Revista Española de la Ciencia Política*. (3), 77-95. <http://www.aecpa.es/uploads/files/recp/03/textos/04.pdf>
- Vásquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Paidós.

Imágenes

- (1) Goya “El tres de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío”, (s/f). *La Historia del Arte. Blogspot*. <http://tom-historiadelararte.blogspot.com/2007/05/anlisis-de-una-obra-de-goya-los.html>
- (2) Hijo de John F. Kennedy saludando el féretro de su padre. *Misterio resuelto* (s/f). <https://misterioresuelto.com/index.php/2018/10/16/el-saludo-de-john-john-en-el-funeral-de-john-f-kennedy/>
- (3) Jacques-Louis David (s/f). Napoleón cruzando Los Alpes 1801. *Grupoeducar*.

<https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-241/jacques-louis-david-napoleon-cruzando-los-alpes-1801/>

- (4) Rembrandt Harmenzoon van Rijn (s/f). “Noche de Ronda”. *Todo Cuadros*.
<https://www.todocadros.es/rembrandt/ronda-de-noche.htm>
- (5) Figura de Cristo con la Constitución, La Piedrita, 23 de Enero, Caracas. *La Patilla*.
http://www.google.co.ve/imgres?imgurl=http://cdn.lapatilla.com/imagenes.lapatilla/site/wp-content/uploads/2012/08/2012-08-15T062044Z_1043947919_GM1E88F13Q501_RTRMADP_3_VENEZUELA-COLECTIVOS.jpg&imgrefurl=http://www.lapatilla.com/site/2012/08/15/reuters-grupos-radicales-arma-de-doble-filo-de-chavez/&h=922&w=1400&sz=414&tbnid=u9jDvvXY8w1_sM:&tbnh=90&tbnw=137&zoom=1&usq=__tEZuZvTsUjOPPP5XDa0panfHWfk=&docid=K7eRDkva1yUnRM&chl=es&sa=X&ei=UvuTUPa6CYm00AHBtIDgDA&sqj=2&ved=0CB4Q9QEwAA&dur=10890
- (6) Detalle de un caballo en la Guernica de Picasso. Fuente: Pablo Picasso (s/f). Guernica. *Museo Nacional, Centro de Arte Reina Sofía*.
www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica

CAPÍTULO 3.

**EL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN CONTEXTOS
DE EMERGENCIA EN VENEZUELA:
DEL DESLAVE EN 2010 AL COVID- 19**

Cristina Otálora

Uno de los problemas reportados por la literatura en casos de emergencias por desastres socio ambientales como terremotos, inundaciones, entre otros, o las emergencias sanitarias como la que se ha vivido durante el año 2020 en el mundo entero, es el de la frecuente ocurrencia del abuso sexual a la población femenina e infantil que se encuentra en situación de refugiada (CARE Perú, 2009; Delaney, 2006), o de confinamiento para evitar el contagio (Tal Cual, 2020). Este problema a pesar de haber sido identificado en poblaciones en situación de refugiados por los diferentes organismos dedicados a labores humanitarias (Comité Permanente entre Organismos, 2005), en el momento en que se presenta, no es denunciado de manera eficiente. Entre las causas mencionadas está la del temor a la estigmatización, la tolerancia hacia este tipo de comportamiento, ya que el mismo no se presenta de manera repentina, sino que ya existía antes de la situación de emergencia. Tal situación de abuso, en el caso del refugio, ubicado en el centro de Caracas en el cual trabajamos y que se presenta como un caso de análisis en este capítulo, se evidenció a través de los comportamientos de los niños/as en la escuela que funcionaba en el albergue, quienes reprodujeron las conductas sexuales que observaron de los adultos debido a la proximidad física y poca privacidad de los espacios que ocupaban las familias. Una situación semejante referida a la proximidad física al interior de la familia, pero en este caso no como damnificado, sino en la propia casa, es la que se ha vivido durante todos estos meses debido a la cuarentena para evitar el contagio del Coronavirus, declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el mes de marzo de 2020:

Desde la OMS hemos llevado a cabo una evaluación permanente de este brote y estamos profundamente preocupados tanto por los alarmantes niveles de propagación y gravedad, como por los alarmantes niveles de inacción. Por estas razones, hemos llegado a la conclusión de que la COVID-19 puede considerarse una pandemia (Adhanom, 2020, línea 9-13).

A partir de estas declaraciones, el gobierno venezolano decretó la cuarentena en todo el país desde el 17 de marzo de 2020 (Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de gobierno, 2020), lo cual significó la suspensión tanto de las actividades laborales como de las escolares.

Una de las consecuencias de esta situación, es que los niños/as y los adultos comparten durante muchas horas el mismo espacio, realidad que ha provocado violencia entre los adultos y de éstos hacia los niños y las niñas. Algunos reportes de prensa y de organismos internacionales, tanto de Venezuela como de otras latitudes, dan cuenta de un incremento de los casos de abuso sexual infantil (UNICEF, 2020a), situación que nos invita a indagar, reflexionar y analizar con miras a buscar propuestas de prevención e intervención.

Por lo tanto, como objetivo para este capítulo nos proponemos analizar el abuso sexual infantil presente en los dos contextos de emergencia que se han vivido en el país, separados por diez años uno de otro, y que en el caso de la emergencia sanitaria producto del Covid-19, aún no se ha superado, ni tenemos una idea precisa de cuándo se termine. Estas circunstancias obligan a dedicar una parte de este libro a un tema que exige revisión conceptual, análisis de experiencias exitosas en el área y la promoción de una cultura de respeto en situaciones de emergencia tanto presentes como futuras. La violencia sexual hacia la población infantil es un delito que en contextos y situaciones de emergencia es reportada como frecuente y como una circunstancia que hace más vulnerable a los niños y las niñas (Delaney, 2006). Los dos contextos, objeto de análisis, ofrecen características comunes, no obstante, las circunstancias que han rodeado a las emergencias son diferentes.

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo descrito, en el capítulo se hará una revisión conceptual de abuso sexual infantil y de las emergencias

ambiental y sanitaria, una reflexión sobre los contextos de emergencia como factores de riesgo para la ocurrencia del abuso sexual infantil, la emergencia ambiental en Venezuela con la presentación de un caso y la emergencia sanitaria en el marco del Covid 19 en el contexto venezolano y su relación con el abuso sexual infantil.

1. Algunos conceptos

La violencia sexual contra las niñas y los niños

La violencia contra las niñas/os de acuerdo a la Convención de los Derechos del Niño en su artículo 19 incluye:

Toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (Naciones Unidas, 1990, art.19, parte I).

La violencia contra las niñas/os puede incluir, sin ser esta lista exhaustiva, según Pinheiro (2006): abuso y negligencia de la familia, incesto, abuso sexual, infanticidio; intimidación y otras formas de violencia en la escuela; castigo corporal; agresión psicológica; tráfico infantil, venta de niños, explotación sexual de la niñez y otras explotaciones comerciales sexuales de los niñas/ños; trabajo infantil; diversas formas de violencia cibernética y en línea; reclutamiento como niños soldados, infancia reclutada y explotada por terroristas y grupos violentos extremistas, y muchas otras formas.

Pero antes de centrarnos en el contexto, es importante hacer algunas precisiones teóricas y conceptuales sobre el abuso sexual infantil, el cual se enmarca en una categoría más amplia, referida al maltrato y la violencia que supone la vulneración de los derechos de la persona y el daño en su desarrollo, su integridad o su dignidad, o el riesgo de sufrirlo, fruto del abuso del poder que se tiene sobre esa persona (Horno, 2009).

Es importante no dejar de lado para los dos contextos que nos ocupan, el albergue y el hogar, la violencia que no es interpersonal, sino colectiva (social, económica o política). No son acciones directas de una persona contra otra indica Horno, sino circunstancias del entorno que resultan dañinas para el desarrollo de la persona, por ejemplo, los conflictos armados, circunstancias económicas y sociales en las que no se garantizan sus derechos necesarios para un desarrollo óptimo. En el asunto que nos ocupa, esta situación se aplicaría al refugio, en el cual el entorno que rodeaba al niño y la niña era hostil y las condiciones económicas de las familias muy precarias, hechos que afectaron la interacción entre las niñas/os, tal como se verá más adelante cuando presentemos el caso.

La definición de violencia que proporciona Castanyer (2009), contempla tres aspectos que vale la pena reseñar:

- Un daño en el desarrollo de la persona, a su integridad o dignidad, o el riesgo severo de sufrirlo,
- Un abuso de poder sobre la persona,
- Realizado de un modo determinado: físicamente, psíquicamente o sexualmente (p. 12).

La violencia conlleva daño en el desarrollo de la persona, no sólo por lo que se le hace sino por quién lo hace. Castanyer afirma que la clave del maltrato, además de la acción que se lleva a cabo, es el abuso de poder desde el que se realiza, porque para ser violento con otra persona, el agresor o agresora tiene que tener o ganarse una situación de poder respecto a la víctima. En la mayoría de los casos, los agresores y agresoras son personas cercanas a la víctima, importante para él o ella, cuya vinculación afectiva utiliza el agresor para dañar. Agrega la autora, que existen vínculos afectivos destructivos o traumatizantes, que los agresores y las agresoras establecen con sus víctimas y que, unidos a las estrategias de persuasión coercitiva que emplean, conducen al daño en el desarrollo de la víctima.

Debajo de muchos casos de maltrato existe realmente un vínculo afectivo, un vínculo destructivo, pero vínculo al fin y al cabo, y como tal debe ser abordado si se desea intervenir (Castanyer, 2009, p.15).

Qué es el abuso sexual infantil

El abuso sexual de niños, niñas y adolescentes es un problema social y un delito que sin lugar a dudas impacta la salud y el desarrollo de quienes lo experimentan. Lo entendemos como un problema arraigado en una cultura que se caracteriza por ser violenta, que posee una sexualidad problematizada y que sostiene la inequidad de género (Avesa, 2020).

En Venezuela, el abuso sexual a niños, niñas y adolescentes es un delito y así está tipificado en la Ley Orgánica para la protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007) en los artículos 259 y 260.

En las Directrices Generales para Garantizar la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes contra el Abuso Sexual y la Explotación Sexual Comercial (2003) del Consejo Nacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, el abuso sexual se define textualmente como:

Toda acción en la que una persona, de cualquier sexo y edad, utiliza su poder, dado por diferencia de edad, relación de autoridad, fuerza física, recursos intelectuales y psicológicos entre otros, con o sin violencia física para someter y utilizar a un niño, niña o adolescente con el fin de satisfacerse sexualmente involucrándolo mediante amenazas, seducción, engaño, o cualquier otra forma de coacción en actividades sexuales para las cuales no está preparado física y/o mentalmente ni en condiciones de otorgar su consentimiento libre e informado (p. 3).

Algunos autores como Wolfe *et al.* (1988) citados por Cortés (2002), formulan la definición basándose en el principio de que la conducta sexual entre un niño y un adulto es siempre inapropiada, así como en el grado de relación que tiene la víctima con el agresor. En tal sentido, se suele considerar abuso sexual a “las experiencias sexuales que tienen lugar entre niños o adolescentes [hasta 15-17 años] y personas mayores (5 o más años de edad que

la víctima)” (Cortés, p. 172). Se parte del supuesto de que un niño dependiente, inmaduro evolutivamente, no debe implicarse en actividades que no comprende plenamente o para las que no está capacitado para dar su consentimiento. López *et al.* (1995) citado por Cortés (2002), López (1999) indican que el abuso sexual infantil hay que definirlo a partir de dos conceptos, el de coerción y el de asimetría de edad.

La coerción (mediante fuerza física, presión o engaño) indica Cortés, debe considerarse por sí misma como criterio suficiente para etiquetar una conducta de abuso sexual a un menor. Por su parte la asimetría de edad impide la verdadera libertad de decisión y hace imposible una actividad sexual común, ya que los participantes tienen experiencias, grado de madurez biológica y expectativas muy diferentes (Cortés, 2002). El National Center of Child Abuse and Neglect (1978) citado en el manual de Save the Children (2009) define el abuso sexual infantil como:

[...] Contactos e interacciones entre un niño y un adulto cuando el adulto (agresor) usa al niño para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede ser también cometido por una persona menor de 18 años cuándo esta es significativamente mayor que el niño (víctima) o cuando el agresor está en una posición de poder o control sobre otro (p. 15).

Una definición más completa la ofrece UNICEF (2016):

El abuso sexual ocurre cuando un niño es utilizado para la estimulación sexual de su agresor (un adulto conocido o desconocido, un pariente u otro NNyA) o la gratificación de un observador. Implica toda interacción sexual en la que el consentimiento no existe o no puede ser dado, independientemente de si el niño entiende la naturaleza sexual de la actividad e incluso cuando no muestre signos de rechazo. El contacto sexual entre un adolescente y un niño o una niña más pequeños también puede ser abusivo si hay una significativa disparidad en la edad, el desarrollo, el tamaño o si existe un aprovechamiento intencionado de esas diferencias (p.7).

Hay que agregar a estas definiciones que el abuso sexual entre iguales es una realidad que se presenta cada vez con mayor frecuencia. En este caso, la

coerción se produce por la existencia de amenazas o porque hay seducción, pero la diferencia de edad puede ser mínima o inexistente. Aun así, se consideraría abuso sexual (Save the Children, 2009).

Incidencia y prevalencia

La prevalencia se refiere a las personas adultas de la población general que reconocen haber sido objeto de abusos sexuales durante su infancia (Cortés, 2002). A continuación, se presentan algunos datos a manera de ilustración, sobre lo que acontece en Europa y en el mundo entero en esta materia.

En 38 países de ingresos bajos y medianos, cerca de 17 millones de mujeres adultas informan haber tenido relaciones sexuales por la fuerza en la niñez. En 28 países de Europa, alrededor de 2,5 millones de mujeres jóvenes informan haber sido víctimas de formas de violencia sexual con y sin contacto antes de los 15 años (UNICEF, 2017). Así mismo este informe indica que en todo el mundo, alrededor de 15 millones de mujeres adolescentes de 15 a 19 años han sido víctimas de relaciones sexuales forzadas en algún momento de sus vidas; 9 millones de estas adolescentes lo habían sido en el último año.

En Venezuela la Fundación Habla (2019), en su informe anual 2018-2019, realizó una investigación documental con los siguientes objetivos:

Crear bases de datos fidedignas sobre las diferentes variables relacionadas con el abuso sexual infantil y adolescente en Venezuela.

Conformar un sistema de información basado en fuentes diarias y periódicas.

Concientizar a la opinión nacional e internacional sobre la situación del abuso sexual infantil y adolescente en Venezuela a partir de informes especializados.

Servir de insumo para la formulación o adecuación de políticas públicas y abordaje en materia de protección de niños, niñas y adolescentes.

Generar conocimiento sobre el tema del ASI [Abuso Sexual Infantil] interrelacionando las diferentes variables.

Los resultados indicaron que los estados que concentran mayor cantidad de casos son aquellos que tienen mayor densidad poblacional, lo que a su vez se traduce en mayor presencia institucional y mayor presencia de medios de comunicación que contribuyen a la difusión de los casos: Zulia 19%, Miranda 18%, Distrito Capital 12% y Carabobo 11%. El entorno donde ocurre el abuso sexual es tal como se ha señalado en la literatura, el hogar en el 61% de los casos y en la casa del agresor el 20%, el género del agresor es el masculino en el 95%, lo cual confirma según el informe, el tipo de sociedad machista en la cual nos encontramos y el tipo de relaciones sociales que caracterizan a la sociedad. En cuanto al género de la víctima, el 79% de los casos fue femenino y el 21% masculino. El nexos del agresor con la víctima en el 45% de los casos fue un familiar, en el 38% un conocido y en el 17% de los casos un desconocido. El padrastro fue el que con más frecuencia abusó sexualmente (32%), seguido por el tío (21%), el padre biológico (19%) y el abuelo (14%). El informe indica que niños, niñas y adolescentes de todas las edades son susceptibles de ser víctima de abuso, sin embargo, la mayor proporción se ubica en el rango de 9 a 14 años de edad. Lo que se destaca como la etapa de mayor vulnerabilidad. Los agresores pueden enmarcarse en cualquier edad adulta, no obstante, aquellos que se han podido apreciar en este informe se encuentran en un rango de 18 y 39 años.

Uno de los hallazgos más relevantes del informe es que en Venezuela el mayor porcentaje de víctimas de delitos sexuales (abuso sexual, actos lascivos, pornografía pederastia, trata, violación, grooming) se ubica entre niñas, niños y adolescentes menores de 18 años. Del 100% de los casos de violencia sexual 96% son realizados a menores de 18 años. Siendo las niñas y adolescentes las más afectadas. Generalmente cuando se realizan anuncios por parte del CICPC

se mencionan cifras sin discriminar cuántos de esos casos de violencia sexual se refieren a niños y adolescentes. El monitoreo diario de Fundación Habla, permite sistematizar la información y establecer estos porcentajes. Se observa un incremento de casos de abuso sexual en niños que han quedado al cuidado de terceros, vecinos y parientes ya que los padres se han visto en la obligación de migrar fuera del país dadas las condiciones socio económicas.

Según el informe es importante mencionar que existe un gran número de adultos mayores depredadores sexuales que han mantenido esa conducta a lo largo de toda su vida, abusando de sus hijas biológicas e hijastras y de sus nietas, lo cual es indicativo de una terrible costumbre que debe ser erradicada en nuestro país.

La Fundación Habla recomienda continuar y mantener el levantamiento de información de casos de abuso sexual infantil y adolescente en Venezuela de manera permanente, ya que solo así se podrá combatir un delito tan grave en nuestro país.

De acuerdo a Cortés (2002), la incidencia del abuso sexual infantil (número de casos nuevos ocurridos durante un determinado periodo), varía en función de los países y del momento histórico. En Venezuela el deslave y las consecuentes inundaciones en el año 2010 y la pandemia del Covid-19 en el año 2020, son dos emergencias en donde el fenómeno del abuso sexual infantil ha estado presente y pareciera haberse incrementado (Otálora, 2012; Pereira, 2020; Tal Cual, 2020).

Características de la víctima

De acuerdo a UNICEF (2016), cualquier NNyA puede ser víctima de abuso sexual, independientemente de su edad, género, etnia y nivel sociocultural. No obstante, las investigaciones dan algunas pistas sobre las

características de las víctimas, que de ninguna manera se trata de perfiles, sino de vulnerabilidad para este tipo de delito.

Cortés (2002), afirma que los estudios epidemiológicos coinciden en señalar que durante la preadolescencia se incrementa el riesgo de abuso sexual, debido a una doble condición: pueden ser víctimas más deseables por seguir siendo niños y al mismo tiempo, presentar señales indicativas de que se ha iniciado la madurez sexual.

Los resultados de los estudios coinciden en indicar que las mujeres sufren el abuso sexual infantil más que los hombres (Finkelhor, 2010). Sin embargo, el abuso sexual masculino pudiera estar subrepresentado porque de parte del agresor no es reconocido y por parte de la víctima, los varones tienden a minimizar lo sucedido, ya sea por miedo a despertar sospechas de homosexualidad o por la necesidad de mostrarse de acuerdo a las normas de socialización (Cortés, 2002; Fundación Habla, 2019).

Respecto a la niña o niño víctima de abuso sexual, debemos destacar, una vez más, el componente de género. Los estudios prueban que se abusa más severamente y con mayor violencia en el caso de las niñas, además de que la edad de inicio del abuso también es menor en su caso. La edad de máxima incidencia de casos de abuso, tanto en niñas como en niños, suele ser de los 6 a los 12 años. Debemos destacar igualmente la prevalencia mayor del abuso sexual infantil entre los niños con discapacidad física o psíquica. Un niño con este tipo de características tiene tres veces más probabilidades de sufrir un abuso sexual que cualquier otro niño (Save the Children, 2001).

Características del agresor

Los agresores sexuales de niñas y niños son mayoritariamente varones, oscilando entre un 80 y un 92%. Cuando los abusos los había cometido una

mujer, el caso más frecuente era el de adolescentes que mantenían relaciones sexuales voluntarias con mujeres adultas (Cortés, 2002; López, 1999).

Cuando se habla de abusos, indica López (1999), suele pensarse en la relación entre un adulto y un niño, pero lo cierto es que también los menores cometen con frecuencia abusos con otros niños pequeños o más débiles física o psicológicamente que ellos.

López (1999) recomienda estar atento al hecho de que casi todos los abusos sexuales son perpetrados por sujetos aparentemente normales. La creencia frecuentemente aceptada, y en ocasiones convertida en mito, de que los agresores son personas con marcadas desviaciones sexuales o con graves enfermedades mentales es falsa (UNICEF, 2016). Esta suposición protege al agresor y contribuye con la impunidad.

La generalización sobre la cual hay acuerdo entre los diferentes autores en lo que se refiere al perfil del agresor, es que son casi siempre varones.

Sobre la edad, la mayor parte de los agresores son adultos de mediana edad, según datos de estudios españoles (López *et al.*, 1995 citado por Cortés, 2002). Sin embargo, acota la autora, estudios realizados en otros países reflejan una cantidad cada vez mayor de adolescentes responsables de abuso sexual infantil, así mismo lo indican reportes de instituciones que atienden este tipo de casos (Ninoska, Zambrano¹³, comunicación personal, 30 de octubre de 2020). El abuso sexual puede ser también cometido por una persona menor de 18 años cuándo ésta es significativamente mayor que la niña/o (víctima) o cuando el agresor está en una posición de poder o control sobre otro. El abuso sexual entre iguales es una realidad que es cada vez más frecuente. En este caso, la coerción se produce por la existencia de amenazas o porque hay seducción, pero la diferencia de edad puede ser mínima o inexistente. Aun así, se consideraría abuso sexual (Horno, 2009).

¹³ Coordinadora PROFAM, Caracas- Venezuela.

Modalidades de abuso sexual en niños, niñas y adolescentes

Las modalidades de abuso sexual son diversas. Van desde la seducción verbal explícita, el acoso sexual, los actos lascivos, hasta la violación y la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes.

En la literatura se encuentra variedad de clasificaciones (Cortés, 2002; López, 1999; Pinheiro, 2006). Tomaremos la realizada por AVESA (2020), ya que la misma se encuentra tipificada en la legislación venezolana.

Se presentan dos categorías de abuso sexual: en donde no hay comercialización sexual y donde hay comercialización sexual.

Las modalidades de abuso en donde no hay comercialización sexual incluyen: los actos lascivos, la violación, el incesto, el acoso sexual y el ciberacoso.

Y las modalidades de abuso en donde hay comercialización sexual, es decir hay una ganancia monetaria o material de por medio abarcan: la pornografía, la trata, la esclavitud y prostitución forzada.

Relación del agresor con la víctima

Una parte importante de investigadores coincide en que el agresor, sea o no de la familia, es un conocido del niño. UNICEF indica que en 28 países que fueron investigados, un 90% de las mujeres adolescentes que han sufrido relaciones sexuales por la fuerza aseguran que el autor del primer incidente fue una persona conocida. Los datos de seis países revelan que los amigos, los compañeros de clase y las parejas son los autores más frecuentes de los casos de violencia sexual contra los varones adolescentes (UNICEF, 2017). Pinheiro (2006), afirma que, en la mayoría de las sociedades, el abuso sexual de niñas y niños es más común dentro del hogar, pero que la violencia sexual también tiene lugar en la escuela y otros entornos educativos, tanto por parte de los

padres como de los educadores. Es frecuente indica este autor, que se produzca en entornos laborales muy cerrados, éste es el caso de los niños y niñas trabajadores empleados como trabajadores domésticos en hogares de terceros. También tiene lugar en instituciones y en la comunidad, por parte –pero no exclusivamente– de personas conocidas de las víctimas (Pinheiro, 2006).

Secuelas del abuso

Según Save the Children (2001), el abuso sexual es una forma de abuso que afecta a la sexualidad del individuo y las consecuencias de haber padecido un abuso sexual varían notablemente de un caso a otro. Las secuelas que la agresión según López (1999), puede dejar en la víctima serán más o menos graves en función de los siguientes factores:

- El tipo de agresión.
- Las edades del agresor y de la víctima.
- La relación entre el agresor y el agredido.
- La duración y frecuencia de la agresión.
- La personalidad del menor.
- La reacción del entorno

Entre los efectos a corto plazo, como consecuencia del abuso sexual, López (1999) menciona los sentimientos hacia la sexualidad. Este efecto es importante tomarlo en cuenta para poder detectar abuso sexual infantil. A menudo, los menores que han sufrido abusos se interesan por la sexualidad hasta el punto de obsesionarse. Ponen de manifiesto conductas sexuales precoces, impropias de su edad, lo cual puede conducir en caso de que sean varones, a abusos sobre otros menores o reaccionar con repugnancia hacia todo lo que guarda relación con la sexualidad. Así mismo continúa López, se pueden presentar comportamientos extraños, como la dificultad para dormir y los terrores nocturnos, cambios en los hábitos de alimentación, rechazo a salir de

casa e ir al colegio, dificultades para concentrarse en clase, aislamiento, entre otros.

¿Cómo se puede detectar el abuso? Va a depender de la edad del/la menor.

En el caso de los niños menores de 6 años, López (1999) menciona los siguientes síntomas e indicadores:

- Síntomas físicos: sangrados en genitales o ano, fisuras, laceraciones vaginales, infección urinaria, dolor al sentarse o al andar.

- Síntomas sexuales: comportamientos sexuales impropios de la edad, conocimiento de conductas sexuales de los adultos, conciencia aguda de los propios órganos genitales, masturbación excesiva, juegos sexuales muy persistentes.

- Síntomas sociales: miedo a los hombres a un hombre específico, aislamiento social, desconfianza en las relaciones humanas, rechazo del contacto afectivo que antes era aceptado.

- Problemas de sueño o pérdida del apetito, que aparecen de pronto y sin otra explicación.

- Miedo a que los bañen o los vean desnudos.

En el caso de los niños entre 6 y 12 años, López (1999), a los anteriores les agrega los siguientes:

- Síntomas psíquicos: miedos, fobias, insomnio, ansiedad y depresión.

- Síntomas sexuales: comportamiento sexual provocador impropio de su edad.

- Síntomas sociales: fugas de domicilio.

- Problemas escolares: falta de concentración y bajo rendimiento, que aparecen de forma brusca; desinterés repentino por ir al colegio.

En el caso de preadolescentes y adolescentes (12-16 años), los síntomas más frecuentes son:

- Síntomas físicos: embarazo.
- Síntomas psíquicos: ideas de suicidio.
- Síntomas sexuales: sexuación de todas las relaciones, asumir el rol de la madre en la familia.
- Síntomas sociales: rebelión familiar, alcoholismo o consumo de drogas.
- Problemas escolares: ausentismo.

Las causas del abuso sexual infantil

La literatura psicológica reseña diversas causas, las cuales son explicadas a través de diferentes marcos teóricos que patologizan dichas conductas, y que de una manera u otra conducen a restarle responsabilidad al agresor, el cual sabe muy bien qué está bien y qué está mal. Se cae en eufemismos y se encubre así un delito grave.

Dada la alta incidencia del abuso sexual infantil en el mundo entero según los datos de UNICEF (2017), las causas apuntan a aspectos socioculturales con componentes específicos del mismo: el hecho de que la mayoría de los abusos sexuales denunciados los comenten varones adultos contra niñas indica la naturaleza patriarcal del problema. Se ve como un asunto de socialización masculina ya que al hombre se le orienta hacia el propio interés sexual fuera de la relación afectiva y romántica (Cortés, 2002). Se sitúa en una situación de dominio, poder y fuerza al escoger a una persona más débil e inofensiva.

A la hora de comprender el origen de la violencia contra la infancia, acota Pepa Horno (2009), es importante partir de la base de que es un fenómeno multicausal en el que existen factores de riesgo, es decir elementos que favorecen que este tipo de violencia se dé. Vale la pena mencionar los que la autora considera como facilitadores del entorno cercano: historia de maltrato

o abandono de los padres, carencia de vínculos afectivos en la infancia de los padres o dificultad en la vinculación de los padres con el niño o niña, bajo nivel educativo de la familia, baja tolerancia al estrés de los padres, pocas habilidades sociales de los padres, historia de ruptura familiar, presencia de trastornos psiquiátricos o drogodependencias en los padres, justificación y uso de la disciplina coercitiva, conflicto o violencia en la relación de la pareja.

2. Los contextos de emergencia como factores de riesgo para la ocurrencia del abuso sexual infantil

El marco ecológico desarrollado por Bronfenbrenner (1997) integra los contextos de desarrollo del niño (microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema), para explicar diferentes procesos vinculados con el desarrollo humano. En el manual auspiciado por Save the Children (2001) sobre esta base teórica, se estructuran los factores que intervienen en la etiología del maltrato:

Desarrollo del individuo. El desarrollo de la persona es evolutivo, gradual y basado en la interacción con los demás. Desde ahí, la experiencia previa que los padres traen de su propia vida a la hora de abordar la paternidad va a condicionar el desarrollo del niño, al igual que cualquiera lesión o discapacidad que tenga.

Microsistema. Es el entorno más cercano al niño, en el que desenvuelve su vida diaria y con el que está en contacto permanente, además de quien depende. El núcleo socializador prioritario en este nivel es la familia e influyen factores como la composición de ésta, el ajuste marital o las características del niño.

Exosistema. Está compuesto por los sistemas sociales que rodean al sistema familiar (escuela, trabajo, vecindario, amistades, etc) cuyos valores y creencias configuran los del niño, puesto que limitan o enriquecen sus propias vivencias y configuran un mundo relacional.

Macrosistema. Son los valores de la cultura en la que se desarrolla el individuo. En la crianza de los niños influyen los conceptos sobre la paternidad y los roles de género, la concepción de los derechos de la infancia, etc. Todos estos valores configuran a su vez el enfoque de la vida individual, por ejemplo, a través de los medios de comunicación (p. 31).

Estos sistemas interactúan constantemente, y crean circunstancias o factores que producen un riesgo o una protección real frente al maltrato infantil, en cualquiera de sus formas (Save the Children, 2001).

Los casos que nos ocupan en este capítulo, hacen referencia a dos sistemas, el micro representado por la familia de los niños y niñas que han permanecido confinados por la pandemia Covid-19 y el exosistema representado por el refugio, en donde los niños conviven debido a que tuvieron que dejar sus viviendas afectadas seriamente por las inundaciones. Los dos sistemas, enmarcados en contextos de emergencia, pudieran considerarse en relación directa con el macrosistema.

Entre los factores de riesgo, el manual de The save the Children menciona algunos:

- Discapacidad psíquica grave de uno o ambos padres.

- Consumo de alcohol o drogas de uno o ambos padres.

- Historia de maltrato previa en uno o ambos padres.

- Falta de establecimiento del vínculo o deficientes relaciones afectivas entre los padres y el niño.

- Falta de red de apoyo psicosocial, aislamiento social de la familia.

- Problemas de disarmonía y ruptura familiar.

- Desempleo o pobreza.

- Falta de reconocimiento de los derechos del niño como persona.

- Aceptación social de pautas como el castigo físico.

Entre los factores protectores en el manual se destacan los siguientes:

- Historia de vinculación afectiva de los propios padres.

- Existencia de una red de apoyo psicosocial.

- Seguridad económica.

- Armonía y apoyo de la pareja en la crianza.

- Integración social de la familia y del niño con sus iguales.

Estos factores jugarían un rol importante en la situación de abuso ocurrido al interior de la familia en situación de confinamiento por la cuarentena para evitar el contagio del Coronavirus. Por otro lado, se mencionan los factores de riesgo del exosistema, que hacen referencia al contexto laboral y al vecindario entre los cuales se encuentran las dificultades en el acceso a recursos sociales y económicos cuyo detonante es el desempleo, y el aislamiento social que produce el frecuente cambio de domicilio, situación vivida por las familias que tuvieron que dejar sus viviendas por el deslave ocasionado por las lluvias.

Recomiendan los autores del manual, Save the Children (2001) conservar esta perspectiva para evaluar cada caso individualmente y entender que las circunstancias vitales de cada persona definen sus posibilidades, no sólo sus limitaciones. Se concluye que “El abuso sexual infantil es el resultado de la conjunción de una serie de factores, no hay un único factor causal. Por ello, es importante trabajar y promover los factores de protección y evaluar los riesgos añadidos procedente de las llamadas “poblaciones de riesgo”, pero sin estigmatizarlas” (Save the Children, 2001, p. 37).

Estos factores se suman a los contextos de emergencia, cuyo análisis se constituye en centro del presente capítulo, en donde el macrosistema juega un papel fundamental y que describiremos a continuación.

En su acepción más general y según Ucha (2009), el término emergencia se refiere a una situación fuera de control que se desarrolló como consecuencia de un desastre. Generalmente, estaremos ante una situación de emergencia cuando un suceso determinado inesperado, eventual y muy desagradable altera la tranquilidad reinante en una comunidad, pudiendo ocasionar importantes daños materiales y víctimas fatales.

Entre los tipos de emergencia más recurrentes podemos encontrarlos con:

- a. La emergencia ecológica, que es aquella situación derivada de actividades humanas o fenómenos naturales que afectan severamente a sus componentes, poniendo en peligro los ecosistemas, entre ellos, derrames de petróleo, el calentamiento global, las inundaciones, los derrumbes.
- b. La emergencia sanitaria, que es aquella provocada por situaciones de epidemias o pandemias, como la que se está viviendo en la actualidad en el mundo entero por la difusión del Covid -19.
- c. Y las emergencias por intervenciones andrógenas, las cuales se desarrollan como respuesta a fenómenos hidro-meteorológicos extremos, por ejemplo, incendios forestales que se suceden en bosques muy cercanos a una población (Ucha, 2009).

En el presente capítulo nos referiremos a dos tipos de emergencia, la ecológica o ambiental y la sanitaria.

La emergencia ecológica o ambiental

Con respecto al primer tipo de emergencia mencionada, ecológica o ambiental, vale la pena revisar algunos conceptos, que han sido polémicos y que deben quedar claros en el presente trabajo. Tal es el caso de los desastres llamados naturales como terremotos, huracanes, inundaciones y deslaves, los cuales desde los años 80 del siglo pasado según Sandoval (2017), dejaron de nombrarse de esta manera por los teóricos y estudiosos del tema en Estados Unidos, Europa y América Latina. Tales fenómenos se explican de acuerdo a este autor, como construcciones sociales en donde la acción humana se convierte en la causa de fondo que desencadena y produce el desastre. Un terremoto en un lugar deshabitado no produce un desastre, se materializa cuando este sucede en una población que no está preparada, es frágil y vulnerable. Los desastres son parte de un proceso y no de un evento extraordinario de índole destructivo; así mismo, necesitan ser examinados a

partir de tres factores: amenaza, vulnerabilidad y riesgo, siendo que tan sólo uno (amenaza) hace referencia específica al fenómeno -natural o generado por el hombre- que se visualiza en el paradigma naturalista como causante directo del desastre. Los siguientes dos conceptos, vulnerabilidad y riesgo, incluyen a los componentes sociales, económicos y políticos que se relacionan con situaciones que contribuyen en la generación de desastres (Sandoval, 2017).

El riesgo, concebido como construcción social (García, 2005), remite a la caracterización del mismo como una dimensión social, en donde la percepción juega un rol fundamental que lo va a diferenciar según la sociedad, las creencias y las visiones dominantes. Los desastres hay que comprenderlos no como eventos, sino como procesos que se van gestando a lo largo del tiempo hasta que derivan en sucesos desastrosos para las poblaciones (García, 2005). Al respecto Lavell (1998) citado por García (2005), indica que:

Si bien es cierto que el factor dominante en la condición de desastre es la vulnerabilidad [...] también es cierto que por la intervención humana [...] se genera una nueva gama de amenazas que difícilmente podrían llamarse “naturales” [se trata de las amenazas] “socionaturales” [...] que toman la forma de amenazas naturales y, de hecho, se construyen sobre elementos de la naturaleza, sin embargo, su concreción es producto de la intervención humana (p. 169).

Es decir que, sobre una condición o situación natural, se presentan circunstancias sociales asociadas a lo económico y cultural que la hacen vulnerable para que se suscite un desastre.

Calderón (2001) citada por García (2005) insiste en que se debe evitar confundir al riesgo con el fenómeno natural, enfatiza en la producción de espacios riesgosos y afirma que

“son las relaciones sociales de producción las que van definiendo los espacios que son creados por la misma sociedad, y es a partir de ellos que se definen los dos componentes primordiales para que se produzca un desastre: el riesgo y la vulnerabilidad”. (pp. 14-15)

La construcción social de riesgos remite a la producción y reproducción de las condiciones de vulnerabilidad que definen y determinan la magnitud de los efectos ante la presencia de una amenaza natural; es por ello la principal responsable de los procesos de desastre (García, 2005).

Estos conceptos ayudan a comprender las circunstancias bajo la cuales se presentó la emergencia por el deslave ocasionado por las lluvias en la ciudad de Caracas fundamentalmente en el año 2010 y a responder a la pregunta ¿por qué una población en particular, la que vivía en los barrios y con menores ingresos económicos, fue la más afectada, se quedó sin casa y tuvo que ser alojada en lugares improvisados de la ciudad que no estaban pensados ni diseñados como viviendas?

Otro aspecto a considerar es, dentro de este grupo vulnerable por las condiciones sociales y económicas, se presenta otra condición de vulnerabilidad asociada a la edad y el sexo de las personas que sufren las consecuencias del desastre y al contexto por ser de emergencia, un contexto caracterizado por el hacinamiento y la desorganización inicial, acompañado del duelo por la pérdida de la vivienda y en general del hábitat al cual estaban acostumbrados.

Entramos aquí al concepto de vulnerabilidad entendido como “ el riesgo o probabilidad de que un individuo, un hogar o una comunidad pueda ser lesionada o dañada a raíz de cambios en las condiciones del contexto en que se ubica o en virtud de sus propias limitaciones» Villa (2001) citado por Araujo (2015, p. 3-4). Y las personas vulnerables son aquellas que, por distintos motivos, no tienen desarrollada la *capacidad para prevenir, resistir y sobreponerse de un impacto* y, por lo tanto, se encuentran en situación de riesgo (Araujo, 2015).

Más allá de lo individual, la vulnerabilidad social no se refiere exclusivamente a la situación de pobreza como carencia de recursos materiales, sino también a la falta de capacidad y de organización necesaria para mejorar la calidad de vida y acceder a diferentes bienes y servicios. El individuo se integra

a la sociedad a través de un doble eje: el trabajo y su mundo de relaciones, familiares y comunitarias. La situación de vulnerabilidad social se vincula con la precaria situación laboral, con la fragilidad institucional (a nivel de organismos intermedios y de acciones protectoras del Estado) y con el debilitamiento o ruptura de la red de relaciones familiares, comunitarias y sociales (Dirección General de Coordinación Operativa y Capacitación, s/a, p. 2 Citado por Araujo (2015). La situación de riesgo se hizo palpable fundamentalmente en la población infantil que se encontraba en uno de los refugios de la ciudad de Caracas, y que se analizará más adelante, por estar expuestos a situaciones de violencia y a conductas inapropiadas para su nivel de desarrollo psicológico. Y la vulnerabilidad se hizo presente en este contexto porque las familias eran de escasos recursos y su red social de apoyo se rompió al tener que mudarse abruptamente a otro lugar. En estas condiciones la situación de vulnerabilidad social de los niños y las niñas se potenció.

3. La emergencia ambiental en Venezuela

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2010 cayeron sobre el territorio nacional (Venezuela), y especialmente sobre el Distrito Capital y los estados orientales y centro- nortecosteros del país, lluvias que afectaron a los sectores pobres de la población. Las construcciones ubicadas en las zonas populares sufrieron los mayores daños, y las familias que allí vivían tuvieron que salir dejando atrás los pocos enseres domésticos que tenían. Igual suerte corrieron aquellas personas, cuya vivienda se encontraba en una zona de riesgo.

Tal situación generó una emergencia nacional, ya que una importante cantidad de familias quedó damnificada. Ante la gravedad de los acontecimientos, el gobierno nacional habilitó espacios, ocupó temporalmente algunos hoteles, instalaciones de ministerios y oficinas públicas, y el estacionamiento de un centro comercial expropiado, espacio en el cual

centramos nuestra labor como psicólogas. Pero sin duda, la población más afectada fue la ubicada en la ciudad de Caracas, porque es en la capital donde se concentra una mayor cantidad de familias pobres que han construido sus casas en zonas de riesgo. Según la urbanista venezolana Teolinda Bolívar, para ese entonces, el 56% de la población de Caracas vivía en barrios ubicados en zonas inestables (Cañizales, 2010). Fue así como un número importante de refugios fueron creados al amparo del gobierno nacional.

Hasta ahora 6.000 familias caraqueñas, cuyos miembros suman 19 mil personas en total, se encuentran en refugios debido a que sus viviendas han sido afectadas por las precipitaciones que han caído en el Distrito Capital y los estados orientales y centro-norte costeros del país. El alcalde del municipio Libertador, Jorge Rodríguez, hizo este balance [...] donde además dijo que "se han acondicionado 50 refugios fijos y más de 40 temporales" (Rocco, 2010).

El hecho de que haya sido la población de menores recursos la más afectada, convierte este suceso en uno más dentro del balance que se hace a nivel mundial, en cuanto a la ocurrencia de desastres, su ubicación y el perfil de la población afectada. Fernández *et al.* (1999), reportan que las muertes por catástrofes son cuatro veces superiores en los países en *vías de desarrollo* y los supervivientes infinitamente superiores a los de países desarrollados. Un ejemplo presentado por los autores es Armero en Colombia, en donde el 80% de sus habitantes murió, debido a la erupción de un volcán. Tal situación según Fernández *et al.* (1999), es difícil de imaginar en los países desarrollados.

El anterior planteamiento queda expuesto a algunas excepciones si pensamos en los hechos acaecidos en marzo de 2011 en Japón, tercera potencia mundial. Un tsunami mató a 15.853 personas, dejó 3.286 desaparecidos y 341.311 damnificados (Rodríguez, 2012). Esta situación fue acompañada de una catástrofe nuclear en la ciudad de Fukushima. Otro ejemplo, aunque menos reciente, es el del huracán Katrina que afectó la ciudad de Nueva Orleans en Estados Unidos en el año 2005 en donde hubo 1833 muertos, 153

desaparecidos y 30.000 damnificados. La diferencia la hace la manera como fue afrontada la emergencia, cómo fueron recuperados los espacios y cómo fueron atendidas las personas.

El presupuesto en Japón para la reconstrucción de las zonas afectadas fue de US\$ 120.000 millones, financiado a través de bonos y de la reducción del salario de los empleados oficiales en 7.8% durante dos años para recaudar fondos adicionales. Las imágenes que se podían apreciar por la red después de un año del desastre dan cuenta de los avances en la recuperación de las áreas afectadas. La misma suerte no corrió en Estados Unidos la ciudad de Nueva Orleans y las zonas aledañas, en donde la tragedia empeoró sus consecuencias por la falta de atención gubernamental. Tragedia que se hubiera podido evitar, ya que había una alerta sobre la situación de los diques que en el momento del huracán no aguantaron la fuerza de las aguas (Europa Press Internacional, 2010).

Estos hechos, nos demuestran que además de la situación económica y social del país donde ocurren los desastres, está la voluntad política y la ética de quienes tienen que atender a los afectados. Y, que los llamados desastres naturales, no son causados por la naturaleza, sino por la negligencia humana.

Venezuela: el contexto sociopolítico de la emergencia ambiental

Hablar de damnificados y refugiados en Venezuela nos remite al desastre ambiental ocasionado por las lluvias en 1999 y que afectó fundamentalmente al estado Vargas, ubicado en el Litoral Central del país. Nos recuerda la acción solidaria de muchas personas y al contingente de psicólogos/as que se abocó a ayudar a los damnificados en aquel entonces de manera desinteresada y que dio origen a la Red de Apoyo Psicológico, cuyo objetivo es “Brindar apoyo a las acciones de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que atiendan a las víctimas del desastre natural y garantizar la

vinculación y el trabajo conjunto de manera integrada, en términos de asesoría, supervisión, seguimiento y evaluación” (Canga *et al.*, 2000, p. 119).Esta iniciativa fue posible gracias al apoyo decidido de la Universidad Central de Venezuela, a través del área de psicología de esta universidad y de Defensa Civil Nacional.

Las lluvias que cayeron en aquel entonces, por su volumen arrasaron con casas humildes y edificios habitados por personas de clase media. Se dijo que se había construido en lugares no aptos y la naturaleza había cobrado su cuota. Once años después, diciembre de 2010 nos recibe con abundantes lluvias, el gobierno, el mismo de 1999, decreta estado de emergencia, se reportan muertes y muchas personas se quedan sin vivienda.

En esta oportunidad las afectadas son las personas que viven en zonas de riesgo y con viviendas precarias. Son los barrios, las zonas populares en donde la crisis se hace más profunda, y son los más pobres quienes para salvar sus vidas, deben abandonar lo poco que tienen.

El telón de fondo de la situación descrita, es el de una profunda polarización política. Por un lado, el gobierno de Hugo Chávez, quien proclama el socialismo del siglo XXI respaldado por la renta petrolera y, por otro lado, sus opositores, que no comparten su propuesta política. Pero, además, a pesar de los programas y misiones sociales desarrolladas por el gobierno, se pone en evidencia la crisis habitacional reinante, y coloca sobre el tapete la deficiente respuesta al problema de la vivienda dada a los venezolanos durante los años de gobierno. La Cámara Inmobiliaria reporta para el año 2010 un déficit habitacional de 2.5 millones de viviendas en Venezuela.

Se desarrolló alrededor de los damnificados todo un plan que partió de la ubicación de los damnificados en albergues, situados en edificios gubernamentales, instalaciones deportivas y hoteles privados; la atención a las necesidades de salud y alimentación, la Ley de Refugios Dignos (2011)

decretada para su regulación y hacer de este espacio un lugar digno y humano para la población albergada, hasta la Gran Misión Vivienda, convertida en bandera de primer orden de la campaña presidencial de Chávez para las elecciones de octubre de 2012. Misión que se materializó con la entrega de apartamentos y casas a una parte importante de los refugiados un año después (Echeverría, 2012) y con la construcción, aún en marcha, de conjuntos habitacionales en diferentes partes del país y de la ciudad capital.

El funcionamiento de los refugios tuvo como plataforma filosófica, enmarcada dentro de los principios del socialismo promovidos por el gobierno, la idea de producir un hombre y una mujer diferentes, de convertir la situación de refugiados en una oportunidad para mejorar a través de la organización y la actividad comunitaria, en otras palabras, convertirse en una mejor persona.

Cuando debido a la pérdida de viviendas, o a encontrarse en situación de riesgo vital, grupos de familias y personas tengan que mudarse, con el apoyo del Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, a nuevas viviendas dignas en localidades distintas al barrio o comunidad de origen, dichas familias deben prepararse para fundar una nueva comunidad, cuya semilla ha de nacer en el refugio. En tales casos, el refugio constituye un espacio de transición hacia la vida nueva, en el cual debe empezar a construirse el buen vivir a partir de lo mejor de las experiencias anteriores en la comunidad de origen, conservando el vínculo con la misma, y corrigiendo todo aquello que la nueva comunidad considere que debe cambiar para superar las condiciones de exclusión, de desigualdad, de injusticia o de violencia, que todavía persistan. (Decreto con rango, valor y fuerza de ley especial de refugios dignos para proteger a la población en casos de emergencias o desastres, 2011).

Por tal razón los refugios se convirtieron al principio en blanco de los diferentes programas sociales del Estado: Misión Milagro, Misión José Gregorio Hernández, Misión Cultura entre otros, cuyas actividades llenaban de responsabilidades a los/las coordinadores/as y voceros/as de los refugios, generando fatiga y en algunos casos conflictos. Ha sido una labor que ha demandado un gran esfuerzo, pero se ha centrado en el aspecto organizativo y

en el activismo político. Se dejaron de lado factores inherentes a la emergencia que estaban afectando la conducta de los albergados y que requerían de atención psicosocial.

El refugio: una experiencia de intervención psicosocial

Con el escenario político y social descrito, las dificultades propias de las situaciones de emergencia por catástrofes ambientales, y que según la literatura sobre el tema, producen desorganización social (Páez *et al.*, 2001), debido al duelo por las pérdidas materiales y los seres queridos, fue frecuente en el refugio donde decidimos trabajar la violencia entre los damnificados por la poca privacidad a la que tienen que someterse, y se hizo presente el abuso sexual y la violencia de género tal como se ha reportado en la literatura (Comité permanente entre organismos, 2005), por el hacinamiento y la falta de límites, sobre todo en los primeros días.

Uno de los refugios más grandes y que albergó a un mayor número de personas fue el ubicado en un estacionamiento de varios niveles de un centro Comercial expropiado por el gobierno en el centro de la ciudad de Caracas, y cuyo nombre fue Refugio “El buen vivir”. Este refugio tuvo albergadas en su inicio a 2.700 personas y estuvo bajo la responsabilidad del Ministerio de Comercio. Desde su llegada los refugiados contaron con suministros alimenticios y servicio médico. Cada familia fue ubicada en los niveles altos del estacionamiento en literas, unas al lado de las otras, separadas únicamente por sabanas, situación que cambió más adelante con la instalación de tabiques y paredes. En la parte baja se acondicionó una escuela primaria con los 6 primeros grados de educación básica, con dos turnos, mañana y tarde, y en el 2º nivel del estacionamiento un preescolar y un maternal. Esta institución educativa tuvo y sigue teniendo carácter legal, ya que estaba adscrita a un colegio de la zona y, en consecuencia, coordinada por el Ministerio de

Educación. En tal sentido contaba con maestras graduadas y con personal formado para tal fin, lo que ha garantizado la prosecución escolar de las/los niñas/os. Es importante destacar que una vez que el refugio se cerró porque las familias fueron reubicadas en apartamentos y casas de la Gran Misión Vivienda Venezuela, los y las estudiantes que quedaron en Caracas fueron enviados a diferentes instituciones escolares de la zona.

Fue en este refugio donde iniciamos el trabajo como psicólogas, el cual abarco varias áreas y actividades, por un lado, apoyo psicoeducativo en el cual los niños, niñas y adolescentes fueron abordados a partir de evaluaciones psicológicas, atención individual o grupal y/o remisión a especialistas. Las madres, padres y/o representantes se atendieron de manera individual, otros de forma grupal; y las maestras fueron acompañadas en un proceso de visibilización de la complejidad de su realidad educativa, donde era requerida la orientación psicoeducativa (Delón y Trujillo, 2012). Por otro lado, “planteamos comprender la violencia escolar y acordar estrategias dirigidas a su atención y prevención [...] Utilizamos métodos cualitativos con diseño de investigación-acción-participativa, para problematizar incidentes diversos de violencia, identificar soluciones a situaciones emergentes y construir propuestas entre docentes, escolares y representantes” (Mora-Salas, 2012, p. 19). En los inicios:

Nuestra llegada al albergue en el mes de marzo de 2011 estuvo mediada por la solicitud hecha desde el Ministerio de Comercio a la Red de Apoyo Psicológico de la Universidad Central de Venezuela [...] Los primeros contactos los realizamos con la coordinadora pedagógica de la escuela, el personal civil responsable para el momento de la coordinación del albergue, el personal técnico destacado en el lugar (médico, psiquiatra y trabajadora social), las docentes de la escuela que laboran en el turno de la mañana, algunos grupos de alumnos/as y de madres, padres y representantes (Mora-Salas, Otálora, Trujillo, Delón y Henríquez, 2012, p. 5).

La acción gubernamental no podía atender los diferentes problemas que requerían de una atención psicosocial, pues su orientación estaba dirigida a perseguir otros objetivos y, hacerlo de manera coordinada con la Red de Apoyo Psicológico, rebasó los límites de sus posibilidades. Preferimos entonces, hacerlo de manera independiente a través de la escuela creada en el albergue, auspiciada, eso sí, por el Ministerio de Comercio, pero bajo los lineamientos del Ministerio de Educación, cuya autonomía y organización garantizó que pudiéramos trabajar con una orientación que obedeciera a las necesidades del plantel educativo y con una clara incidencia en la comunidad.

Los primeros contactos llevados a cabo por el equipo de psicólogas con la directora y las maestras de la escuela con el fin de conocer los problemas y necesidades de la población infantil, dieron cuenta de situaciones de violencia entre los niños y las niñas que se reflejaban en las actividades de juego, comportamiento agresivo de algunas madres hacia las maestras, dificultades de aprendizaje y aceptación de las normas de la escuela por parte de los padres y representantes quienes no la percibían como una institución educativa.

La violencia sexual dirigida a niños/as y mujeres en situaciones de emergencia por desastres ambientales es reportada en la literatura como un hecho que se presenta con una frecuencia muy alta, pues las relaciones entre las personas tienden a volverse más asimétricas, generando expresiones de abuso y dominación (CARE Perú, 2009) y sobre la cual hay que intervenir sin necesidad de esperar a que dicha circunstancia sea denunciada (Comisión Permanente entre Organismos, 2005). Delaney (2006) indica que, aunque se investigue sobre el tema, no existen lineamientos claros sobre qué hacer en estos casos y que el problema se ha centrado en mujeres y niñas, dejando por fuera los niños, a pesar de que éstos también pueden ser víctimas de la violencia sexual (López, 1999). Recalca esta autora que, en el caso de los varones, el fenómeno se suele invisibilizar, debido a las normas sociales y culturales que tienen que ver con la

masculinidad y la sexualidad, las cuales contribuyen a que los niños no revelen sus experiencias y a que los adultos no reconozcan que los varones también necesitan protección.

La etapa de la emergencia, es decir inmediatamente después del evento, es considerada como la de mayor riesgo para el abuso sexual, debido a que hay desorganización social, las familias en ocasiones quedan separadas y algunos niños sin el cuidado de sus padres (Delaney, 2006). En las otras etapas identificadas como de asistencia y recuperación, es más probable que los niños, niñas y adolescentes (NNA) sean abusados a través de la prostitución como medida desesperada de supervivencia. A largo plazo, durante la etapa de reconstrucción, es posible que el tipo de abuso que sufran incluya el turismo sexual cuando los visitantes regresan al área afectada. Así mismo la presencia de personal voluntario, frecuente en estos casos, hace que la vulnerabilidad aumente. Recientemente causó estupor una reseña de prensa aparecida en el Centro de Noticias ONU del 23 de enero de este año, sobre explotación y abuso sexual a menores por parte de oficiales de la policía de la Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití, después del terremoto que sufrió ese país.

Se mencionan otros factores de riesgo que contribuirían con la presencia del abuso sexual tales como la situación de la comunidad afectada en cuanto al acceso a los servicios básicos, y su estado anímico, ya que, por estar abrumados ante las dificultades, los niños/as son descuidados. Así mismo, las prohibiciones y las normas sociales que suelen ser una fuerza de contención, pueden verse debilitadas por el conflicto, la pobreza y el desplazamiento. Ante este escenario, Delaney (2006), recomienda prestar atención a restaurar los medios de vida y a desarrollar alternativas a largo plazo (por ejemplo, microcréditos o capacitación en oficios o en agricultura) para ayudar a evitar que las familias y los niños/as caigan en la trampa de la pobreza, o continúen en ella.

Pero si bien es importante tener unas indicaciones y lineamientos claros y efectivos para evitar el abuso sexual cuando tenemos delante de nosotros una emergencia, también es fundamental comprender la naturaleza del problema, más allá de las causas inmediatas. Delaney (2006), afirma que, en estas situaciones, lo que suele suceder es que la discriminación y las desigualdades preexistentes se ven magnificadas por el efecto del desastre, a menos que se tomen medidas para que esto no ocurra. En otras palabras, los débiles se tornan más débiles y los fuertes, más fuertes, concluye la autora. Fiscó (2005) indica que las pautas de organización cultural, socioeconómica y política que hacen que las mujeres sean víctimas de abusos, son ejemplos de violencia estructural por tanto es importante entender el continuum que lleva de la violencia sexual en contextos de “paz” a su uso en contextos de “guerra” (Villemas, 2010), vale decir en el tema que nos ocupa, en contextos de emergencia.

Menciona Fiscó (2005), el interés por mantener el orden simbólico patriarcal que ha centrado su poder y dominio en los más débiles y al cuerpo como el primer objetivo para ejercer su poder (Villemas, 2010). Es en las situaciones límite como en la guerra y en las confrontaciones bélicas, que el cuerpo de mujeres y niños/as, considerado como objetos, se ve violentado como una forma de humillación para el enemigo. Hay una ideología de fondo que sirve de soporte a este comportamiento. “En realidad, las mujeres son vulneradas sexualmente en los conflictos armados porque lo son también fuera de los conflictos bajo la mística de la masculinidad” (Fiscó, 2005, p. 155).

Hay aspectos que pudieran servir de protección a la población infantil, si la comunidad a la que pertenecen, ya tiene un alto nivel de apreciación de la necesidad de proteger a los niños y tiene un camino recorrido en el campo de los derechos, con base en una legislación que la respalde. Así mismo si los/las niños/as han aprendido a cuidar su seguridad y tienen niveles altos de confianza y autoestima, la capacidad de explicar claramente lo que quieren y

una serie de destrezas para salir adelante, serán menos vulnerables al abuso. Estas habilidades, que pueden ser enseñadas a los niños/as en la etapa de recuperación, se convierten en elementos protectores para el presente y el futuro.

La creación de espacios seguros, lugares donde los/las niños/as se puedan reunir a diario, pareciera ser una alternativa para la población infantil afectada por la emergencia, para iniciar actividades conducentes a generar comportamientos asertivos, con base en la información, la discusión y la libertad para hablar sobre los acontecimientos ligados a la tragedia y el diario vivir en la nueva situación de refugiado. Dentro de este ambiente seguro Delaney (2006), sugiere incluir solo a aquellos niños/as que han sufrido abuso y violencia sexual y recomienda para su atención, contratar o capacitar personal especializado y confiable. Se intentaría crear un foro en donde se traten los diferentes casos y se complementen con estrategias para efectuar denuncias e implementar códigos de ética.

En estas circunstancias y cuando las condiciones lo permiten, la escuela juega un rol integrador en el proceso de recuperación de la población infantil afectada (Lozada *et al.*, 2000) y en ella se puede combinar el trabajo educativo con la intervención psicosocial. La educación puede desempeñar un papel crítico de protección al ayudar a desarrollar la autoestima, conocimientos y redes sociales, y al ofrecer supervisión adulta y un entorno protector. El acceso a oportunidades educativas y de capacitación aumenta las opciones disponibles para los/las niños/as y, a largo plazo, sirve como protección contra la explotación (Delaney, 2006).

Finalmente, antes de describir de qué manera abordamos el problema, es importante recalcar y no tener miedo en insistir en que el abuso sexual es un delito, que investigar y reflexionar alrededor de él se justifica plenamente, ya

que su ocurrencia atenta contra los derechos humanos y la dignidad de la persona. La violencia sexual implica trauma físico y psicológico:

Las supervivientes / víctimas pueden experimentar una variedad de consecuencias psicológicas, tales como tristeza y depresión; autculpabilidad; angustia somática; problemas sexuales; cambios de humores, enojo y problemas relacionados con ansiedad (falta de sueño, miedo, estrés, y miedo de “volverse loco”) (Comité Permanente entre Organismos, 2005, p. 35).

Aunque también es posible afrontarse y superarse con una terapia adecuada (López, 1999).

3.1. Presentación de un caso de abuso sexual

Enfoque psicosocial

A continuación, se hará una descripción de la metodología utilizada en el trabajo realizado en el refugio El Buen Vivir, y específicamente, de cómo fue abordado el problema de abuso sexual detectado.

Se trabajó con un diseño de Investigación-Acción-Participativa (IAP) el cual contempla diferentes etapas y la participación activa de los involucrados, en nuestro caso los/las niños/as y las maestras. La IAP (Cronick, 2009, citada por Mora-Salas, 2012) se asume como una:

[...] concepción y una práctica de relación con la realidad social que involucra el cambio y la mejora de situaciones sociales e incorpora los valores y perspectivas políticas de los participantes. En ella, la acción va ligada al cambio porque supone un salto de la concepción del mundo “como es” a una concepción del mundo como “podría ser”. En sus aspectos operativos se produce una combinación de “conocimientos científicos” y del sentido común que se integran dialécticamente por medio de la praxis en otro tipo más abarcador de saber. El proceso es emergente y cambiante (p. 26).

El contexto y los/las participantes

La escuela se encuentra ubicada en el primer nivel del estacionamiento de un Centro Comercial expropiado. Cuenta con 6 aulas, para atender niños/as de 1° a 6° grado en dos turnos, mañana y tarde, la oficina de la coordinación,

con una coordinadora para cada uno de los turnos y una sala de informática. Nuestro trabajo se realizó en el turno de la mañana. En general cada aula tenía lo indispensable para su funcionamiento, a excepción del intenso ruido por la ubicación del edificio y la estructura del mismo. Cada curso contaba con una docente recién graduada y un promedio de 25 alumnos/as por aula.

Durante 6 meses aproximadamente, niños/as y docentes tenían que utilizar los baños públicos del estacionamiento. Después fueron construidos unos baños en el área de la escuela para uso exclusivo de alumnos/as y docentes. La escuela no contaba con área de recreación al aire libre, los niños tenían su recreo en el área externa del salón o dentro del aula.

Nuestros/as participantes fueron 6 maestras, los /las niños/as de 1° a 6° grado y la coordinadora, todos/as del turno de la mañana.

Método de recolección de la información

Se realizaron entrevistas abiertas individuales, cuestionarios, grupos focales, observación, notas de campo, narrativas, construcción colectiva de historias a través de completación de palabras y dibujos.

Diagnóstico

El problema del abuso sexual surgió a partir de diferentes fuentes, incluso por referencias anecdóticas: del reporte de las maestras, quienes lo mencionaron como uno de los problemas que tenían que afrontar, de comentarios que eran “vox populi” de una violación de una niña, y la observación de la conducta de los niños/as que presentó las siguientes características y que sería lo que motivaría la intervención en esta área:

-Erotización en los niños más pequeños. Con mucha frecuencia se tocaban sus genitales y jugaban imitando conductas sexuales de los adultos.” Posición del perrito”

-Respuesta erótica de los niños más grandes, 5° grado, cuando alguna de las psicólogas se acercaba, contacto físico de partes íntimas o simulación de relaciones sexuales.

-Agresión permanente de los varones hacia las niñas o de los niños más grandes hacia los más pequeños, en los espacios del baño, bajándole los pantalones y tocándolas o jugando a la violación. Este episodio se dio entre varios niños y una niña de 3er grado. La edad promedio de estos niños/as era de 8 años. Una de las psicólogas oyó los gritos en el baño y vio cómo tenían a la niña en el piso.

-Dibujos en las paredes de las aulas alusivos a los órganos sexuales masculinos.

-Apreciación de límites borrosos entre la diversión y la agresión al otro a través de juegos con contenido sexual.

La intervención

Tal como lo mencionan en el documento de la Comisión Permanente entre Organismos (2005), durante las emergencias, la posibilidad de que haya alguna información confiable sobre violencia sexual es mínima. En nuestro caso esta situación se presentó, motivo por el cual indagamos directamente con los niños/as a través de la construcción colectiva de historias, completando palabras y tomando como tema eventos reportados. El fin fue validar la información obtenida por fuentes anecdóticas.

Se obtuvo el relato de los niños y niñas de 2° grado sobre una violación ocurrida en el sótano. A partir de allí tejieron historias personales y de otros, relacionadas con abuso, persecuciones y exhibicionismo. El relato de la violación por parte de una de las niñas fue detallado y descarnado.

El resultado de esta indagación fue el de un gran temor hacia ciertos espacios del refugio, como por ejemplo el baño que en ese momento usaban los /las niños/as y las docentes. Un lugar con poca iluminación, aislado y al cual

podía ingresar cualquier persona del refugio, incluidos los militares que custodiaban el albergue. Se puso en evidencia, además, que el tema de la sexualidad estaba presente en la comunidad, debido a la poca privacidad de los espacios.

Se elaboró el siguiente plan:

- Tramitar ante la dirección de la escuela la instalación de baños portátiles para uso exclusivo de niños/as y docentes.
- Reportar en la coordinación del refugio la situación de este espacio en cuanto al uso por parte de todas las personas y la poca iluminación.
- Conversar con las maestras, a fin de que los niños no fueran solos al baño.
- Crear una defensoría de menores en el refugio o comités de defensa de los derechos de NNA.
- Visita del consejo de Protección de NNA con el fin de conversar sobre el tema de los derechos a los padres y maestras.
- Implementación de actividades y talleres con perspectiva de género con niños y maestras. Uno de los talleres propuestos se presenta a continuación.

Taller: Propuesta de atención para el manejo de la sexualidad

Objetivo

Desarrollar una propuesta de atención para el manejo de la sexualidad en diferentes edades en el contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Proveer conocimientos alrededor de la sexualidad con el fin de prevenir el abuso sexual.
- Fortalecer el autoconocimiento del cuerpo, el funcionamiento de la propia sexualidad y la relación con los otros.
- Promover el respeto hacia el propio cuerpo y hacia el de los demás.
- Suministrar herramientas para el manejo de la sexualidad en niños/as y adolescentes.

- Informar acerca de los modos de prevención contra el abuso sexual.
- Proveer conocimiento sobre la prevención del embarazo adolescente.
- Suministrar herramientas para enfrentar situaciones de abuso sexual
- Incentivar el diálogo, la participación y el protagonismo en situaciones de grupo alrededor del tema de la sexualidad con perspectiva de género.
- Romper el silencio.

Para el cumplimiento de estos objetivos, se trabajó en dos etapas, una introductoria del tema de la sexualidad, a través del tratamiento de temas generales alrededor de los valores y el respeto y una segunda etapa relacionado directamente con el tema de la sexualidad.

Las actividades estuvieron planificadas por grado tomando en cuenta la edad de los/las niños/as.

1º, 2º y 3er grado

- Lectura de cuentos: Mi primer beso.
- “Experiencias desde el cuerpo”. La afectividad a través de un juego de manos y pañuelos.
- Expresión de sentimientos y relaciones afectivas. “El noviazgo”. Dramatización y discusión sobre eventos de la vida cotidiana.
- Identificación de las partes del cuerpo a través de la construcción de un móvil de una figura humana femenina y masculina. 1º y 2º grado.
- El respeto hacia las niñas: los piropos. Dramatización.

Al final de cada actividad se hizo una discusión, así mismo se pasó una cajita a la que se le dio el nombre de “El buzón secreto”, con el fin de que los /las niños/as depositaran allí un papelito con su opinión sobre la actividad

realizada o las dudas. Este material sirvió de insumo para la siguiente sesión y conocer la situación de los niños/as.

4°, 5° y 6° grado

- Cuerpo y valores. Mi familia y yo.
- Cuerpo y valores. ¿Iguales o diferentes?
- Emociones y vivencias. Yo he cambiado.
- Deberes y derechos. Colocando mi conducta en la balanza.
- Abordaje de la salud sexual y reproductiva en el aula de clases.

Estas fueron actividades que se llevaron a cabo durante la jornada escolar, en presencia de la maestra, a quien se le informó sobre la actividad y se le preparó el mismo material que utilizaron los niños.

Discusión de resultados

Hablar de resultados de una experiencia como la que acabo de relatar es audaz. Se puede dar cuenta de las actividades puntuales sobre las cuales se obtuvo una respuesta. Por ejemplo, se logró una mayor atención por parte de la coordinación del refugio de los aspectos relacionados con el cuidado e iluminación de los baños. Las maestras estuvieron atentas a que los niños/as no fueran solos/as al baño y se construyeron sanitarios para el uso exclusivo de los miembros de la escuela, alumnos/as y docentes.

Las actividades alrededor de la defensa y protección de los derechos de NNA con los diferentes voceros del refugio no fue posible. El activismo político, aunque con contenido social, superó la necesidad y el interés de intervenir psicosocialmente en estas áreas.

Poco a poco se fue observando en los/las niños/as una disminución en las conductas con contenido sexual. Se pudo apreciar una mayor estructuración

en las actividades de aula y la presencia de juguetes llevados por los niños/as más pequeños/as, indicador de suma importancia.

Las maestras reportaron menos episodios de agresiones con carácter sexual y en los últimos meses estaban más preocupadas por el rendimiento académico de los /as niños/as.

La expresión gráfica también mostró una modificación. Los dibujos de los /las niños/as cambiaron. En los primeros tiempos fueron desestructurados e incluso muchos de ellos se negaron a realizar cualquier actividad de este tipo. En los últimos meses dibujaron “la casa que quiero”, llena de detalles y colores.

Es importante destacar que paralelamente a estas actividades, las maestras estaban siendo acompañadas por estudiantes de psicología en las tareas relacionadas con la docencia, pues desde un principio manifestaron que la mayor parte de los/las niños/as tenían problemas con la lectura y la escritura. Así mismo se le estaba prestando atención individualizada a niños/as que presentaran problemas como falta de atención o agresividad. Este acompañamiento sirvió para estrechar las relaciones entre el equipo de la universidad y las maestras, y poder llevar adelante actividades que no estaban relacionadas directamente con la programación escolar. Las maestras siempre mostraron un gran compromiso y una ética como docentes a toda prueba.

No hay que dejar de mencionar acerca de los factores contextuales que rodearon la intervención y que pudieron haber influido en el cambio observado en los/las niños/as:

- Las condiciones de privacidad entre los refugiados cambiaron. Se construyeron paredes, por lo que cada familia vivía en espacios independientes. Suponemos que esto influyó en el cambio progresivo de la conducta de los niños, como un reflejo de la conducta de los adultos.

- Tener la esperanza de una vivienda, pues cada semana salían grupos de familias con viviendas asignadas.

3.2. La emergencia sanitaria

La emergencia sanitaria, ocasionada por el Covid-19, enfermedad infecciosa causada por el coronavirus, familia extensa de virus, el cual se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. Actualmente la Covid-19 es una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo y se trata de una enfermedad altamente contagiosa y letal. Müller-Plotnikow (2020) indica que la Organización Mundial de la Salud (OMS) utiliza el término "emergencia de salud pública de interés internacional" (PHEIC, por sus siglas en inglés) cuando el brote de una enfermedad afecta a más de un país y se requiere una estrategia coordinada internacionalmente para enfrentarlo. Además, debe tener un impacto serio en la salud pública y ser "inusual" e "inesperado". La decisión final sobre si habrá o no una emergencia de salud pública de interés internacional recae en el director general de la OMS, en la actualidad el etíope Tedros Adhanom Ghebreyesus.

El Covid-19 y el abuso sexual infantil

La emergencia sanitaria producto del virus Covid-19 declarada como pandemia (OMS, 2020), ha tenido múltiples efectos en la vida de las naciones y sus habitantes. Según reportes de diferentes países, cuando se han presentado emergencias de este tipo, la violencia hacia la población infantil y las mujeres se incrementa.

En Colombia, por ejemplo, el último informe del Instituto de Medicina Legal sobre las violencias conocidas por esa entidad durante el aislamiento por

la pandemia de coronavirus concluye que entre el 25 de marzo y el 23 de junio, 2.451 niños, niñas o adolescentes sufrieron violencia sexual. Esto es un promedio de 27,2 abusos sexuales cada día contra menores de edad. Los reportes también muestran que antes y durante el aislamiento, las niñas siguen siendo víctimas en mayor proporción que los niños. Los datos de este año indican que el 84 por ciento de las víctimas son niñas o adolescentes mujeres (Fondo para el desarrollo de los indígenas de América Latina y el Caribe, 2020).

En Venezuela a un nivel micro y siguiendo las categorías de Bronfenbrenner (1979), la familia, como microsistema y como contexto al cual pertenece el niño/a en desarrollo, se ha visto profundamente afectada por la interrupción de las actividades escolares y el cambio de modalidad de trabajo para los adultos o la pérdida del mismo, porque muchas empresas tuvieron que cerrar.

Desde el inicio de la emergencia en nuestro país, hubo una preocupación por parte de diferentes gremios de profesionales, organismos internacionales (UNICEF, 2020; OMS, 2020) e instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, no solo por el contagio del virus y los cuidados a tomar en cuenta, sino por los efectos del confinamiento a nivel familiar.

Las recomendaciones sobre el uso del tiempo, la elaboración de una nueva rutina, el ejercicio físico practicado en casa y un sinnúmero de “tips” para que la gente sobrelleva el encierro, se convirtieron en lugares comunes con el paso de los días. El uso de la tecnología y la importancia de tener equipos de última generación, tales como laptop, computadora de escritorio, tableta o teléfono inteligente y, en consecuencia, conexión a internet, se convirtieron en necesidades cuyas posibilidades de satisfacción, ampliaron la brecha entre las clases sociales. Pero, además, se evidenciaron los problemas de conectividad y

de electricidad en nuestro país, lo cual sumó a la tensión que se estaba viviendo en los hogares.

Quedarse en casa... ¿un factor de riesgo para los niños y las niñas?

Entre los múltiples materiales, fundamentalmente digitalizados, que han salido en estos días con recomendaciones de diferente tipo, llama la atención uno de UNICEF (2020c), que se titula “Mantener seguros a los niños en Internet”.

Y es que a pesar de que el hogar pareciera ser un lugar seguro para todos sus miembros, hay circunstancias que lo convierten en un espacio lleno de riesgos. La alternativa *on line* para darle continuidad a la escolaridad y el tener una mayor cantidad de tiempo disponible frente a la computadora, lo cual ayuda a reducir el impacto del Covid-19, también presenta riesgos y peligros para los niños, niñas y adolescentes (NNA).

¿Cuáles son esos riesgos, derivados de mantenerse conectado a Internet? UNICEF alerta acerca de la existencia de adultos que se dirigen a NNA con fines sexuales en redes sociales, videojuegos y plataformas de mensajería. Además, los NNA están expuestos a contenidos nocivos tales como la violencia, la misoginia y la xenofobia y, en especial los adolescentes, pudieran compartir información personal y fotos o videos sexuales de sí mismos, sin tomar ningún tipo de precaución y sin medir las posibles consecuencias, como ser víctima de ciberacoso o que dichos materiales sean utilizados por extraños con fines pornográficos. Recomiendan en este material de UNICEF, que los padres estén atentos a lo que ven sus hijos/as y, sobre todo, no perder la comunicación con ellos, pues los padres y las madres también pudieran estar imbuidos en la virtualidad por razones laborales.

Otra situación dolorosa y dramática, producto del confinamiento, es la del abuso sexual infantil por parte de familiares cercanos al niño/a. Pereira

(2020) reporta en la página de CECODAP (Centros Comunitarios de Aprendizaje), una declaración del comisario general, Wilmer Uribe dada al periódico La Nación de San Cristobal (Venezuela), en el marco de la cuarentena, en la cual afirma que los abusos hacia niños y niñas en edades comprendidas entre 1 a 5 años por parte de familiares o miembros cercanos al entorno familiar se han intensificado en los últimos meses en la región, y agrega que el entorno familiar sigue siendo el escenario de mayor amenaza para los niños, niñas y adolescentes. Es esta una situación muy dura, no solo por el daño que produce, sino por las dificultades para que se presenten para su denuncia y el tratamiento psicológico a las víctimas.

En Caracas, en el Servicio Nacional de Medicina y Ciencias Forenses (SENAMECF) de Bello Monte, se reportó al inicio de la pandemia un repunte de casos de abuso sexual infantil, lo cual se asocia a las detecciones o revelaciones ante la convivencia obligada, que ha permitido que no pasen desapercibidas estas situaciones. Antes, debido a que el familiar de la víctima quizás pasaba todo el día laborando, no se evidenciaban algunos hechos que ahora durante el encierro, resultan llamativos. Sólo en la sede de Bello Monte, (sin contar con las sedes ubicadas en las urbanizaciones el Llanito, Caricuao y La Unidad Técnica del Ministerio Público) se están atendiendo unos 30 casos mensuales, en dos días de atención a la semana por la cuarentena, lamentablemente, muchos pasan sin regresar nuevamente y por ende no quedan registrados en las estadísticas (Comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Estos datos relacionados con el aumento de los casos, especialmente en Caracas también fue reportado por la Asociación Civil Tinta Violeta, a través de una de las profesionales adscritas al Voluntariado de acompañamiento amoroso “Mayel Hernández” (Comunicación personal, 28 de octubre de 2020). La situación de abuso se ha conocido por la denuncia de las madres de las víctimas fundamentalmente, niñas en todos los casos, y sus agresores han sido familiares,

padres, padrastros y abuelos. Se indica que los casos han ido emergiendo con el paso del tiempo y se han descubierto porque las niñas presentan síntomas físicos en el área genital, enrojecimiento y dolor. El abordaje profesional ha sido por vía telefónica, se dialoga con la madre y se le indica la ruta de atención jurídica. Como elemento sobre el cual hay que llamar la atención, está la dificultad por parte de los entes jurídicos para reconocer el abuso sexual como un delito y no como una conducta que atenta contra la moral y las buenas costumbres, designación que invisibiliza la gravedad del hecho y contribuye con la impunidad. En la misma dirección apunta el reporte de Profam (Programa de Orientación y Fortalecimiento Familiar) de Fundana (Fundación Amigos del Niño) en cuanto al aumento de la incidencia de casos de abuso sexual infantil y las características de los agresores, tales como tíos, padres y padrastros. Como nota resaltante, está el hecho de que hay adolescentes involucrados en estos sucesos, quienes por lo general son los cuidadores de los niños/as más pequeños (Comunicación personal, Ninoska Zambrano, 30 de octubre de 2020).

Surge de lo anterior, la reflexión acerca de conductas que han estado presentes en los hogares, pero debido a que no todos los adultos estaban antes en la casa por periodos largos de tiempo, no se percataban de lo que estaba sucediendo. Pareciera que la situación de confinamiento para los niños y las niñas facilita las conductas de abuso hacia los pequeños, y se descubre porque la madre está más tiempo en la casa. También se presenta, debido a que los progenitores deben salir a trabajar, y quienes quedan a cargo de esos infantes son los que resultan abusando de ellos.

La escuela como factor de protección

Las situaciones descritas dan cuenta de que la población infantil es la más vulnerable en los casos de emergencia, y en el caso específico de la

emergencia sanitaria que estamos afrontando, toda una generación de niños/as ha tenido que interrumpir sus estudios. El cierre de escuelas a nivel nacional ha suspendido la educación de más de 1.570 millones de estudiantes (un 91%) de todo el mundo (UNICEF, 2020 a). Esta situación se hace más crítica cuando los niños y las niñas viven en situación de pobreza por la dificultad que implica la reincorporación posterior, y por las tensiones de los adultos al interior de hogar por la disminución de los ingresos debido al desempleo y la pérdida de oportunidades para obtener entradas económicas.

La escuela es un espacio seguro en el que los niños y niñas suelen estar protegidos contra distintas formas de violencia como el abuso, la explotación o el trabajo infantil. Por el contrario, la cuarentena mantiene a niñas y niños lejos de los espacios extra familiares y de las relaciones que son esenciales para reconocer y prevenir círculos continuos de violencia en la casa (Plan International, 2020). UNICEF (2020 a), en palabras de su Directora Ejecutiva Henrieta Fore, menciona que el cierre de las escuelas durante el brote del Ébola en África Occidental de 2014 a 2016 contribuyó al repunte del trabajo infantil, el abandono, el abuso sexual y los embarazos de adolescentes. Además, la forma de violencia más común a la que se enfrentan los niños tiene lugar en el hogar. Existe por lo tanto el riesgo de que los niños se pueden convertir en las víctimas ocultas de la Pandemia de Covid-19.

Suena paradójico que la familia se convierta en un entorno inseguro para el niño/a, mientras que la escuela con todas sus deficiencias y problemas, especialmente la escuela pública en el caso específico de Venezuela, sea un lugar que ofrece protección.

Arruabarrena (2006) afirma que las situaciones de desprotección infantil se producen cuando un niño/a (entendiendo por tal los menores de 18 años) tiene necesidades básicas sin satisfacer, sufre un daño físico o emocional severo, o se encuentra en riesgo serio de sufrir ese daño, como consecuencia

del comportamiento de sus padres o cuidadores. En las circunstancias actuales, la cuarentena por causa del Covid-19 se ha convertido en un factor de riesgo importante, para que ocurran hechos de abuso, el cual se suma a otros que ya tenía el entorno familiar, como problemas de pareja, violencia intrafamiliar y dificultades económicas entre otras. En muchos casos se ha hecho evidente la desprotección infantil.

La escuela una vez más aparece como un factor que protege a la infancia, gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales encuentran un lugar allí para satisfacerlas (Juárez y Padilla, 2020). La oportunidad que tiene la maestra/o de estar en contacto con el niño/a de manera prolongada le permite detectar situaciones anómalas de maltrato y/o abuso e intervenir. Así mismo, el ambiente escolar es propicio para el establecimiento de relaciones de amistad entre los niños y las niñas que brindan afecto y alegría y que pueden reducir los efectos de las experiencias negativas surgidas en el hogar.

Los dos contextos de emergencia analizados, el ambiental y el sanitario, presentan la escuela como factor protector ante las situaciones de abuso sexual infantil, es una suerte de bisagra que ante dos emergencias tan diferentes nos pusieron al descubierto situaciones graves. Una de ellas, en el refugio, por estar presente, en la otra, en el caso de los hogares confinados, por su ausencia, me refiero a la escuela.

¿Qué hacer? Los derechos de las víctimas

Ante la situación de abuso sexual presentado en estos tiempos de cuarentena y confinamiento por el Covid-19, los y las especialistas recomiendan conversar con los padres y alertarlos sobre los riesgos que corren los y las niñas, aun estando en la casa. Exhortan a fijarse muy bien a cargo de qué personas van a dejar a los menores si tienen que salir a trabajar, estar pendientes de lo que ven los niños y las niñas por internet y en general por las redes sociales, pero,

sobre todo, insistir en que es necesario hablar de sexualidad con los hijos y las hijas.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta y no perder de vista que el abuso sexual infantil con sus diferentes modalidades, está tipificado como un delito en la legislación venezolana, en el Código Penal, en la Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia (2007). Así mismo está considerado como una grave violación a los derechos humanos que atenta contra la libertad. Por tal razón se contemplan obligaciones tanto para el Estado, la familia y la sociedad en general de proteger a los NNA, y en tal sentido cuando ocurre o incluso cuando se sospecha este delito, es obligatorio denunciarlo en las instancias competentes, las cuales deben atender el caso de manera inmediata. Lamentablemente no siempre se denuncia porque los implicados son familiares cercanos a la víctima, por temor o incluso por desconocimiento de los derechos que se tiene en esa materia. Por lo tanto, siempre se tendrá un subregistro de los casos.

Sobre los principios y los derechos que deben orientar la ruta para la atención del abuso sexual, Carpio (2020), indica los siguientes:

Los NNA como sujetos de derechos: todo NNA goza de todos los derechos de las demás personas.

Principio de igualdad y no discriminación: cada uno de estos derechos debe ser garantizado sin discriminación.

Prioridad absoluta: implica la especial preferencia de los derechos de los NNA en las políticas públicas, incluyendo presupuestos y otras decisiones.

Interés superior de NNA: es una norma sustantiva, principio de interpretación y norma de procedimiento destinado a garantizar los derechos de los NNA.

Corresponsabilidad: El Estado, la familia y la sociedad son corresponsables en la defensa y garantía de los derechos de los NNA.

Gratuidad de las actuaciones: Todas las demandas, solicitudes, procedimientos deben ser atendidos sin costo alguno.

Derecho y acceso a la justicia: todos los NNA tiene derecho a la tutela judicial efectiva.

Estos principios están respaldados por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y por la LOPNA (Ley orgánica de protección de niños, niñas y adolescentes).

4. Conclusiones

La escuela y en general los ambientes educativos aparecen como factores protectores y como espacios seguros para la reconstrucción, en los casos de emergencias socioambientales.

El entorno escolar es propicio para el establecimiento de relaciones de amistad entre los niños y las niñas que brindan afecto y alegría, y que pueden reducir los efectos de las experiencias negativas surgidas en el hogar.

La escuela es un espacio seguro en la que los niños y niñas suelen estar protegidos contra distintas formas de violencia como el abuso, la explotación o el trabajo infantil.

En la situación de confinamiento actual por el Covid-19, mientras las escuelas permanecen cerradas, es fundamental estar atentos y atentas a cargo de quién quedan los menores de edad.

Los niños y niñas como sujetos de derechos deben estar protegidos, y en tal sentido si sus derechos son vulnerados, como es el caso del abuso sexual, se debe denunciar ante los organismos competentes.

La combinación de la actividad educativa y la intervención psicosocial, son formas de trabajar que resultan productivas y beneficiosas para los niños/as. El acompañamiento docente en el refugio resultó ser una experiencia que contribuyó a que las maestras se sintieran apoyadas y colaboraran con otras actividades.

Los desastres ambientales ponen en evidencia las fallas humanas, vulnerabilidad, así como estructuras sociales y políticas que develan inequidad.

En un contexto de emergencia, los problemas que tenía la comunidad y la familia antes de la crisis se exacerban: desigualdad de género, violencia, abuso sexual infantil disfuncionamiento familiar, la desintegración social y las dificultades materiales.

En contextos de emergencia se presenta la violencia sexual porque aún vivimos en un mundo en donde las relaciones de poder entre los sexos son desiguales, desigualdad que se acentúa y se materializa en el comportamiento agresivo y violento hacia el débil. Aún se es tolerante frente a situaciones extremas de violencia y abuso sexual.

En los desastres por causas ambientales se ponen en evidencia las fallas de las políticas públicas, los servicios de salud, de vivienda. La gente muere y sufre más por lo que sucede después del fenómeno que por el fenómeno mismo.

Escoger espacios estructurados en situaciones de emergencia cuando es posible, garantiza mayores posibilidades de alcanzar las metas propuestas.

En el refugio los niños reprodujeron las relaciones de poder manifestadas por los adultos: niños contra niñas y los más grandes contra los más pequeños.

En la escuela del refugio donde realizamos la intervención, los/las niñas constituyen una reserva moral importante, con inmensas posibilidades para formar en valores y comportamiento ciudadano, pues sintieron temor y no percibieron lo sucedido como algo normal.

La escuela como contexto que protege a la infancia de la violencia sexual se nos presenta como bisagra de los dos contextos de emergencia analizados. Se evidencia la importancia de recuperar la presencialidad en la vida escolar, ella es insustituible, pues tiene que ver con la convivencia y la comunicación. El espacio concreto de la escuela es fundamental para proteger a los niños y las niñas.

Referencias

- Adhanom, T. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/dg/speeches/6>
- Arruabarrena, I. (2006). *La Protección Infantil: el papel de la escuela*. Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud Dirección General de Familia. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenido_s03SubSec/DesproteccionEscuela1.pdf
- AVESA. (2016). *Ruta de atención institucional del abuso sexual de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF.
- AVESA. (2020). Abordaje psicológico del abuso sexual infantil de niños, niñas y adolescentes. Curso de formación del 12 de octubre al 27 de noviembre. Avesaweb.com
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós
- Cámara inmobiliaria de Venezuela (2010). Hay un déficit de 2.5 millones de viviendas en Venezuela. <http://www.camarainmobiliaria.org.ve/articulos/960>.
- Canga, J.C; Sánchez, L; Sánchez, J. y Villalobos, M. (2000). La Red de Apoyo Psicológico: una respuesta oportuna. *Avepsa*, XXIII, (1-2), 117-124.
- Cañizales, M. (20 de septiembre de 2010). 56% de habitantes de Caracas vive en zonas inestables. *El Universal*. http://www.eluniversal.com/2010/09/20/ccs_art_56-de-habitantes-de_2042475.shtml.
- CARE. Perú. (2009). *Prevención de la violencia sexual en contextos de emergencia y reconstrucción*. www.care.org.pe.
- Carpio, Y. (2020). Derecho de las víctimas, detección y denuncia del abuso sexual. [Material de curso]. Avesaweb.com.
- Castanyer, O. (2009). Introducción. En: O., Castanyer; P., Horno; A., Escudero e I., Monjas. (pp.11-17). *La víctima no es culpable*. Desclée de Brouwer.
- Centro de Noticias ONU. (23 de enero de 2012). Haití: ONU confirma acusaciones de abuso sexual por efectivos de MINUSTAH. <http://www.un.org/sanish/News/fullstorynews.asp?newsID=22538>.
- Comisión Permanente entre Organismos. (IASC). (2005). *Directrices aplicables a las intervenciones contra la violencia por razón de género en situaciones humanitarias. Enfoque sobre la prevención y la respuesta contra la violencia sexual en situaciones de emergencia*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/87BF2EAA10CA0E90C125750100484809-IASC_Sep2005.pdf
- Cortés, M.R. (2002). Definición, incidencia y causas del abuso sexual infantil. En: J.C, Duarte y M.R. Cortés Arboleda. *Malos tratos y abuso sexual infantil*. (172-220). Siglo Veintiuno de España Editores.

- Delaney, S. (2006). *La protección de niños, niñas y adolescentes contra la explotación sexual y la violencia sexual en situaciones de desastres y emergencia*. ECPAT International.
- Decreto con rango, valor y fuerza de ley especial de refugios dignos para proteger a la población en casos de emergencias o desastres. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 39.599 del 21 de enero de 2011.
<http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/PDF/LRD.pdf>.
- Delon, M. y Trujillo, E. (2012). La escuela de tránsito. Una experiencia de intervención psicoeducativa en un espacio alternativo de educación. *Revista Psicología*, 31 (2), 41-59.
- Echavarría, H. (2012, enero 15). Refugiados reciben viviendas en Montalbán. [Noticias Caracas]. *Ciudad Caracas*.
<http://www.ciudadccs.info/?p=249625>.
- Europa Press Internacional (2010). Nueva Orleans emerge cinco años después del Katrina. <http://www.europapress.es/internacional/noticia-nueva-orleans-emerge-cinco-anos-despues-katrina-20100828115337.html>.
- Fiscó, S. (2005). Atroces realidades: la violencia sexual contra la mujer en el conflicto armado colombiano. *Papel Político*, 17, 119-179.
<http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/119-159.pdf>.
- Finkelhor, D. (2010). El abuso sexual y la violación. En H. Marchiori (Dir), *Victimología*, 9, *Violencia en niños y adolescentes* (pp.49-55). Encuentro-Grupo Editor.
- Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). (2020). *Abuso sexual: cada día de cuarentena hay 22 niñas y 4 niños víctimas*. <https://www.filac.org/wp/comunicacion/actualidad-indigena/abuso-sexual-cada-dia-de-cuarentena-hay-22-ninas-y-4-ninos-victimas/>
- Fundación Habla. (2019). *Informe Anual Cifras de Abuso Sexual Infantil y Adolescente en Venezuela mayo 2018- mayo 2019*.
<https://es.scribd.com/document/472844278/HABLAINFORAnual2019>
- García, V. (2005). El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos. *Desastros*, 19, septiembre-diciembre, 11-24.
- Horno, P. (2009). Estrategias subyacentes al maltrato a los niños y niñas. En: O., Castanyer; P., Horno; A., Escudero e I., Monjas. (pp 19-54). *La víctima no es culpable*. Desclée de Brouwer.
- Juárez, P. y Padilla, J.A. (30 de octubre de 2020). *El contexto escolar como factor protector*.
La Verdad del sureste. *El periódico de la Sociedad Civil. Columnas y Opinión*.

- <https://la-verdad.com.mx/contexto-escolar-como-factor-protector-61738.html>
- Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes LOPNNA. (2007). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. <https://aliadasencadena.org/wp-content/uploads/2017/01/LOPNNA.pdf>
- Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia (2007). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. <https://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/11.-Ley-Org%C3%A1nica-sobre-el-Derecho-de-las-Mujeres-a-una-Vida-Libre-de-Violencia.pdf>
- López, F. (1999). *La inocencia rota*. Océano.
- Lozada, M; Rangel, A.L; Ritter, E; Giuliani, F; Llindis, C.V; Rodríguez, I; Ramjdan, N y Freitas, L. (2000). La escuela como espacio para la reconstrucción. *Avepsa*, XXIII, (1-2), 183-197.
- Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de gobierno. (2020). Gobierno Bolivariano decreta cuarentena colectiva y social en toda Venezuela. http://www.presidencia.gob.ve/Site/Web/Principal/paginas/classMostrarEvento3.php?id_evento=15286
- Mora-Salas, L. (2012). “Aquí todo el mundo viene a odiar a todo el mundo”. Construcción de la convivencia entre escolares damnificados. *Revista Psicología*, 31 (2), 19-39.
- Mora-Salas, L., Otálora, C., Trujillo, E., Delón, M. y Henríquez, G. (2012). Apoyo psicosocial a la comunidad escolar UEN Parque Residencial Los Caobos “Refugio del buen vivir La Candelaria”. *Informe del período marzo, 2011 / julio, 2012*. Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Müller-Plotnikow, S. (2020). OMS: ¿Qué es una emergencia sanitaria internacional? Made for minds. <https://p.dw.com/p/3X62V>
- Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (1990). *Convención sobre los derechos Niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Otálora, C. (Noviembre de 2012). *La sexualidad infantil como aspecto vulnerable en situaciones de emergencia por desastres naturales*. Conferencia anual Risk.

- Globalización, violencia y seguridad: impactos locales de la integración regional. Ciudad de México.
- Pereira, F. (2020). *Maltrato infantil en cuarentena*. CECODAP.
<https://cecodap.org/maltrato-infantil-en-cuarentena/>
- Pinheiro, P.S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. UNICEF.
[https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(2).pdf)
- Plan International. (2020). *Tres formas en las que el coronavirus afecta los niños y las niñas*. <https://plan-international.org/es/tres-formas-en-las-que-el-coronavirus-afecta-los-ninos-y-las-ninas>.
- Rocco, N. (01 de diciembre de 2010). Reportan 6.000 familias afectadas en Caracas por las lluvias. *El Universal*. p.1-A.
http://www.eluniversal.com/2010/12/01/ccs_ava_reportan-6.000-famil_01A4797371.shtml.
- Rodríguez, H. (2012). Japón un año después de la gran tragedia.
<http://www.eltiempo.com/Multimedia/especiales/tsunami-en-japon/>
- Sandoval, V. (2017). Dejemos de llamar a los desastres, naturales.
<http://redencuentros.org/dejemos-llamar-los-desastres-naturales/>
- Save the children (2001). *Abuso sexual infantil: manual de formación para profesionales*.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/manual_abuso_sexual.pdf
- Tal Cual (2020, 29 de julio). *Abuso sexual a menores, la otra pandemia en ascenso en Venezuela*. A Fondo. Destacados. <https://talcualdigital.com/abuso-sexual-a-menores-la-otra-pandemia-en-ascenso-en-venezuela/>
- Ucha, F. (2009). Definición ABC.
<https://www.definicionabc.com/general/emergencia.php>
- UNICEF. (2017). *Una situación habitual. Violencia en la vida de los niños y los adolescentes*.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Una_situacion_habitual_Violencia_en_las_vidas_de_los_ninos_y_los_adolescentes.pdf
- UNICEF. (2020 a). *No dejemos que los niños sean las víctimas ocultas de la pandemia de COVID-19*. Declaración. www.unicef.org/es/comunicados-prensa/no-dejemos-ninos-sean-victimas-ocultas-de-la-pandemia-covid-19.
- UNICEF. (2020b). La educación en familia en tiempos del Covid-19.
<https://www.unicef.es/educa/biblioteca/educacion-familia-covid-19>
- UNICEF. (2020c). Crianza Covid-19. Mantener a los niños seguros en Internet.
<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid-19-fichas-educacion-familia-seguridad-internet.pdf>
- Villellas, M. (2010). La violencia sexual como arma de guerra. *Quaderns de construcció de pau n° 15*. Agencia Catalana de cooperación al

desenvolupament.
escolapau.uab.es/img/qcp/violencia_sexual_guerra.pdf

CAPÍTULO 4.

**LA AUTOESTIMA EN ESCOLARES VENEZOLANOS
UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA
DESDE EL DOCTORADO EN PSICOLOGÍA UCV**

Miren De Tejada Lagonell

El Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela (DPUCV) se erige como un espacio áureo para el encuentro entre docentes investigadores, consolidados y en formación, quienes se reúnen con la intencionalidad de conformarse como grupo para la generación de conocimientos en las diversas áreas del quehacer de la Psicología.

En ese sentido, puede decirse que dicho Doctorado se conceptualiza como una comunidad de investigadores definida por Barreto y Tineo (2008) como un lugar para la discusión, interacción y generación de conocimientos, su aplicación y divulgación. Dichas comunidades se integran con miembros de la colectividad académica universitaria quienes comparten una o más áreas de conocimiento, tienen un lenguaje propio y un sistema de símbolos para permitir la configuración de significaciones particulares, y entre sus propósitos se citan: la contribución al acervo intelectual, la solución de problemas prácticos, el estudio de los paradigmas científicos que posibilitan y guían la producción del saber en este campo, así como la difusión de los resultados obtenidos en los procesos investigativos que se asuman.

Con este argumento le adjudico a dicho Programa de Postgrado las características de esta comunidad, en tanto tiene como fin propiciar la reflexión y creación del saber psicológico, a través de la formación de investigadores calificados de alto nivel quienes desarrollan una sólida formación teórica y metodológica en diferentes corrientes del pensamiento psicológico contemporáneo.

Es desde este escenario que se le dio vialidad, forma, sustento y contenido al estudio de la Autoestima como variable psicológica dentro del desarrollo de la investigación Factores socioculturales y competencia para la lectura de textos narrativos en escolares.

En esta disertación expondré cómo ha evolucionado la idea de atender la Autoestima como constructo psicológico una vez egresada del Programa Doctoral y cuya “chispa” inicial quedó encendida durante el desarrollo del trabajo de grado, con la discusión en los seminarios de investigación, unidos además a mi experiencia clínica y docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. Como investigadora egresada del Programa he generado actividades y producciones durante mi quehacer investigativo.

Con esta intención, a partir de una posición hermenéutica interpretativa, presento el siguiente ensayo el cual surge de mi capacidad reflexiva, intuitiva y sensible ante lo vivido en relación con la Autoestima como

variable de interés para la Psicología como ciencia. Por ello he organizado la propuesta en tres apartados:

1. El inicio del interés en la Autoestima como problemática de investigación en el área psicológica: expreso el origen de la atracción por la temática.
2. Trazando la ruta desde el doctorado en psicología: se diserta acerca del camino emprendido desde el Doctorado en Psicología.
3. Hacia una vida doctoral productiva: destaco la importancia de seguir investigando más allá de la meta alcanzada en el Programa de Doctorado en Psicología; se presentan los productos generados en el área.

1. El inicio del interés en la autoestima como problemática de investigación en el área psicológica

Como lo expresó en su momento la apreciada profesora M. Dembo (1993) “toda reflexión sobre la formación del psicólogo comienza, indudablemente, por la consideración de la naturaleza dual de la psicología, como disciplina científica y profesión” (s/p). Y es justamente desde el ejercicio clínico de mi profesión como Psicólogo en una Unidad Educativa que se inicia mi interés por el “asunto” de la autoestima que luego cobró forma durante el desarrollo del trabajo doctoral y dejó encendido el interés desde el año 2009 hasta la presente fecha.

Corría el año 1997 y llega a mi consulta en una escuela una niña de 7 años con mucha angustia, ansiedad anticipatoria, miedo y llanto porque aún no había aprendido a leer; la presión social por avanzar en el año escolar sin que adquiriera una competencia comunicativa de tan alto interés para un escolar como la lectura, se convertía para ella, su maestra y los familiares en una problemática a atender de manera inmediata.

El abordaje del contexto familiar, relación docente-alumna y la evaluación de la escolar permitieron determinar que los procesos afectivos presentes para el momento no abonaban el terreno para propiciar el avance en sus competencias lectoras. Cada vez que la niña se acercaba a un libro los adultos significativos de su contexto la obligaban a confrontarse con la lectura más que a encontrarse con ella. La experiencia con esta escolar quedó acopiada en De Tejada (2014); a continuación, parte de lo recogido:

[...] dijo que ella nunca iba a aprender a leer porque estaba muy aterrada. Y es que cada vez que...se acercaba a un libro, los adultos a su alrededor le gritaban, no la comprendían y la obligaban a confrontarse con la lectura más que a encontrarse con ella. Para apoyarla a superar sus miedos, angustias e incertidumbres ideé un plan de intervención que consistía en que asistiera a la consulta a leer conmigo. Quería ser testigo de sus reacciones frente a las páginas de los libros. Como psicóloga necesitaba documentar la experiencia y registrar sus comportamientos, sus emociones, sus más mínimas reacciones ante la experiencia de leer. La estrategia se basaba en generar una atmósfera afectiva diferente, asentada en la empatía, el respeto y fundamentalmente en el amor. La idea era acercarla a la lectura a través del placer y no del deber. Esos encuentros eran los más esperados [...] cada vez que llegaba a la consulta me decía que ahí era feliz. Esperaba con ansias la hora del recreo para irse al consultorio y sentarse a leer en compañía. Sus tertulias conmigo fueron significativas tanto, que al momento del recreo y fuera de los días de consulta, se escapaba con sus amiguitos hacia mi oficina para que conocieran a su “nueva maestra”, aquella con la cual sí podía leer (p. 79-83).

Esta experiencia emergida del ejercicio clínico fue la centella de origen del interés por la autoestima; me preguntaba ¿Será que la autoestima se relaciona con la lectura? Es así como años más tarde al momento del ingreso al programa doctoral decido incorporar esta variable dentro de muchas otras consideradas para el momento. La misma se expresó en el siguiente objetivo de investigación: Analizar cómo la autoestima, la estimulación cognitiva en el hogar y el estado nutricional, se asocian con la competencia para la lectura de textos narrativos.

Desde aquel momento y hasta el 2020 se ha constituido en una línea de trabajo, de investigación y de profunda reflexión para darle a la Autoestima un contexto, un soporte teórico y un argumento de interés temático para ser abordado por investigadores venezolanos y latinoamericanos.

De la misma manera, es importante acotar que cuando se es investigadora existe una esencia de serlo expresada en una actitud abierta, flexible, pensativa y espontánea que se enmarca dentro de las características de serlo, aun antes de iniciar su período de formación al momento de ingreso a estudios de cuarto nivel. Entre éstas características se mencionan disciplina,

perseverancia, tenacidad, liderazgo, creatividad, capacidad organizativa, compromiso personal e institucional, entre otros.

Asimismo, demanda el desarrollo de un conjunto de competencias investigativas tal como lo declaran De Tejada, Mazzarella y Smitter (2010), lo cual implica “que debe estar relacionada con el proceso de formación profesional, afianzando habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su práctica profesional. La investigación implica [...] ordenar y sistematizar las acciones de los investigadores llegando así a la visibilidad y a la gestión del conocimiento” (p. 91).

De manera que, a mi modo de ver, existe una esencia de Ser investigadora que se expresa desde su mundo intrasubjetivo como una necesidad básica en su hacer dentro de la psicología, tanto como disciplina y como profesión.

2. Trazando la ruta desde el Doctorado en Psicología

Elegir la Autoestima como constructo de investigación no fue una tarea fácil; el reto era alto ya que el término ha tenido un uso coloquial desmedido, con el desconocimiento por parte de quienes lo esgrimen de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para posicionarlo dentro del área de la psicología y darle su espacio e importancia dentro de estas ciencias. Por esa ruta comenzó el trabajo. Esto implicó realizar el estado del arte al respecto y justificar su importancia para el desarrollo humano.

La autoestima como constructo asociado al índice de desarrollo humano

El desarrollo humano definido como el proceso de aumentar las oportunidades de las personas tales como su capacidad de elegir y la disponibilidad de opciones, incluye como indicadores esenciales el disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a recursos e ingresos suficientes para mantener un nivel de vida decente; conlleva a la creación de un contexto en el cual las personas puedan desarrollar su máximo potencial, llevar a cabo una vida productiva y creativa de acuerdo a sus necesidades e intereses lo cual implicaría generar las condiciones para que cada persona pueda vivir una vida valorada y deleitable, desarrollar capacidades humanas y tomar conciencia de ellas. Su objetivo final es el bienestar humano (UNDP, 1990; Bedolla, 2010).

En adición a ello, en el Informe de Desarrollo Humano 2019 del Programa de las Naciones Unidas (PNUD, 2019) se agrega que un enfoque de la desigualdad basado en el desarrollo humano debe adoptar una visión centrada en las personas en el cual lo importante sean las capacidades de estas para ejercer su libertad para ser y hacer aquello a lo que aspiran en la vida. Agrega que es indispensable hacer hincapié en la educación de calidad para todas las edades más que centrarse en las tasas de matriculación en educación primaria y secundaria lo cual estaría alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Por su parte, Velázquez y Gutiérrez (2006), docentes investigadores venezolanos, agregan que entre las oportunidades que valoran las poblaciones como importantes y que no son incluidas en los indicadores de desarrollo humano (IDH) se encuentran las libertades políticas, económicas y sociales; así como el respeto a los derechos humanos y la Autoestima.

En ese mismo orden de ideas, Díaz (2001) afirma que los indicadores macroeconómicos (producto nacional bruto, esperanza de vida al nacer, tasa de escolarización o de mortalidad al nacer) no reflejan el grado de satisfacción y felicidad que una población pueda gozar. Los indicadores materiales y objetivos pueden ser elementos necesarios, pero no suficientes para dar cuenta del bienestar subjetivo de los pueblos y las personas. De ahí que deben considerarse en las evaluaciones el espacio vital de las aspiraciones, de las expectativas, de las experiencias vividas y conocidas, de las necesidades y de los valores de las personas; es decir centrarse en la persona tal como establece el informe del PNUD 2019.

Considero que cualquier acción que se emprenda con la finalidad de evaluar el grado de satisfacción de las personas con la vida, constituye *per se* un objeto de interés para todas las ciencias, pero en especial para la Psicología del Desarrollo y por ello propongo incluir la evaluación de la Autoestima como un IDH a través de refleje bienestar lo cual podría conllevar a un desarrollo humano sostenible. Para la evaluación de este constructo se realizan preguntas relacionadas con emociones positivas, sensaciones negativas y elaboración de un balance de satisfacción con la vida a través de una autoobservación consciente; todo lo cual puede permitir elaborar un índice de bienestar subjetivo que bien pudiera relacionarse con la Autoestima del grupo o persona evaluada.

En busca de los fundamentos teóricos y metodológicos

Desde las diferentes Escuelas Psicológicas o perspectivas teóricas vigentes en Psicología los interesados en el estudio de la Autoestima se posicionan para comprenderla y abordarla a partir de postulados, conceptualizaciones o sus visiones particulares del ser humano.

En ese sentido Mruk (1999) menciona: 1. El Enfoque Psicodinámico con la propuesta de Robert White; 2. La perspectiva conductual con la propuesta de Coopersmith, 3. Un Enfoque sociocultural con los estudios presentados por Rosenberg donde se destaca la relación entre los factores sociales y la Autoestima y la influencia de esta en las actitudes y comportamientos socialmente significativos. También pueden referirse los trabajos de Branden (1993) orientados por una visión humanista quien define la Autoestima en términos de merecimientos y competencias, conceptualizándola como una necesidad humana básica de naturaleza existencial que influye sobre la mayor parte de los comportamientos.

Por mi parte, y como producto de una búsqueda que diera sustento al constructo Autoestima dentro del trabajo doctoral en el marco del Enfoque Sociocultural del Lev Vigotsky (1929/1994; 1931/1996; 1934/1995), que fundamentó teóricamente la misma, rescaté un concepto perdido en la teoría: Situación Social del Desarrollo el cual será tratado en las próximas líneas.

Antes es importante destacar, tal como se viene sosteniendo en este discurso, que una vez concluida la formación dentro del Programa Doctoral (2010) el proceso no termina, sino que apenas comienza. Por ello, la reflexión acerca de la Autoestima como problemática de interés siguió siendo abordada y en el libro *La Autoestima bien puesta* (2014) se plantea cómo sería su conceptualización por otros dos grandes teóricos del siglo XX: Erikson (1963) con sus planteamientos dentro del Enfoque Psicosocial y Bronfenbrenner (1987) con su Enfoque Ecológico del Desarrollo Humano. Los mismos aparecen desarrollados en el apartado denominado *Tres enfoques psicológicos para el sustento del concepto de Autoestima*.

Es importante destacar que de manera explícita estos autores no abordaron el tema de la Autoestima; sin embargo, a partir de un análisis de la teoría y haciendo uso de mis competencias investigativas podría asegurar que, en cada una de las etapas descritas por Erikson, la autoestima como variable psicológica, se va perfilando desde la etapa de la lactancia hasta la senectud. De igual manera ocurre con el Enfoque Ecológico según el cual en cada uno de los contextos de desarrollo en los que se participa, se presentan las oportunidades,

las vivencias y las experiencias necesarias para autoconocerse, autodescubrirse y conformar el sistema del Yo y desde ahí, sedimentar e incentivar el desarrollo de la Autoestima.

La situación social del desarrollo de Lev Vigotsky

Antes de asumir la conciencia como su objeto de estudio, Vigotsky se había planteado el tema del desarrollo como central en su obra. Con relación al mismo introdujo un concepto poco citado entre sus estudiosos: el concepto de Situación Social del Desarrollo (SSD) (De Tejada, 2009)

El concepto de SSD evidencia la preocupación del autor ruso por integrar los procesos internos constituidos en la historia anterior del sujeto, con las influencias que caracterizan cada uno de los momentos sociales del desarrollo del mismo. Con dicho concepto representa el vínculo constante de lo interno y lo externo en cada uno de los nuevos momentos cualitativos de este proceso (González, 2000, citado por De Tejada, 2009).

La SSD estructura un puente entre el proceso de inserción social y la comprensión psicológica que debe darse para que ello ocurra. Durante dicho proceso se articulan las experiencias internas con las externas y se configura el estado actual del desarrollo individual, con ello la persona en desarrollo responde a las exigencias de su contexto social, se apropia de sus principales instrumentos y en la medida que este proceso ocurre, se va transformando internamente su configuración del mundo, su discernimiento entre lo que él es y lo que son los otros. Dicha situación genera en la persona una vivencia entendida como una experiencia sentida por ella durante el curso de vida ante los sucesos o hechos que les toca vivir e implica una integración entre la intrasubjetividad y la intersubjetividad; se vincula con una visión ontológica construida a partir de la vinculación social consigo mismo y con quienes les rodean; se tiene cuenta de ella a través de un reporte verbal o proyectivo.

Para Arias (2004) citado por De Tejada y González (2020) la vivencia constituye una unidad de análisis funcional y de análisis básico para la comprensión de lo psicológico en las personas que la experimentan. Asimismo, implica un proceso psicológico de toma de conciencia de nuevas reelaboraciones cognitivas, resignificaciones, formación de nuevos hábitos o formas de comportamiento; ello conduce a revivir hechos y situaciones concebidas como traumáticas, conflictivas o retadoras para la persona que las experimenta.

En ese sentido, puede decirse que en la medida en que la persona se inserta socialmente en su grupo y responde a sus demandas, se da un proceso de discernimiento entre lo que él es y lo que son los otros, lo cual genera en ese ser humano una vivencia vestida de motivaciones, intereses, afectos, necesidades aspiraciones que le permiten comprenderse y comprender el mundo al cual se incorpora.

En adición a ello afirmo que la posición externa consiste en ese conjunto de exigencias que se le asignan a la persona a través de los sistemas de actividad, comunicación y roles en que se desenvuelve su vida. Mientras, la posición interna es la apropiación personal de estas exigencias que cuando operan como contenidos de la subjetividad, dan lugar al surgimiento de nuevas experiencias que al ser analizadas contribuyen o aportan para la construcción de la Autoestima. De esta manera, la SSD expresa el vínculo entre las condiciones, experiencias, roles que se le exigen a las personas y las vivencias que éstas les generan.

Domínguez (2006) citado por De Tejada (2009), afirma que:

[...] la situación social del desarrollo, adquiere una importancia trascendental para el estudio e investigación del desarrollo psicológico humano, en tanto destaca, cómo en cada edad psicológica, se produce una relación particular del sujeto con el medio y, a su vez, se producen reestructuraciones en su mundo psicológico interno, que dan lugar al surgimiento, a finales del período, de nuevas particularidades psicológicas que resultan típicas de esa etapa (p. 61).

Con el concepto la SSD se rescata el papel de los procesos afectivos en la construcción de los procesos intelectuales, considerando la vivencia como unidad importante para la comprensión del desarrollo psicológico. La Figura 1 ilustra las afirmaciones anteriores:

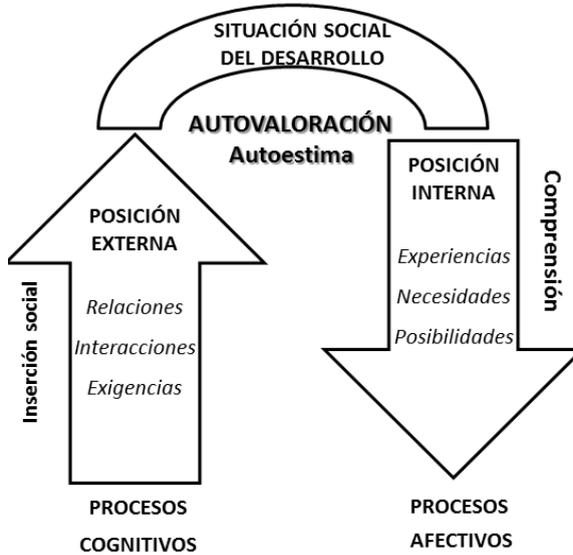


Figura 1. Situación social de desarrollo (SSD)

Fuente: Construcción propia.

En síntesis, desde el Enfoque Sociocultural de Vigotsky (1929/1994; 1931/1996; 1934/1995) el momento oportuno para la generación de la Autoestima se da en el instante que ocurre la acción mediada por el otro más experto, quien con su experiencia e intencionalidad propicia vivencias, sentimientos, demanda acciones específicas que contribuyen a la conformación de la Autoestima en la persona mediada (De Tejada, 2009).

Sobre la base de los anteriores planteamientos sustento el constructo Autoestima dentro de la disertación de la tesis doctoral (2009); rescato el concepto SSD y redimo la voz del autor bielorruso cuando se propuso en su momento destacar el papel de los procesos afectivos en la construcción de los procesos intelectuales, considerando la vivencia como unidad afectivo-cognitiva importante dentro del estudio del comportamiento humano.

A mi manera de interpretar el Enfoque Sociocultural considero que la vivencia generada en el momento que ocurre la acción mediada permite además de la inserción social progresiva a un nuevo contexto que se descubre y comparte, también mirar hacia dentro de sí y posicionarse con las necesidades, intereses particulares y motivaciones en ese mundo compartido y con ello, generar la Autoestima necesaria para afrontarlo.

Un concepto propio para la autoestima

Como producto de la indagación y revisión bibliográfica llegué a la construcción de un concepto de Autoestima soportado por la propuesta teórica del autor bieloruso y los aportes del docente investigador venezolano Prof. Oswaldo Romero García (2005).

Este autor propone un ciclo de crecimiento psicológico que comienza con comportamientos autodeterminados y concluye con una Autoestima basada en resultados. En el curso de ese ciclo se desarrollan competencias que permiten evaluarse de manera permanente y transitar hacia el desarrollo de planes personales visualizados dentro de un proyecto de vida. Entre las competencias que permitirían avanzar en ese ciclo menciona: autodeterminación, esperanza activa, búsqueda de la excelencia, asertividad, manejo de la incertidumbre y del fracaso y la Autoestima basada en resultados, los cuales atenderé en las siguientes líneas.

La autodeterminación les permite a las personas establecer un control sobre su propio comportamiento dirigiéndolos hacia la meta propuesta. Se actúa a partir de la propia construcción de la realidad según las vivencias experimentadas. Las personas autodeterminadas expresan una fuerte necesidad interior de ser ellas mismas, están conscientes de su potencial y buscan desarrollarlo.

La esperanza activa es el alimento para el crecimiento; según el autor “nace del corazón pero se alimenta por el cerebro” (p. 2). Desde esa esperanza se estructuran las estrategias comportamentales que nos acercan al logro de los resultados visualizados. Es “una disposición permanente a inventar los caminos necesarios para alcanzar esa meta” (p. 2). En esta esperanza activa, a decir de Romero (2005), entran los deseos de superación, los sueños de realización personal conseguidos a través de la inteligencia y la creatividad.

Continúa el ciclo con la búsqueda de la excelencia como un indicador de la motivación al logro; ella conduce a la consecución de metas difíciles pero alcanzables, las cuales por lo general cuentan con un significado personal. Esta motivación al logro “nos ayuda a mantenernos en la vía del crecimiento, del éxito logrado a través del uso de nuestras competencias personales [...]” (p. 3).

Sigue el ciclo con el asertividad para vencer las dificultades. Los comportamientos asertivos permitirían expresar y defender opiniones, emprender acciones basadas en el respeto a sí mismo y hacia los demás. Este tipo de comportamientos serán necesarios “cada vez que los proyectos de

autorrealización personal choquen con obstáculos interiores (personales) o exteriores (sociales, culturales, económicos) [...]” (p. 3). Una de las características de la persona asertiva es ser flexible, trata de intervenir en el otro apoyado en la evidencia y no en la imposición, con información sólida, por lo tanto, genera bienestar interior.

Consecutivamente, menciona el manejo de la incertidumbre y el fracaso. Con la primera se da orden al caos exterior a través de un conjunto de acciones que aseguran los resultados buscados, mientras que la segunda implica un proceso de identificación de acciones ineficientes para ser sustituidas por otras eficientes que consientan la obtención de los objetivos perseguidos. El manejo de la incertidumbre de manera eficiente permite optimizar los niveles de salud física y salud psicológica, así como actuar con la racionalidad y emocionalidad necesarias para garantizar la integridad personal y la eficiencia social.

Mientras que el manejo del fracaso exige la gestión emocional necesaria para afrontar emociones como el miedo, la tristeza; el dolor, el llanto y los sentimientos de pérdida; demanda la evaluación de las situaciones para aprender de ellas y convertirlas en experiencias de vida a través de reevaluaciones y reorganizaciones del proyecto posiblemente no alcanzado.

Finalmente, se habla de la Autoestima basada en resultados que constituiría un motor dinamizador, una síntesis de todo el ciclo de crecimiento psicológico expresada en un conjunto de pensamientos y sentimientos de valoración personal los cuales emergen de los resultados obtenidos. “Cuando la autoestima está basada en resultados ella contribuye a disparar nuevas conductas autodeterminadas... mantiene vivo el ciclo de crecimiento psicológico” (Romero, 2005, p. 6). La Figura 2 es ilustrativa:

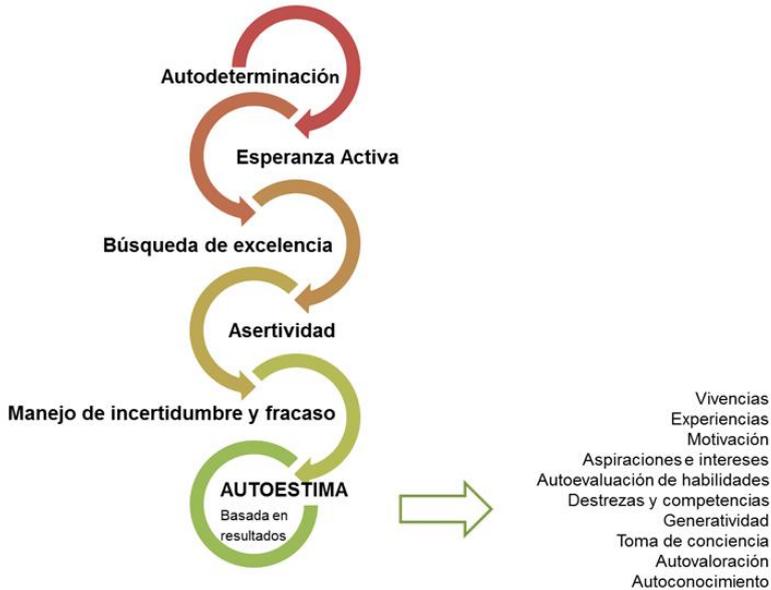


Figura 2. Ciclo de crecimiento psicológico.
 Fuente: Construcción propia basada en Romero (2005).

Sobre la base de los anteriores argumentos llegué a un concepto de Autoestima. Así planteé el siguiente:

conjunto de vivencias y sentimientos generados en las personas a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno socrionatural y sociocultural, de la auto observación permanente de sus propias habilidades y competencias, a través de las cuales elabora vivencias, su sentido de seguridad y confianza, de pertenencia a un grupo, valora su nivel de aceptación y percepción de ser apto ante las actividades y exigencias sociales que se le plantean; todo lo cual, además, le permite construir de manera adecuada su sistema del Yo (De Tejada, 2009; 2014).

La autoestima y su multidimensionalidad

La Autoestima es una realidad multidimensional. Ello se pondrá en evidencia, desde un punto de vista técnico, cuando más adelante se presenten las estructuras psicométricas de las pruebas que se han diseñado para evaluarla.

Dicha realidad conduce a mencionar la posible existencia de dimensiones en diversas áreas de la vida de las personas, las cuales tienen mayor o menor independencia en la medida en que se vayan asumiendo nuevas responsabilidades en el curso de vida. Así se asume que en edades tempranas está menos diferenciada y se va haciendo crecientemente compleja y multidimensional en la medida que se avanza en edad (De Tejada, 2015; Palacios, 2000).

En ese sentido, puedo afirmar que existe una Autoestima Física para referirse a la valoración que se hace del aspecto físico y de las destrezas o habilidades corporales; también una Autoestima Social para describir la valoración que se realiza acerca de la calidad de las relaciones que se sostienen con los padres, madres, compañeros de aula, amigos, amigas, compañeros y compañeras de trabajo y con todas las personas significativas del entorno sociocultural y sociocultural.

Puede existir también una Autoestima Académica la cual se vincula con la valoración que hacemos a partir de la autoconciencia del desarrollo de habilidades para el aprendizaje y rendimiento académico: lectura, escritura, cálculo y otras actividades de alta exigencia escolar. En la vida adulta, ésta se expresa en el logro de metas académicas tales como estudios para obtención de títulos o posteriores a él; diplomas por estudios de actualización profesional, cursos de perfeccionamiento laboral, entre otros.

También puede discutirse una dimensión afectiva de la Autoestima, la cual se alimenta de las habilidades sociales para expresar y recibir afecto, comunicar sentimientos y pensamientos; intervenir asertivamente en situaciones difíciles y retadoras.

Además, se menciona una autoestima basada en una dimensión espiritual la cual se soporta sobre la base de la claridad de una filosofía de vida personal y el establecimiento de un paradigma que guíe y norme las acciones y comportamientos, todos direccionados hacia el bien propio y de la humanidad. Esta se nutre con un sentido de agradecimiento por lo que somos, donde estamos, con quien estamos y por la capacidad de dar y recibir. Asimismo, se alimenta con la fascinación por el éxito de quienes nos rodean, la relación de ayuda que se pueda establecer con los otros, la actitud de servicio hacia los demás y la empatía.

Para ello se hace necesario estar en un proceso de reflexión permanente que permita andar en la búsqueda del verdadero Yo interior, el

autoconocimiento, la clarificación de metas, de la misión en nuestra vida, de la responsabilidad social y ética que de ella se deriva.

La dimensión espiritual es una fuerza unificadora que integra y trasciende las otras dimensiones mencionadas; invita a encontrar el propósito y significado de la vida.

Se está en el desarrollo de la dimensión espiritual de la Autoestima cuando se clarifica el sentido de la vida; se experimenta amor por los demás, se amplía el sentido de la belleza; cuando la naturaleza nos produce asombro; se alberga y promociona la fe y la esperanza en que todo puede llegar a ser mejor; se busca de manera permanente la felicidad existencial. (De Tejada, 2015). Lo anteriormente expuesto queda ilustrado en la Figura 3:



Figura 3. Dimensiones de la autoestima.

Fuente: Construcción propia (De Tejada, 2014; 2015)

La revisión bibliográfica me conduce a determinar la pre existencia de estas dimensiones. Así destacan los trabajos de Pierre Harris (1969), Coopersmith (1981), Ruiz (1989), Villa y Auzmendi (1992), Giménez, Cortés y Loeza (2003), Goñi, Ruiz y Liberal, (2004), Rodríguez, (2005), Ramírez, Duarte y Muñoz, (2005), Mérida, R.; Serrano, A. y Tabernero, C. (2015), Pérez (2016) en cuyas estructuras factoriales de las pruebas y trabajos de investigación realizados, emergieron las dimensiones anteriormente mencionadas.

Acerca de la medición de la autoestima

Para la valoración de la Autoestima como constructo psicológico, se han diseñado un gran número de instrumentos para evaluarla y con ello incorporarla como variable de investigación en los contextos educativos y los propios de la Psicología como disciplina científica e igualmente en el área clínica dentro de los procesos de evaluación psicológica.

Antes de mencionar las pruebas más frecuentemente utilizadas, es menester destacar lo planteado por Butler y Gasson (2005) citados por De Tejada (2015) quienes indican que las Escalas para la medición de Autoestima, Autoconcepto o Autoimagen en niños y adolescentes, por lo general, guardan un conjunto de principios:

- ✓ Son instrumentos de auto reporte lo que implica un proceso reflexivo de búsqueda individual de las características percibidas en sí mismo para ser reportadas luego verbalmente.
- ✓ Se focalizan en una evaluación del Yo lo cual conlleva a un grado de subjetividad en el reporte.
- ✓ Asumen que es cuantificable y deducible a partir de atributos resaltantes de la personalidad.
- ✓ Se considera producto de una construcción personal lo cual hace inevitable la variabilidad en cómo las personas se perciben a sí mismos.
- ✓ Se asume una estructura jerárquica demostrada más conceptual que empíricamente y que las personas organizan la información que tienen acerca de sí mismas en categorías por ejemplo emocional, social, entre otras.

Butler y Gasson (2005) manifiestan que la variedad de Escalas para medir la Autoestima (o el auto concepto) es enorme. Han sido desarrollados más de 200 instrumentos algunos de ellos de corta vida y de calidad debatible. De una revisión de 1426 artículos científicos publicados relacionados con la evaluación de la Autoestima en niños y adolescentes en los últimos 20 años, reportan como las Escalas más usadas las siguientes:

1. *Escala de Autoestima de Rosemberg* (1965): es una escala auto administrada, unidimensional, de aproximación fenomenológica. Su base teórica no es explícita. Consta de 10 ítemes divididos equitativamente en positivos y negativos. Es de fácil y rápida aplicación. Ha sido validada en castellano. Es aplicable a niños o niñas de 11 años o más. Evalúa una Autoestima Global. Constituye una de las pruebas más utilizadas a

nivel universal. Se reporta una confiabilidad de consistencia interna entre .77 y .88. El análisis factorial indica un (1) factor en algunos estudios y en otros han sido reportados 2 factores.

2. *Escala de autoconcepto de Pierre Harris (1969)*: es una escala auto administrada; unidimensional con seis dominios específicos: comportamiento social, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad, bienestar y satisfacción. Evalúa un Autoconcepto Global. Consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (si-no) en las que se pide al alumno/a que decida si coinciden o no con lo que piensa. El rango de aplicación de edades está entre 7-18 años. Su posición o base teórica no es explícita. Se reporta una confiabilidad de consistencia interna en el puntaje total de .91; y en los dominios entre .74 y .81. El análisis factorial ha reportado 10 factores emergentes, con seis factores confirmados en estudios realizados.
3. *Inventario de Autoestima de Coopersmith (1981)*. Constituye una escala auto administrada; está integrada por 58 ítemes. Es multidimensional; evalúa cuatro áreas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica y un conjunto de preguntas orientadas a la validación de las respuestas. Está organizada de tal manera que el sujeto lea una oración declarativa y decida si la afirmación presentada es igual o distinta a él: me gusta-no me gusta; es decir, de naturaleza dicotómica. Informa sobre una Autoestima Global. Es aplicable a niños y niñas con rangos de edades entre los 8 a 15 años. Su base teórica no es explícita, pero aborda aspectos cognitivos y afectivos. Se reporta una confiabilidad de consistencia interna entre .87 y .92 en la muestra total. En el análisis factorial se han reportado 9 factores emergidos; en otros casos 4 o 5 factores.
4. *Escala de Autoconcepto de Tennessee (1988)*: es una Escala multidimensional, aplicable en edades comprendidas entre los 13 y 68 años. Está compuesta por 82 ítemes, con afirmaciones que deben ser respondidas en una escala entre “siempre falso” a “siempre verdad”. Indica una Autoestima global en cinco (5) dominios específicos. Se reporta una confiabilidad de consistencia interna entre .66 a .92, con una media en .73. No se reportan datos de su estructura factorial (La Rosa y Díaz, 1991).

Todas estas pruebas han sido publicadas y desarrolladas en los Estados Unidos de Norteamérica y para ser utilizadas en el contexto latinoamericano, han sido traducidas al español.

Otras pruebas utilizadas y reportadas en las revisiones bibliográficas han sido escritas en español de manera original. Entre ellas se mencionan:

En España:

- ✓ *Escala de percepción del Autoconcepto Infantil de Villa y Auzmendi* (1992). A diferencia de las otras pruebas referidas, esta es de naturaleza pictográfica. Constituye un instrumento de aplicación colectiva o individual. Consta de 34 láminas para niñas y 34 para niños. Se concibe como una escala de autoevaluación cuyos ítemes remiten a un dibujo en el que se muestran niños en diversas situaciones (en la escuela, en una fiesta, por ejemplo). La actividad mostrada puede ser calificada por las niñas o niños evaluados como representativa de su autoconcepto positivo y o negativo. La niña o niño valorado ha de escoger aquel con el que más se identifica, permitiendo obtener una puntuación global en autoconcepto.

La prueba permite identificar diez aspectos en los escolares: 1. Autonomía, sentimiento de independencia. 2. Seguridad, confianza en uno mismo en la realización de las tareas. 3. Deportes, valía en la competición. 4. Familia, cómo se siente en su relación con la familia. 5. Aula, el niño en el mundo escolar. 6. Social, relaciones sociales del niño. 7. Sentimientos afectivos, estados de ánimo generales: triste, alegre, etc. 8. Autovalía, sentido de competencia propia. 9. Aspecto físico, apariencia física. 10 Sentimiento de posesión, de amigos, de objetos, etc.

- ✓ *Cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia (EDINA)* es una escala tipo Likert aplicable en niños y niñas de tres a siete años de edad; parte de un modelo multidimensional y jerárquico de la autoestima. Está integrado por 18 ítems y su análisis factorial muestra cuatro dimensiones: corporal, académica, socio-afectiva y familiar. La aplicación se realiza a través de un ordenador y las respuestas se organizan en 3: Sí, Algunas veces, No. Cuenta con un índice de confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.70. El análisis factorial arrojó cinco componentes: corporal, académico, social, emocional y familiar. Su base teórica está soportada por el Modelo multidimensional del

autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) (Mérida, Serrano, y Taberner, 2015).

Para Latinoamérica se reportan las siguientes:

- ✓ *Test de Aisen (Chile)*. Es un instrumento diseñado en 1994 por Pedro Ramírez Peradotto el cual permite evaluar la Autoestima en entornos escolares. Ha sido validado en estudiantes pre adolescentes de colegios municipales rurales y urbanos y privados urbanos de Aisen (XI región de Chile) y en la ciudad de Calama (II Región de Chile). El instrumento está formado por 30 reactivos que exigen respuesta escrita en una escala de tres opciones: Sí (siempre), A veces y No (nunca). Los ítemes están organizados de modo que ocho (8) de ellos se muestran de modo inverso. Todos los reactivos evalúan autoestima escolar en tres categorías: dominio de interacción, seguridad en sí mismo y autovaloración de su posición. Los resultados globales de las tres categorías permiten clasificar la autoestima escolar, según rangos de puntaje, en tres niveles: alto (71 y 90 puntos), Medio (51 y 70) y Bajo (30 y 50) (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005).
- ✓ *IDAI (México)*: es un instrumento diseñado en 2003 por Giménez, Cortés y Loaeza, con la finalidad de evaluar la Autoestima en niñas y niños mexicanos con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Sus siglas significan Instrumento de Autoestima Infantil. Consta de 80 reactivos con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre); sus ítemes están distribuidos en cuatro factores: aceptación familiar, competencia académica, popularidad (competencia social) y seguridad personal. El análisis psicométrico reporta una confiabilidad interna de $\alpha = .9168$; no reporta la validez de constructo ni soporte teórico de la prueba.

Para Venezuela se consiguen la Escala AC-2000 de Ruiz Bolívar (1989) y recientemente la EVA 2010 la cual es una escala para la evaluación de autoestima de escolares y que fue diseñada dentro del trabajo doctoral (De Tejada, 2009). Sobre ella se han desarrollado 2 versiones posteriores al egreso del Programa las cuales cuentan con una construcción y propiedades psicométricas diferentes a la escala original.

La Escala AC-2000 de Ruiz Bolívar (1989) es un instrumento psicométrico que permite evaluar el autoconcepto en adolescentes; cuenta con un estudio técnico (confiabilidad, validez y consistencia interna) aceptables para investigaciones en las ciencias sociales (Hair y otros, 1999). Con la Escala AC-

2000 de Ruiz (1989) se logra la medición del constructo en tres factores o dimensiones: a) Social, se refiere a la autopercepción que tiene el estudiante sobre la aceptación por parte de sus compañeros de estudio fuera y dentro de la escuela, b) Personal, elaborado por la aceptación por parte del estudiante de su estado emocional y nivel de independencia para actuar, y c) Escolar, el cual se elabora con la autopercepción que tiene el escolar sobre su habilidad para desempeñarse en las tareas y actividades en la vida escolar. Constituye una escala auto administrada conformada por 20 ítemes.

Escala para la evaluación de la autoestima en escolares (EVA, 2010)

Dentro de un programa doctoral es importante utilizar instrumentos que sean validados para la comunidad bajo estudio; sin embargo, dada la historia anteriormente relatada de que las principales pruebas han sido diseñadas y construidas en los Estados Unidos de América y que las usadas en América Latina, por lo general, constituyen adaptaciones de aquellas, decidí realizar la construcción de una prueba de evaluación de autoestima para escolares venezolanos. El estudio técnico del Instrumento y sus propiedades psicométricas se pasan a detallar seguidamente.

La Escala para la Evaluación de la Autoestima en escolares denominada (EVA, 2010 por sus siglas y año de aparición, De Tejada 2009; 2015), es una escala aditiva, tipo likert, de administración individualizada; conformada por 23 ítemes organizados en dos dimensiones: Académica y Socio-Afectiva. En la escala los ítemes aparecen distribuidos balanceadamente de manera que se presentan 12 de ellos orientados favorablemente hacia el constructo bajo estudio (+), 10 desfavorable a este (-) y 1 neutro (Anexo 1)

El puntaje total esperado en la prueba es de 66 puntos, mientras que el mínimo es de 22. Del mismo modo, el puntaje mínimo del ítem es de 1 punto mientras que el máximo se ubica en 3. La corrección del instrumento se logra realizando la sumatoria de los puntajes registrados por el evaluador o evaluadora en el momento de la entrevista, con base a una plantilla de corrección especialmente diseñada. La escala muestra 3 alternativas de respuestas: Así me siento yo: siempre – A veces – Nunca.

En su propuesta original la escala contaba con 30 ítemes, pero posterior a su estudio técnico se eliminaron 6 por no cumplir con los criterios técnicos en sus cargas factoriales.

Otros criterios considerados para su definición son los propuestos por Ruiz (2002) citado por De Tejada (2015), en ese sentido la EVA 2010 puede ser calificada:

- ✓ *Por su nivel de elaboración:* como una prueba formal de medición dado su alto refinamiento en el proceso de construcción que conduce al establecimiento de normas, criterios psicométricos de confiabilidad y validez, estandarización y objetividad en la medida.
- ✓ *Por su propósito* es a una Escala lo cual permite ubicar a la persona estudiada “...en el valor escalar que mejor representa el *quantum* del constructo objeto de medición...las respuestas no son correctas ni incorrectas, sino que representan un valor en la escala de medición” (Ruiz, 2002, p. 28). En este caso, dicho constructo se refiere a la Autoestima.
- ✓ De acuerdo con su *campo de aplicación*, puede considerársele como un instrumento psicométrico, entendiendo por tal a aquellos que permiten evaluar características o atributos psicológicos con rigurosidad científica; su proceso de construcción se basa en la Psicometría, es decir en una disciplina dentro de la Psicología que se encarga de estudiar la medición de los procesos psicológicos subyacentes los cuales no pueden ser abordados de manera directa.
- ✓ Puede también considerársele como un *instrumento de papel y lápiz* por la forma de responder; como un *test de poder* por el tiempo disponible para la finalización y de *naturaleza individual* por la técnica empleada para su administración.

La construcción de instrumentos psicométricos sigue un conjunto de procedimientos sistemáticos y organizados que aseguran las condiciones óptimas para que los mismos puedan ser utilizados, con seguridad y confianza, en los procesos de evaluación psicológica. En este caso se siguieron los sugeridos por Ruiz (2002) y Hair y otros (2005).

Propiedades psicométricas de la EVA 2010

Para determinar las propiedades psicométricas de la EVA 2010 se recurrió al Análisis Factorial el cual puede ser entendido como un proceso formal de toma de decisiones con el propósito de explicar la estructura subyacente en una matriz de datos, al mismo tiempo que permite reducirla a dimensiones significativamente más pequeñas, lo cual facilita su interpretación;

tiene la utilidad de ser usada como método de validación de constructo ya que permite la refinación técnica y teórica de los instrumentos de medición tal como lo son las Escalas (Hair y otros, 1999; Ruiz, 2002).

Dentro de este estudio técnico se determinó el grado de confiabilidad y validez del constructo. Para el primer caso se obtuvo el Coeficiente de Confiabilidad de Consistencia Interna, obtenido a través del α de Cronbach y para el segundo caso se recurrió a un Análisis Factorial por el Método de Componentes Principales. Previamente se aplicó el Contraste de Esfericidad de Bartlett a fin de determinar la pertinencia de la realización del Análisis Factorial; igualmente la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*Coeficiente KMO*). Todos estos procedimientos estadísticos se realizaron con el apoyo del Programa para análisis estadísticos para las Ciencias Sociales SPSS, versión 7.5. Un resumen de las propiedades psicométricas se presenta en la Tabla 1¹⁴:

Tabla 1. Propiedades Psicométricas de la EVA 2010

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA EVA 2010			
	Factores	Ítemes	Validez
1.	Insatisfacción General	i19, i10, i14, i9, i4	10.24
2.	Autocrítica Académica	i20, i11, i2, i8	9.24
3.	Satisfacción Escolar	i24, i18, i28	7.6
4.	Autopercepción socio-escolar	i29, i30	7.01
5.	Autoaceptación	i27, i6, i12	6.43
6.	Expresión Social	i22, i21	5.32
7.	Rechazo Social	i7, i25	5.18
8.	Imagen Corporal	i16	4.6
			Varianza Total Explicada: 55%
			Alpha Total: .66
			KMO: .74 / Test de Bartlett: X ² : 1002.081 **; 231 gl

Fuente Construcción propia.

¹⁴ Los ítemes: 3, 5, 15, 26, 17, 26 fueron eliminados por no cumplir con los criterios técnicos de Carga factorial

El Coeficiente de Confiabilidad de Consistencia Interna, obtenido a través del α de Cronbach, fue de $\alpha = 0.66$, lo cual es considerado alto y se estima como aceptable (Ruiz, 2002) y una validez de constructo obtenido por un Análisis Factorial con el Método de Componentes Principales y el Método de Rotación Ortogonal Varimax, de .55, con lo cual puede afirmarse que los indicadores introducidos en la matriz factorial explican el 55% de la varianza en Autoestima. Por otra parte, la Prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa y la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*Coeficiente KMO* .74) es considerada como admisible. Todos estos valores son considerados aceptables para investigaciones relacionadas con las ciencias sociales, en las cuales se incluyen a la Psicología y a la Educación.

Dada las propiedades psicométricas de la Escala propuesta se acepta como válido su estudio técnico y se entrega a la comunidad de investigadores y psicólogos clínicos venezolanos y latinoamericanos una Escala para la Evaluación de las Autoestima que se organiza en ocho factores y tiene una validez de constructo que explicaría el 55% de la varianza y una presencia importante de la dimensión académica ya que el mayor porcentaje de los ítems proceden de esta área (i14, i4, i20, i11, i2, i8, i24, i18, i28, i29, i30, i27, i21) (De Tejada, 2015).

Los ítems de la Escala “[...] se admiten que actúan como disparadores de un proceso reflexivo que invita a la búsqueda de respuestas interiores para expresar cómo se sienten las niñas y niños en un determinado momento” (De Tejada, 2015, p. 79). En la Figura 4 se expresan los factores obtenidos a partir del análisis factorial del instrumento:



Figura 4. Factores obtenidos en EVA 2010 a partir del análisis factorial.

Fuente: Construcción propia.

Al comparar la EVA 2010 con las pruebas tradicionales de evaluación de la Autoestima, en De Tejada (2015) expreso lo siguiente:

[...] se evidencia que EVA 2010, a diferencia de las pruebas de Pierre Harris (1969) y de Rosemberg (1965), es bidimensional; se plantea la existencia de dos dimensiones desde las cuales emergen los factores identificados: dimensión académica y dimensión socio afectiva. Por otro lado, el número de factores obtenidos es similar a los descritos en las pruebas tradicionales (Coopersmith, 1981; Pierre Harris, 1969) y los índices de confiabilidad y validez son aceptables para ser utilizados con seguridad ya que se admite que los datos obtenidos con la misma serán significativos y reproducibles (p. 66).

Autoestima y lectura

Dado que primariamente el interés por la Autoestima se inició durante el desarrollo de la tesis doctoral en Psicología, a continuación, se presentan los principales resultados encontrados en relación a Autoestima y competencias para la lectura.

En esa investigación participaron 301 escolares distribuidos así: 104 escolares (56 niños / 48 niñas) del nivel de escolaridad correspondiente a 1º Grado; 106 de 2º Grado (45 niños / 46 niñas) y 91 cursantes del 3º Grado (45

niños / 46 niñas). Las edades promedio de los niños y niñas se ubicaron en 6.7 para el 1° grado, 7.6 para el 2° grado y 8.7 para el 3° grado. La muestra fue escogida a través de un muestreo no probabilístico intencional con dos criterios: consentimiento informado y el llenado de un cuestionario de interés para la investigación.

Vale destacar que los datos obtenidos fueron analizados recurriendo a un Análisis Multivariante, definido como “el conjunto de métodos que analizan las relaciones entre un número razonablemente amplio de medidas (variables), tomadas sobre cada objeto o unidad de análisis, en una o más muestras simultáneamente” (Martínez, 1999 citado por De Tejada 2009, p.10). Con este tipo de análisis se tratan relaciones simultáneas entre las variables (covarianza, correlaciones u otros índices que reflejan el grado de relación entre tres o más variables).

Para el establecimiento de las correlaciones entre Autoestima y Competencias para la lectura se recurrió al Coeficiente de correlación de Pearson (Siegel, 1979; Martínez, 1999; Hernández, Fernández y Baptista, 2003, citado por De Tejada, 2009). El análisis estadístico se realizó con el Programa para análisis estadísticos para las Ciencias Sociales SPSS, versión 7.5. Los criterios de aceptación de las correlaciones en un *continuum* muy débil a fuerte, fueron los sugeridos por Salkind (1998, citado por De Tejada, 2009).

Tabla 2. Correlaciones entre las variables competencia para la lectura y autoestima

Lectura /Grado	Autoestima Puntaje Total
1°	.29**
2°	.35**
3°	.28*
Grupo Total	.39**

** .01; * .05

Fuente: Construcción propia.

En la Tabla 2 se aprecian las correlaciones obtenidas entre Autoestima y competencia para la lectura según el grado de escolaridad y el grupo visto como una totalidad. En cada uno de ellos se aprecia que los puntajes de competencia para la lectura correlacionaron con los de autoestima en todos los

niveles de escolaridad y para el grupo total. Asimismo, dichas correlaciones se ubican entre débiles y moderadas, pero estadísticamente significativas.

Por otro lado, es importante destacar que en esa investigación doctoral se introdujeron otras variables de interés para intentar explicar su asociación con competencias para la lectura. Es así como se incorporó una dimensión cognitiva expresada en los puntajes de una Escala de Estimulación cognitiva en el hogar y una dimensión nutricional expresada en un conjunto de parámetros antropométricos (peso y talla).

Se realizó un Modelo de Regresión Múltiple el cual es un procedimiento estadístico que permite “estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre la dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2005; Kerlinger y Lee, 2002, citados por De Tejada, 2009, p. 224).

Como variables independientes o predictoras se consideraron a la Autoestima, Estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar), peso y talla; la variable a predecir Competencia para la lectura.

Se procedió a obtener la estimación del modelo de regresión y a la evaluación de su ajuste. Todo ello con el objetivo de estimar, los pesos de la contribución relativa de cada variable a la predicción global (Martínez, 1999, citado por De Tejada, 2009).

Revisados los resultados se obtuvo un coeficiente de correlación múltiple ($R = .42$), indicativo de la existencia de una correlación positiva entre competencia para la lectura y autoestima, estimulación cognitiva en el hogar y las variables nutricionales talla y peso, el cual además es estadísticamente significativo ($p .01$).

El coeficiente de determinación ($R^2 = .180$) significa que un 18% de la varianza de Y (competencia para la lectura), se explica o determina por X1 (autoestima), X2 (estimulación cognitiva en el hogar), X3 (peso) y X4 (talla) en combinación. Al observar el R^2 ajustado (.167), dicha varianza explicada se ubica en 16%

Igualmente interesó conocer las contribuciones relativas de cada una de estas variables a la competencia para la lectura. Para ello se analizaron los coeficientes beta lo que permitió estructurar una ecuación o modelo, expresado de la siguiente manera:

$$Y = -21.80 + [0.214\text{Autoestima}] + [0.025\text{Ecohogar}] + [6.05\text{talla}] + [0.0058\text{peso}] + 3.580.$$

Puede inferirse de las mismas que las variables predictoras Autoestima, Ecohogar, talla y peso tienen pesos positivos por lo que se supone que incrementos en los predictores producen incrementos en la variable dependiente (competencia para la lectura). Las variables predictoras autoestima y estimulación cognitiva en el hogar, resultaron significativas.

Con esta investigación pude responder unos años más tarde por qué la niña consultante de la historia inicial se paralizaba ante la ejecución de una actividad tan natural para una escolar como lo es la lectura, aunque se sabe que la contribución de la Autoestima tiene un peso específico. Tal como se evidenció en esta investigación las variables introducidas Autoestima, Estimulación Cognitiva en el Hogar y las variables antropométricas peso y talla, explican solo un 16% de la varianza en competencias para la lectura; lo cual deja un alto porcentaje en otras variables no consideradas en este estudio. Entre ellas se sugirieron: escolaridad de la madre, clima del aula, clima escolar, nivel socioeconómico, relación maestro-alumno, habilidades cognitivas, entre otras (De Tejada, 2009).

3. Hacia una vida doctoral productiva

La conclusión de este primer tramo de la ruta de formación como investigadora expresado en la consecución de un nivel de estudios doctorales, dejó encendida la chispa de seguir investigando sobre la Autoestima; ha generado muchas reflexiones que me impulsaron hacia futuras acciones a desarrollar en ese nuevo camino que se inició. A él le coloqué como nombre: vida doctoral.

La vida doctoral como vivencia considero que hace alusión a una fuerza vital que impulsa a realizar tareas que generen conocimientos útiles para la sociedad. Se constituye en una actividad esencial en el camino postdoctoral; es una forma de vida dentro del Ser Investigadora; una manera de existir dentro de una comunidad académica que tiene la responsabilidad de generar conocimientos y retribuir con su formación a las instituciones de las cuales se ha egresado.

Sentirse investigadora lleva implícito “[...] una preparación que no surge de un día a otro, antes bien, es fruto de un recorrido que tiene distintas etapas en las que inicialmente, hay una conciencia de ese rol y se actúa en consecuencia” (Harrington, 2016, p.153); en ella se consideran la condición personal que no queda reducida a un plano cognitivo sino abarca también el afectivo-ético-motivacional con las intenciones, metas, actitudes, creencias que

permiten generar un espacio de acción para la producción intelectual en medio de las condiciones contextuales en las que transcurre la vida.

En ese sentido, la vida doctoral se expresa en todas aquellas labores que desarrolla ese nuevo doctor o doctora de la república a fin de honrar un compromiso social consigo mismo, con la institución que lo formó, con la comunidad académica en la cual está inserto y con el país. Ello implica dar respuesta a situaciones problemáticas del contexto sociocultural y sacionatural en los cuales participa, en la producción de saberes desde las diversas rutas metodológicas y la difusión de los resultados obtenidos a través de los procesos investigativos que asume.

De esta manera, la vida doctoral implica asumir una posición axiológica, epistemológica, ontológica durante la producción de esos conocimientos, lo cual exige fundamentalmente escribir y publicar. Entre las acciones que se despliegan durante la vida doctoral menciono: compromiso para la formación de nuevos talentos humanos, generación de proyectos de investigación, publicaciones de artículos, en revistas de alta calidad y visibilidad, de los productos de sus propios hallazgos investigativos, participación como árbitro en la evaluación de proyectos de investigación, tesis, artículos de revistas, presentación de ponencias en eventos científicos de carácter nacional o internacional, ser miembro activo de una unidad o comunidad de investigadores y aunque parezca irrelevante, parecerlo. Esto último se expresa en actitudes y posiciones que generen confianza y seguridad ante la comunidad, una percepción social favorable y le confieran cierto poder académico desde el punto de vista social.

En síntesis, la vida doctoral está enumerada en una actividad de alta producción intelectual y cognoscitiva orientada al bien de la humanidad.

Hacia el año 2009 al concluir la tesis doctoral precitada, expresé lo siguiente en el apartado recomendaciones:

Hago recomendaciones no para otros investigadores sino para mí porque de hacerlo así, pareciera que las tareas quedan encomendadas a ellos. Luego de haber pasado tantos años de estudio, desde el preescolar hasta la universidad, del pregrado al postgrado y de haber incursionado en el mundo académico universitario, lo que pretendo es hacer vida doctoral. No se pretende ser doctor para decir que se alcanzó dicha meta, sino para efectivamente serlo.

Ello demanda un nuevo compromiso con la institución que me formó, con la academia por la cual transito y con el país. Así que generar

conocimientos y dejar un legado a las generaciones por venir, siempre será para mí una tarea pendiente (De Tejada, 2009, p. 286).

Desde ese momento me planteé entonces como tarea imprescindible continuar con la actividad investigativa. En consonancia con ello planeé la generación de artículos derivados de la tesis doctoral, divulgación de resultados en eventos científicos, seguir trabajando con la EVA 2010 aplicándolas en diversas poblaciones escolares de diferentes estratos socioeconómicos, por zona geográfica y en escuelas de diferentes dependencias administrativas, con la finalidad de elaborar las normas para las niñas y niños venezolanos. Igualmente, completar el análisis psicométrico del instrumento. Con esa finalidad me tracé la formulación de proyectos de investigación en los cuales se incluyese la variable Autoestima. Y tal como expresé en aquel momento:

[...] continuar investigándola en el ámbito educativo venezolano con la finalidad de conocerla, aprehenderla y darle una justa importancia en la conformación del Yo de nuestros escolares; así como determinar los elementos que contribuyen a su conformación y las posibles implicaciones en el contexto educativo (De Tejada, 2009, p. 287).

Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas (2010)

Constituye un primer producto derivado del trabajo doctoral esta vez expresado en un artículo de investigación; los datos en consecuencia, fueron obtenidos de la muestra de aquel (De Tejada, 2010). Su objetivo general fue Evaluar la autoestima de un grupo de escolares de una escuela pública de la ciudad de Caracas y como objetivos específicos:

1. Analizar desde una dimensión cuantitativa, las respuestas emitidas por escolares de la 1º Etapa de Educación Básica, ante la Escala de evaluación de Autoestima (EVA 2010).
2. Indagar la composición del puntaje de la prueba en sus dos dimensiones: socio afectivo y académica.
3. Determinar desde cual dimensión de la prueba, se aporta más a la composición del puntaje total.
4. Establecer comparaciones y asociaciones entre autoestima, niveles de escolaridad, sexo y edad.

Para evaluar las diferencias entre los promedios de Autoestima según sexo y nivel de escolaridad, se aplicaron las pruebas t de Student (autoestima

según sexo) y Análisis de Varianza de una vía (autoestima según nivel de escolaridad). Mientras que para determinar las correlaciones se recurrió al método de correlación por rango de Spearman y Producto Momento de Pearson (Siegel, 1979, citado por De Tejada, 2010).

En relación a las dimensiones (socioafectiva y académica) de la EVA 2010, el análisis de la descomposición del puntaje en Autoestima indicó que los valores registrados en el componente socio afectivo fueron mayores tanto para el grupo total como por nivel de escolaridad. Así, se muestra que el puntaje en el componente socio afectivo para el grupo total fue de 40 mientras que en el componente académico se registra un promedio de 38. De la misma manera los puntajes desagregados para 1º, 2º y 3º grados en ese mismo orden de componentes son: 38 vs. 37; 41 vs. 39 y 41 vs. 39 respectivamente.

Igualmente, se asume en este grupo de escolares una Autoestima alta, conformada principalmente por la dimensión socioafectiva. El puntaje alcanzado por el grupo fue de 78.72 mientras que el esperado era de 90.

Otros resultados indican que:

[...] en relación con los puntajes en Autoestima según sexo no se encontraron diferencias significativas entre los grupos evaluados. En contraste, se observó una diferencia significativa entre los grupos según el nivel de escolaridad. El análisis de comparación múltiple de los grupos (post hoc) utilizando el método de Scheffé refleja que todos los grados difieren entre sí en la variable autoestima, al menos a un nivel de significación de 0,05 (Ob cit., p.100).

En relación con las correlaciones entre las variables consideradas: sexo, nivel de escolaridad, edad, y autoestima no se encontraron asociaciones significativas entre autoestima y sexo. Mientras que sí se halló:

[...] una asociación entre los puntajes de autoestima y el nivel de escolaridad de .30, significativa a una $p < 0,01$. Al descomponer el puntaje de la prueba de autoestima y correlacionarla con el nivel de escolaridad, se encuentra que las correlaciones se mantienen, pero varían en magnitud y significatividad estadística según sea la dimensión de la prueba. En ese sentido se encuentran correlaciones de .15 significativa a $p < 0,05$ entre el nivel de escolaridad y la dimensión socioafectiva de la prueba y de .38 significativo a $p < 0,01$ entre el nivel de escolaridad y la dimensión académica de la prueba de autoestima (Ob cit., p.100).

En lo concerniente al puntaje en Autoestima y edad, se obtuvo una correlación significativa ($r = 0,169$; $p < 0,01$). Se descompusieron los puntajes de la prueba según sus dimensiones y se encontró que la correlación se mantiene entre edad y componente académico de la prueba (.23 significativo a $p < 0,01$); mientras que con el componente socioafectivo y su correlación según la edad, no se encuentra correlación significativa.

A partir de los resultados encontrados se asume que:

- ✓ [...] la dimensión académica cobra mayor jerarquía en la medida en que se avanza en edad y experiencia escolar. Lo cual le da a la escuela y a las relaciones, circunstancias, vivencias, experiencias se despliegan en ella, una connotación especial por lo que debe ser considerada como generadora de autoestima (p.101).
- ✓ La conformación del puntaje de la prueba a expensas de los ítems que proceden de la dimensión socioafectiva podría “[...] ser sugestivo de la importancia de las relaciones afectivas que se sostienen con figuras significativas del entorno (madre, padre, maestros, hermanos, amigos), las cuales aportan información, experiencias y generan vivencias y cogniciones que le permiten al escolar estructurar ese elemento tan trascendente para su Sistema Yoico, como lo es la autoestima” (p.101).
- ✓ A partir de los hallazgos de esta investigación se apoya la idea de la existencia de un cambio evolutivo en la variable autoestima lo cual obedecería a aspectos de tipo madurativo (cogniciones, reflexiones en torno a sí mismo) y experiencial (eventos y experiencias concretas).

Para ese momento, y en función del análisis de los datos, concluí que la Autoestima constituye una variable importante a ser considerada en el contexto escolar y que la escuela se presenta como un centro propicio para desarrollarla a partir de la vinculación afectiva entre compañeros y compañeras de estudio, y sus maestras y maestros.

La dimensión socioafectiva sobre la cual está basada la Autoestima de ese grupo de escolares puede constituirse en un punto de partida para emprender nuevas experiencias y seguir desarrollándose en el curso de vida; pero la dimensión académica cobra vital importancia en este proceso de construcción de la Autoestima.

Una nueva escala para la evaluación de la autoestima en escolares

La visibilidad del artículo anteriormente reportado fue una puerta de entrada para la vinculación con investigadores a través de la red internáutica. Por esa ruta se establecieron relaciones con investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona-España. Se realizaron intercambios de ideas acerca de lo expuesto en el artículo y finalmente convinimos en la realización de un proyecto de investigación conjunta entre ellos e investigadores del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación Educativa del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela (IPC UPEL)¹⁵.

Es así como de este proyecto de investigación se derivó una nueva escala a la cual denominamos EVA (2015). Con el grupo de investigadores acordamos una nueva revisión con base fundamentalmente al criterio de ítemes formulados en negativo; en ese sentido consideramos lo expresado por algunos autores quienes han sugerido que

[...] los niños tienen problemas para responder a los ítemes escritos en frases formuladas en negativo generándose el fenómeno llamado [...] ‘sesgo del ítem’ negativo, según el cual cuando algunos ítemes son formulados en negativo, algunos niños, especialmente los más pequeños responden de forma opuesta a sus intenciones (Benson y Hocevar, 1985; Marsh, 1986, citados por De Tejada Lagonell, Sidera, Gras & Mera, 2018, p. 3).

Con base en este criterio se revisaron todos los ítemes de la prueba original; algunos se conservaron, otros se eliminaron, se incorporaron nuevos ítemes. Igualmente se hizo la adecuación semántica según cada cultura y se realizó la traducción del español al catalán. El procedimiento para el diseño de la nueva escala fue el mismo empleado para la generación de la precedente.

El objetivo estuvo centrado en evaluar el comportamiento psicométrico de la nueva Escala para la evaluación de la Autoestima en escolares de Educación Básica/Primaria, en una muestra catalana y otra venezolana. En segundo lugar, comparar el comportamiento psicométrico de la misma en ambas comunidades.

² Proyecto de Investigación #12-090 (2012), registrado en la Coordinación de Investigación institucional del IPC UPEL y financiado por dicha dependencia. Autores: De Tejada Lagonell, M., Sidera, F., Gras, E y Mera, D.

Para la obtención de los datos se realizaron dos momentos de recolección: una prueba piloto y una prueba definitiva. Para la primera se contó con la participación de 300 escolares (203 de Cataluña y 97 de Venezuela), de primero a tercero de primaria. El rango de edad fue de 71 a 121 meses (Media = 95.61).

La Población de la prueba final estuvo conformada por escolares de ambos sexos cursantes de Educación Básica (Venezuela) o Educación Primaria (Cataluña), de primer a tercer curso, en dos escuelas públicas venezolanas (de la Parroquia Sucre, Caracas Venezuela) y cinco catalanas (de la Provincia de Girona, España). El número total de participantes en la prueba final fue de 636 escolares (369 de Cataluña y 267 de Venezuela). Las edades de los participantes de la prueba final estuvieron comprendidas entre 6 y 9 años de edad (rango: 72-118 meses; M =: 94.64; DT = 10.84). En ambos casos se contó con consentimiento informado.

La nueva estructura de la escala de autoestima para escolares: EVA 2015¹⁶

El nuevo instrumento obtenido a través de un Análisis Factorial por el Método de los Componentes Principales, consistió en una escala tipo Likert, de administración colectiva, conformada por 53 ítems para la prueba piloto y 32 en la prueba final. Los ítems consistieron en frases formuladas en positivo y referidos a aspectos positivos de la vida de los niños, con excepción de algunos ítems referidos a emociones (De Tejada Lagonell, Sidera, Gras & Mera, 2018).

Para el examen de los resultados se recurrió a un Análisis Factorial por el Método de los componentes principales con Rotación Varimax. En primer lugar, se analizaron las propiedades psicométricas de la escala de 32 ítems en la muestra catalana (n= 369), a través del programa SPSS 19. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyes-Olkin fue de 0,851 y la prueba de esfericidad de Barlett fue estadísticamente significativa ($X^2 = 3150,01$; $p < 0,0005$) lo cual indica que era adecuado realizar el análisis factorial.

De la solución factorial se obtuvieron cuatro Factores. Los 7 ítems que cargan en el primer factor están relacionados con la Aceptación Social por parte de los amigos. Los cuatro ítems que cargan en el segundo factor expresan Emociones Negativas. Los tres ítems que cargan en el tercer factor hacen referencia a la Satisfacción Escolar y finalmente los cuatro ítems que cargan en

¹⁶ Para más información revisar De Tejada, Sidera, Gras y Mera (2018).

el cuarto factor se refieren a Autovaloración. La varianza explicada por los cuatro factores es del 50.55%

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la muestra venezolana, donde el método de estimación de máxima verosimilitud sugirió un buen ajuste (CFI=0.94; RMSEA =.039).

En la Tabla 3 se muestran las propiedades psicométricas de la nueva Escala y en el Anexo 2 los ítemes que la integran.

Tabla 3. Propiedades psicométricas de la EVA 2015.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA EVA 2015				
Factores	Ítemes	Validez	Confiabilidad	
			α Cronbach	
1. Aceptación social	i15, i8, i21, i17, i27, i20, i2	17.54	.80	
2. Emociones negativas	i32, i29, i23, i26	12.09	.69	
3. Satisfacción escolar	i19, i11, i5	11.34	.72	
4. Autovaloración	i1, i4, i12, i18	9.56	.52	
Varianza Total Explicada: 50,55%				
KMO: .85 / Test de Bartlett: X ² : 3150,01; p<0,0005				

Fuente: Construcción propia

En síntesis, la nueva Escala de Autoestima constituye un instrumento de auto reporte, tipo Likert el cual quedó integrado por 19 ítemes organizados en cuatro (4) Factores: Aceptación social, Emociones Negativas, Satisfacción Escolar y Autovaloración. Los mismos están redactados en positivo (+); es decir, favorables al constructo. Sus índices de confiabilidad y validez son aceptables para investigaciones realizadas en las ciencias sociales según los criterios expresados por Hair y otros (2005) citados por De Tejada Lagonell, Sidera, Gras & Mera (2018).

Es importante destacar que la validez de constructo de .50 explicaría el 50.55% de la variable Autoestima y es aplicable tanto en niños venezolanos como catalanes. A esta Escala se le denominó EVA 2015 por sus siglas y año de aparición.

Comparado con la Escala precedente (2010), EVA 2015 pudiera corresponderse, en algunos factores y contenidos de sus ítems, con la Escala para la Evaluación de la Autoestima EVA 2010. En dicha Escala entra también en tercer lugar el Factor Satisfacción Escolar, otorgándosele con ello al ámbito escolar un escenario importante para generar autoestima en los escolares. Igualmente surge como primer Factor: Insatisfacción General cuyos ítems que lo conforman están orientados de manera desfavorable al constructo de autoestima y guardan en si un conjunto de sentimientos asociados a emociones negativas, tal como ocurre con el Factor II de EVA 2015.

Finalmente, el Factor V Autoaceptación (EVA 2010) pudiera corresponderse con el Factor 4 Autovaloración de EVA 2015 (De Tejada Lagonell, Sidera, Gras, & Mera, 2018, p. 7). A continuación, en la Tabla 4 se muestra una comparación entre los factores que conforman ambas pruebas

Tabla 4. Comparación entre los factores de EVA 2010 y EVA 2015

FACTORES DE LAS ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DE AUTOESTIMA EVA 2010 y EVA 2015	
Factores EVA 2010	Factores EVA 2015
1. Insatisfacción General	Aceptación social
2. Autocrítica Académica	Emociones negativas
3. Satisfacción Escolar	Satisfacción escolar
4. Autopercepción socio-escolar	Autovaloración
5. Autoaceptación	
6. Expresión Social	
7. Rechazo Social	
8. Imagen Corporal	

Fuente: Réplica de la Escala para Evaluación de la Autoestima.
Capítulo Venezuela¹⁷

Para el año 2014 el grupo de investigadoras en Venezuela decidimos replicar la escala definitiva solo con niñas y niños venezolanos¹⁸.

¹⁷ Proyecto de Investigación #14-055 (2014), financiado por el Fondo para el Desarrollo de la Investigación de la UPEL IPC. Autoras: De Tejada, M.; Mera, D.; Figueroa, R.; Palacios, H, Moreno, M. y Chong, B.

En esta oportunidad el objetivo general estuvo centrado en evaluar el comportamiento psicométrico de la escala de autoestima solo en escolares venezolanos de la Gran Caracas. Específicamente se quiso realizar un análisis factorial confirmatorio de la misma, así como estudiar su comportamiento psicométrico.

Participaron en esta oportunidad 236 escolares (106 niñas y 130 niños), con edades comprendidas entre 7 y 8 años de edad, cursantes de 2º grado (61.4%) y 3º grado (38.5%) de Educación Básica. Se consideraron los Principios Éticos para la selección y participación de estos en la investigación. Los escolares procedían de tres escuelas ubicadas en las Parroquias Altagracia, Santa Rosalía y San Juan del Municipio Libertador de la Gran Caracas Venezuela.

A esta escala, la denominamos EVA-Ven (2018) por sus siglas y fecha de aparición. Para su aplicación se siguieron los mismos criterios de estandarización que en la prueba precedente.

En la Tabla 5 se muestran las propiedades psicométricas del nuevo instrumento para evaluación de la Autoestima en escolares venezolanos. En el Anexo 3 los ítems que la integran.

Tabla 5. Propiedades psicométricas de la EVA-Ven (2018).

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA EVA-VEN (2018)			
Factores	Ítems	Validez	Confiabilidad α Cronbach
1. Aceptación social	i21, i28, i31, i15, i24, i17, i8, i27, i20, i2	13,20	.80
2. Emociones negativas	i29, i23, i3, i16, i9, i26, i32	10,64	.76
3. Autovaloración	i10, i4, i18, i7, i12, i25, i1	7,88	.63
4. Satisfacción escolar	i11, i6, i5, i19, i22	7,34	.62

Varianza Total Explicada: 39%

KMO: .83/ Test de Bartlett: X²: 2925,271 **; 496 gl

Fuente: Construcción propia

¹⁸ Es importante destacar que en el proceso de construcción de la EVA 2015 existen 3 momentos para la llegada a la escala final: la escala piloto, la escala definitiva y la escala final.

Comparada con la EVA 2015 puede apreciarse que se conservan los mismos factores; solo que la entrada en la solución factorial es diferente en los Factores 3 y 4. Así, mientras en EVA 2015 entró Satisfacción escolar de tercero, en EVA-Ven (2018) este factor se ubicó de cuarto. Igual ocurrió con el factor correspondiente a Autovaloración. Es decir, intercambiaron su entrada en la solución factorial final.

Las propiedades psicométricas de la EVA-Ven (2018); Coeficientes de Confiabilidad de Consistencia Interna, Prueba de Esfericidad de Bartlett, (Coeficiente KMO), se consideran aceptables; por lo que se decide, sobre la base de esta argumentación, aceptar los Factores que emergieron como explicativos del constructo Autoestima para este grupo de escolares, con una varianza explicada de 39%.

Satisfechos pero aburridos. Expresión de la autoestima de un grupo de escolares de dos escuelas públicas de la Parroquia Sucre-Municipio Libertador, de la Gran Caracas¹⁹

En el afán de seguir produciendo conocimientos acerca de la autoestima de nuestros escolares venezolanos y de aprovechar los datos recogidos durante la ejecución del proyecto #12-090 (2012), se realizó un análisis de las respuestas dadas por las niñas y niños durante la aplicación de la escala definitiva de la EVA 2015²⁰. Fue así como se corrigió con una plantilla confeccionada para tal fin y se hizo un análisis de las respuestas más significativas emitidas por los niños. Esto permitió realizar una evaluación descriptiva del estatus de autoestima en función de la calidad de las respuestas suministradas por estos.

En ese sentido, esta investigación tuvo como objetivo destacar las dimensiones que emergen como trascendentes para el Ciclo de crecimiento psicológico en ese grupo de estudiantes evaluados. Se estructuró como una investigación de carácter descriptiva, de campo, con un diseño transversal y no experimental. Se evaluaron 267 niñas y niños de dos escuelas públicas ubicadas en la Parroquia Sucre del Municipio Libertador de la Gran Caracas.

¹⁹ De Tejada, M y Mera, D. Ponencia presentada en el 3º Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación. Caracas, noviembre de 2014.

²⁰ En la escala final de la EVA 2015 el ítem 9 “Estoy aburrido” quedó eliminado por no tener una carga factorial superior a 0.4 según las decisiones psicométricas adoptadas.

Los principales resultados obtenidos se detallan a continuación:

1. En relación con el puntaje obtenido en Autoestima se asume que la misma se presenta entre media (51,1%) y alta (24,9%) para un total de 76% de los evaluados; un 24% muestra autoestima baja (f: 52)²¹. La distribución de los datos cumplió con los criterios de normalidad.
2. En la dimensión social el porcentaje de niños y niñas con sentimientos de Aceptación Social es alto. Puede afirmarse que se sienten aceptados por sus compañeros de clases; percibidos como buenos estudiantes y ser bien visto por estos; hacer amigos fácilmente. La totalidad de los niños y niñas (99%) reportan sentirse queridos y valorados por sus padres; y seguros de contar con su apoyo. Un bajísimo porcentaje (1,4%), declaró que nunca se siente así. Un bajo número de participantes (9,3%) reportaron insatisfacción en los aspectos evaluados en este factor.
3. En la dimensión afectiva, la cual se relaciona con las emociones reportadas, llama la atención el porcentaje de vivencias referidas a: sentirse solos (50,7%), nerviosos (57,1%), aburridos (62,7%), molestos (41%), asustados (58,1%), con miedo (53,5% o tristes (49,8%). Lo esperado por estar en la edad escolar es que se encontrara una tendencia a la baja en los porcentajes de estos ítems; es decir que sus respuestas fueran hacia la respuesta “nunca me siento así”. Sin embargo, lo encontrado fue lo contrario. De todos ellos, particularmente se convierte en un dato de interés el porcentaje de escolares que manifestaron sentirse aburridos en una cifra muy alta con respecto a las otras emociones o sentimientos (62,3%).
4. En relación con la Satisfacción Escolar un alto porcentaje manifestó sentirse satisfechos con su actuación escolar: sentirse bien en la escuela (81,1%), contentos con su actividad escolar (88,9%) y disfrutando de sus tareas (78,8%). En contraposición, un bajo porcentaje declaró no sentirse satisfechos con la escuela y sus actividades propias de un escolar.

²¹ Para acordar si la autoestima se presenta como alta, baja o media se adoptaron criterios estadísticos sobre la base de la distribución percentilar. Se asumen como bajos puntajes iguales o por debajo de P25; altos igual o por encima de P 75 y medios entre los percentiles 25-75

5. En el factor Autovaloración cuyos ítemes les llevan a reflexionar cuanta aceptación tienen sobre sus cualidades físicas y autopercepción de ser valorados por los padres, se encuentra que los niños y niñas evaluados parecen tener una autovaloración física positiva de sí mismo: les gusta su cara (78.8%) y piensan que son bonitos/bonitas (77%). Asimismo, sienten que sus padres los valoran y quieren (85.3%) y 92% manifiestan que les gustan sus padres

Con esta experiencia investigativa considero que a pesar de encontrarse elementos psicométricos que permiten afirmar la existencia de alta autoestima y de satisfacción en las dimensiones sociales y académicas, se encontró un alto porcentaje de aburrimiento como expresión emocional, lo cual merecería un abordaje individual como dato de esta experiencia. De ahí derivó el nombre de la ponencia: Satisfechos pero aburridos. El aburrimiento²² puede guardar en sí mismo una emoción como la tristeza, también puede conducir a comportamientos poco determinados que inviten a la acción o a la consecución de la meta propuesta en términos de lo expresado por Romero (2005), de ahí su vinculación con la Autoestima.

Si el mismo, como experiencia emocional, no es atendido y se mantiene de una manera crónica puede traer consecuencias importantes para el bienestar y la salud psicológica. El porcentaje de este tipo de sentimientos encontrados en estos escolares invita a la acción y a la reflexión, ya que es de primera prioridad plantearse la necesidad de recurrir a la Educación Emocional desde la escuela y de revisar cómo se están construyendo las emociones negativas en este grupo de niños y niñas.

La autoestima en niñas y niños de tres escuelas emblemáticas de Caracas Venezuela²³

En el proceso de construcción de más información acerca de la Autoestima en escolares venezolanos, los datos del proyecto #14-055 (2014) fueron analizados en términos de las respuestas expresadas por los 236 escolares participantes.

²² Para acordar si la autoestima se presenta como alta, baja o media se adoptaron criterios estadísticos sobre la base de la distribución percentilar. Se asumen como bajos puntajes iguales o por debajo de P25; altos igual o por encima de P 75 y medios entre los percentiles 25-75.

²³ De Tejada, M.; Moreno, M.; Mera, D. y Chong, B. (2020).

Entre otros objetivos se planteó describir las características de la Autoestima en ese grupo de estudiantes de tres escuelas emblemáticas de la ciudad de Caracas Venezuela²⁴, según los factores arrojados en el análisis factorial de la Escala de Evaluación de la Autoestima, en su versión definitiva.

El perfil de Autoestima de este grupo de niños es semejante al del grupo de escolares de la Parroquia Sucre del Municipio Libertador Caracas; es decir, una autoestima que tiende a ser media alta; con una importancia preeminente en sus relaciones sociales; ello implica el mundo de relaciones que se construyen alrededor de los amigos, compañeros de estudio y coetáneos. Su mundo emocional toma especial trascendencia a través de la expresión de emociones que denominamos No potenciadoras de la Autoestima²⁵. Así sentirse triste, solo o sola, asustado, con miedo, nervioso o molesto fue respondido en la categoría siempre con porcentajes que varían entre 7% y 23%. Especial atención se le otorga al ítem i9 “Me siento aburrido” el cual, en contraste con el grupo de las escuelas de la Parroquia Sucre, se mostró en menor porcentaje de respuestas en la categoría siempre (15.7%). Asimismo, el porcentaje de sentirse asustados (i3) se muestran altos para ambos grupos de escolares (Parroquia Sucre 58.1% / Escuelas emblemáticas 30.9%)

De la misma manera, el contexto escolar cobra especial protagonismo en el mundo experiencial de este conjunto de escolares. Igualmente, su Autovaloración representada por ítemes vinculados a sus cualidades físicas (76%) y su autopercepción (80%).

Las definiciones de los factores que finalmente se aceptan como expresión de la Autoestima de las y los escolares participantes en este conjunto de investigaciones quedan definidas así:

1. Factor 1 *Aceptación Social*: conjunto de ideas y cogniciones construidas por el escolar, a partir de vivencias y experiencias, que le conducen a la autopercepción de ser aceptado socialmente por su grupo de pares.

²⁴ UEN Gran Colombia, UEN Francisco Pimentel, UEN República del Ecuador.

²⁵ El grupo de investigadoras posterior a un análisis de los datos decidió conservar el nombre del Factor 2 Emociones Negativas, pero para aminorar el término “negativo”, al referirse a ellas, denominarlas No Potenciadoras de la Autoestima dado que las emociones consideradas en el factor (miedo, tristeza, rabia, aburrimiento, soledad) no contribuyen de manera favorable con la edificación de la Autoestima.

2. Factor 2 *Emociones Negativas*: conjunto de sentimientos y emociones que generan en los escolares un malestar subjetivo que podrían tributar de manera desfavorable a la edificación de la autoestima.
3. Factor 3 *Autovaloración*: acopio de competencias, habilidades y destrezas que contribuyen con una sensación de sentirse bien, valorado y satisfecho consigo mismo, en relación con las demandas del contexto sociocultural y responder de manera pertinente a las exigencias psicosociales de los contextos familiar y personal.
4. Factor 4 *Satisfacción Escolar*: grupo de habilidades y destrezas que surgen de la autovaloración de ser competente para responder con éxito a las exigencias que se presenta en el contexto escolar y que originan en las y los escolares complacencia y bienestar.



Figura 5. Factores escala para la evaluación de la autoestima en niñas y niños venezolanos.

Fuente: Construcción propia

En síntesis, en este grupo de investigaciones donde han participado 900 escolares venezolanos de la Gran Caracas (Parroquias Sucre, Altagracia, San Juan, Santa Rosalía), se encuentran reportes favorables a una autoestima media-alta con una presencia importante del contexto escolar para su conformación, seguidos del familiar y el social. Surgen evidencias empíricas para pensar en un criterio evolutivo en la variable Autoestima, sin una correlación significativa con la variable género. También es imprescindible emprender desde todos los contextos de actuación y participación de nuestros escolares Programas de Educación Emocional que contribuyan con la gestión emocional necesaria para vincularse sanamente con su contexto social, familiar y escolar.

Como psicóloga clínica y del desarrollo, docente y estudiosa del constructo considero que la Autoestima constituye una variable dinamizadora de la personalidad y es uno de los hilos con los que se teje la Felicidad en el curso de la vida, de ahí la importancia de atenderla con especial interés desde los ámbitos familiar y escolar; la importancia de sugerir acciones para la consolidación del constructo dentro del escenario psicológico venezolano, a fin de contribuir con la formación del futuro ciudadano productivo e industrioso como lo serán estos escolares en término de las próximas dos décadas y con ello alinearse con mandatos internacionales tales como los del Programa de las Naciones Unidas relacionados con el bienestar y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS #3, ODS #4 y ODS #5) (PNUD, 2019)

Finalmente, es importante destacar que todo investigador o investigadora no avanza en sus procesos de manera solitaria. Es imprescindible conformarse en grupos de investigación. En este caso se contó con docentes comprometidos del Instituto Pedagógico de Caracas Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela y de la Universidad de Girona España²⁶.

Durante todo este camino presentado como una línea temporal de diez (10) años, el Doctorado en Psicología de Universidad de Venezuela siempre estuvo presente como un faro indicador de mi misión como investigadora venezolana, con los extraordinarios modelajes representados en las figuras de las Doctoras Maritza Montero, Ligia Sánchez, María Luisa Lodo de Platone, Miriam Dembo, Cristina Otálora integrantes del Comité Doctoral que rigió mi formación en aquel momento. Por supuesto se agregaron en la ruta otras figuras significativas de alto impacto emocional y social para seguir emprendiendo caminos dentro de la psicología venezolana.

²⁶ Contribuciones y participación de docentes investigadores como equipo de trabajo: Mera, D.; Figueroa, R.; Palacios, H, Moreno, M. y Chong, B. / Sidera, F., Gras, M, E.

Referencias

- Barreto, N. y Tineo, E. (2008). Una comunidad de investigadores: Del Núcleo al Centro de Investigaciones Pedagógicas. *Revista CONHISREMI, IUTOL 3*, Año (4), 93-104.
- Bedolla, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Nacional de Investigación - Memorias 8* (13), 277-288.
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Coopersmith, S. (1981). *Self-esteem Inventories*. Consulting Psychologists Press.
- Dembo, M. (1993). *La formación del psicólogo para el año 2000*. XXIV Simposio. Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile.
- De Tejada, M. (2009). *Factores socio culturales y competencias para la lectura de textos narrativos, en escolares de educación Básica*. [Tesis doctoral en Psicología Universidad Central de Venezuela].
- De Tejada, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Liberabit, 16* (1), 95-104.
- De Tejada, M.; Mazzarella, C, y Smitter, Y. (2010). Lineamientos para el desarrollo de competencias investigativas en una universidad venezolana. *Revista UCSAR, 2*(1), 83-95.
- De Tejada, M. (2014). *La autoestima bien puesta*. FEDUPEL
- De Tejada, M. (2015). Escala para evaluación de la autoestima en escolares venezolanos. Una propuesta para su medición. [Trabajo de Ascenso a la categoría Titular, Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Instituto Pedagógico de Caracas].
- De Tejada Lagonell, M., Sidera, F., Gras, M., y Mera, D. (2018). Diseño de una Escala de Evaluación de la Autoestima: EVA 2015. *Universitas Psychologica, 17*(4), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.dsss>
- De Tejada, M. y González Rosario, H. (2020). Vivencias y Emociones durante el Proceso de Emigración. Una experiencia de docentes del Instituto Pedagógico de Caracas en condición de emigrantes. *Revista de Investigación 99* (43), 76-99.
- De Tejada, M.; Moreno, M.; Mera, D. y Chong, B. (2020). La autoestima en niñas y niños de tres escuelas emblemáticas de Caracas. *Revista de Investigación 101* (44), 204-229.

- Díaz, G. (2001) El bienestar subjetivo. Actualidad y Perspectivas. *Revista Cubana Medicina General Integral*. 17(6), 572-579.
- Erikson, E. (1963). *Infancia y sociedad*. Norton.
- Giménez, C.; Cortés, M. y Loaeza, P. (2003). Confiabilidad y validación con niños mexicanos de dos instrumentos que miden la autoestima. *Salud Mental* 26 (4), 40-46.
- Goñi, A.; Ruiz, S. y Liberal, I. (2004). Propiedades Psicométricas de un nuevo Cuestionario para la medida del Autoconcepto Físico. *Revista de Psicología del Deporte*. 13 (2), 195-213
- Hair, J.; Anderson, R.; Tathan, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall.
- Harrington Martínez, M.S. (2016) *Resiliencia investigativa en docentes de Educación Superior en el contexto de la UPEL Red Central* [Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay].
- La Rosa, J. y Díaz, R. (1991). Evaluación de la autoestima: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 23 (1). 15-33.
- Mérida, R.; Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162.
- Mruk, C. (1999). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. Descleé De Brouwer.
- Palacios, J. (2000). Desarrollo del Yo. En F. López; I. Etxebarria; M. Fuentes M. Ortiz (Coord.), *Desarrollo Afectivo social*. (pp. 231-245). Ariel.
- Pérez, A. (2016). *Inteligencia Espiritual*. San Pablo.
- Piers, E. 1969: *Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Revised Manual. WPS.
- Ramírez, P. Duarte, J. y Muñoz, R. (2005) Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología* 21 (1), 102-115. http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/12-21_1.pdf
- PNUD (2019). Informe de Desarrollo Humano http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Rodríguez, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*. 10 (1), 131-138.
- Romero, O. (2005). *Competencias para el crecimiento psicológico*. ICONE EDUCACAO 11(2) 1-5.
- Ruiz, C. (1989). Evaluación del autoconcepto en estudiantes de Educación Básica. *Paradigma*. X (2), 201-216.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia.
- Velázquez, E. y Gutiérrez, A. (2006). *Crecimiento y Desarrollo Humano en Venezuela: una evaluación de su posible doble causalidad*. Consejo de Economía Nacional

- UNDP (1990). *Human Development Report. Concept and Measurement of Human Development*. Oxford University Press.
- Vigotsky, L. (1929/1994). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-32.
- Vigotsky, L. (1931/1996). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Villa, S. y Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Ediciones Mensajero.

ANEXO 1

ÍTEMES DE LA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR EVA 2010

ASÍ ME SIENTO YO

Siempre algunas veces nunca.

- Mis padres me valoran y quieren (i1)
- Soy capaz de leer bien (i2)
- Mi maestra cree que no puedo colaborar en las actividades de la escuela (i4)
- Me gusta ser como soy (i6)
- No soy aceptado por las demás personas (i7)
- Puedo hacer mis tareas escolares sin ayuda. (i8)
- No puedo contar con mi familia (i9)
- Tengo poca energía para jugar todas las veces que quiero: brincar, saltar, correr (i10)
- Salgo mal en mis estudios (i11)
- Me gusta mi cuerpo (i12)
- No aprendo fácilmente lo que me enseña mi maestra (i14)
- Me gusta mi imagen cuando me miro en el espejo (i16)
- Me siento bien en la escuela (i18)
- Mi familia no espera mucho de mí (i19)
- Saco buenas notas en mis tareas escolares (i20)
- Mi maestra me dice que tengo buenas ideas (i21)
- Me alegra cantar (i22)
- Disfruto haciendo mis tareas escolares (i24)
- Tengo problemas para hacer bien todo lo que me mandan (i25)
- Me alegra participar en actos culturales de la escuela (i27)
- En la escuela puedo dar mi opinión (i28)
- Mi maestra piensa que soy un desastre (i29)
- Mis compañeros piensan que no soy un buen estudiante (i30)

ANEXO 2
ÍTEMES DE LA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA
AUTOESTIMA
DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR EVA 2015

ASÍ ME SIENTO YO

Siempre algunas veces nunca

Me gustan mis padres (i1)

Mis amigos me siguen cuando los invito a jugar (i 2)

Me gusta mi cara (i4)

Me siento bien en la escuela (i5)

Los otros niños me aceptan en sus juegos (i8)

Disfruto haciendo mis tareas escolares (i11)

Mis padres me valoran y quieren (i12)

Los otros niños quieren ser mis amigos (i15)

Mis compañeros de clase se quieren sentar conmigo (i17)

Pienso que soy bonito/a (i18)

Estoy contento/a con mi trabajo en la escuela (i19)

Hago amigos fácilmente (i20)

A mis amigos les gusta como soy (i21)

Me siento solo/a (i23)

Estoy nervioso/a (i26)

Mis compañeros de clase me tratan bien (27)

Estoy triste (i29)

Estoy molesto/a (i32)

ANEXO 3

ÍTEMES DEL INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA DE ESCOLARES VENEZOLANOS EVA- VEN (2018)

ASÍ ME SIENTO YO

Siempre algunas veces nunca

Me gustan mis padres (i1)

Mis amigos me siguen cuando los invito a jugar (i2)

Estoy asustado/a (i3)

Me gusta mi cara (i4)

Me siento bien en la escuela (i5)

Aprendo fácilmente lo que me enseña mi maestra (i6)

Tengo energía para jugar todas las veces que quiero: brincar, saltar, correr (i7)

Los otros niños me aceptan en sus juegos (i8)

Estoy aburrido/a (i9)

Me gusta mi cuerpo (i10)

Disfruto haciendo mis tareas escolares (i11)

Mis padres me valoran y quieren (i12)

Los otros niños quieren ser mis amigos (i15)

Tengo miedo (i16)

Mis compañeros de clase se quieren sentar conmigo (i17)

Pienso que soy bonito/a (i18)

Estoy contento/a con mi trabajo en la escuela (i19)

Hago amigos fácilmente (i20)

A mis amigos les gusta como soy (i21)

Aprendo fácilmente lo que me enseñan en la escuela (i22)

Me siento solo/a (i23)

Las otras personas me dicen que soy bonito/a (i24)

Puedo contar con el apoyo de mi familia (i25)

Estoy nervioso/a (i26)

Mis compañeros de clase me tratan bien (i27)

A las demás personas les gusta como soy (i28)

Estoy triste (i29)

Mis compañeros de clase piensan que soy un buen/a estudiante (i31)

Estoy molesto/a (i32)

CAPÍTULO 5.

**APRENDER A LEER Y ESCRIBIR:
UN PROCESO DIFÍCIL Y COMPLEJO EN EL INICIO DE LA
ESCOLARIDAD**

Berta Barrios

Ingresar al primer grado de educación primaria constituye un hito sumamente importante en la vida de niños y niñas. La expectativa y meta educativa principal que se levanta alrededor de este grado es el aprendizaje de la lectura y escritura. Gran parte del tiempo de la jornada escolar diaria se invierte en el desarrollo de actividades y tareas dirigidas al logro de esta meta.

Los aportes desde la psicología han determinado diversos enfoques teóricos hacia este aprendizaje. De acuerdo con Falcón (2003), la evolución de la enseñanza de la lectura en la escuela venezolana ha pasado por diferentes etapas en las que se evidencian las posturas teóricas predominantes, que van desde la Escuela Nueva (con el método global y las unidades de lectura), pasando por el Conductismo (con el modelo de destrezas) y continuando con el Constructivismo piagetiano, mezclado con algo de la postura sociocultural de Vigotsky. Esta evolución, guiada por las teorías del aprendizaje, se fue dando bajo las políticas educativas, referentes políticos y transformaciones curriculares de los entes del Estado responsables del quehacer educativo.

Si bien el currículo orienta tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lectura y escritura, sobre este proceso están centradas las miradas de madres, padres, docentes e institución escolar, pero especialmente los dos primeros van monitoreando los progresos, retrasos o estancamientos, con frecuencia con un alto grado de preocupación. El aprendizaje de la lectura y escritura crea expectativas y maneras particulares de concebirlo, lo cual conduce, en parte, a una acción coherente con ese pensamiento. En consecuencia, un aspecto muy ligado a este aprendizaje son las concepciones que se tienen, que pareciera responder en parte a cómo es visto e interpretado por los docentes y las familias y no necesariamente a las indicaciones de la psicología y la pedagogía.

Este capítulo recoge parte de una teoría sustantiva sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura en el inicio de la escolaridad. Esta teoría muestra el conjunto de conceptos y relaciones más relevantes sobre los significados que docentes, padres, madres, niñas y niños dan a este aprendizaje en el primer grado de Educación Primaria. El énfasis principal está en el contenido de dichas concepciones, que explican muchas de las prácticas tanto en la escuela como en el hogar.

En primer lugar, presentaremos algunas tendencias en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Posteriormente haremos una breve referencia al proceso de investigación y elaboración de la teoría sustantiva mediante la metodología de la Teoría Fundamentada desde la perspectiva clásica. Seguidamente presentamos el núcleo de dicha teoría

sustantiva a partir de una categoría central que recoge sus principales elementos conceptuales y finalmente presentamos algunas conclusiones sobre este desarrollo teórico.

Tendencias en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura

Las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura han conformado una línea de investigación desde diferentes perspectivas teóricas. La Tabla 1 presenta diversos estudios en nuestro país y Latinoamérica, en los que la tendencia principal ha sido explorar el pensamiento sobre cómo se aprende a leer y escribir. Fundamentalmente asocian tales concepciones con las teorías del aprendizaje, específicamente con las teorías conductista, constructivista y sociocultural. La mayoría de dichas investigaciones concluyen que las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de los adultos y los niños y niñas se sustentan en la teoría conductista, considerada como el enfoque tradicional, donde la lectura y escritura se conciben como un conocimiento esencialmente escolar, reducido a la adquisición de una destreza (Cuesta, 2009; González S, 2012; Hernández M, 2012; Ortiz et. al 2008; Peña, Serrano y Aguirre 2009).

Por otra parte, el término concepciones es tratado de diversas maneras, pero todas convergen en un mismo aspecto: las concepciones tienen que ver con el pensamiento de las personas sobre cuestiones específicas. Algunas investigaciones (Cuesta, 2009; Barboza, 2002) le dan un tratamiento general al vocablo concepciones, sin definirlo previamente como un concepto teórico, sino que tácitamente asumen que se trata del pensamiento de las personas. Hernández (2012) muestra las relaciones conceptuales entre los términos representaciones, concepciones y creencias empleadas indistintamente en diferentes investigaciones. Ortiz et al (2008) utilizan de manera general el término *representaciones*.

Tabla 1. Tendencias sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura

Autor	Participantes	Concepción Aprendizaje Lectura y Escritura
De Lima, D. (2013)	Docentes	Concepciones sobre la alfabetización: <ul style="list-style-type: none"> • Directa: reproducción de modelos escritos. • Constructivista: escritura como sistema de representación del lenguaje (psicogénesis)
Gil y Bigas (2012)	Docentes	Sistema de creencias, representaciones y saberes de cada profesor (CRS), que condicionaría la actitud y la actividad pedagógica del profesor en el proceso de alfabetización inicial: <ul style="list-style-type: none"> • Desconexión de la formación universitaria con la realidad del aula. • Falso argumento sobre la enseñanza, basado en la tradición
González S. (2012)	Niños	Concepción reduccionista de la escritura como destreza y objeto escolar. Concepción tradicional.
Hernández M. (2012)	Docentes	Concepción tradicional que privilegia la transcripción código escrito y sus aspectos gramaticales
Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010)	Niños	Concepciones como teorías implícitas: <ul style="list-style-type: none"> • Reproducción de modelos escritos (teoría directa)
	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje del niño: mente a rellenar (teoría directa) o mente a movilizar (teoría interpretativa). • Mente a desplegar (teoría interpretativa).
Cuesta (2009)	Docentes/ Familia	Concepción tradicional centrada en descifrar letras.
Peña, Serrano y Aguirre (2009)	Alumnos	Escritura como objeto escolar. Concepción tradicional.
Ortiz et. al (2008)	Docentes	Representaciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura: <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades perceptivo-motoras • Leer es descifrar, escribir es copiar
	Docentes	Concepciones sobre enseñanza de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional: lectura y escritura como destreza. • Constructivista: construcción de significado del texto escrito.

Fuente: Construcción propia.

Desde la psicología cognitiva, Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010) enmarcan las concepciones dentro de las teorías implícitas. Para estos autores, las concepciones vendrían a ser “estructuras conceptuales que versan sobre un campo delimitado de problemas y que cumplen funciones interpretativas, explicativas y predictivas” (p. 50). Las personas construyen estructuras conceptuales sobre un determinado dominio, en este caso, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, que les permiten interpretar y explicar la realidad, al mismo tiempo que sirven de guía para actuar dentro de ella. Estas construcciones son el resultado de las experiencias en diferentes contextos

culturales de aprendizaje no formal, no deliberado. Además, no son completamente accesibles a la conciencia, para ello es necesario promover su reflexión y colocarlas en un plano más explícito.

Peña, Serrano y Aguirre (2009) se apoyan en la perspectiva sociocultural de Vigostky para reconocer las concepciones del aprendizaje como un conocimiento construido socialmente, que refleja las ideas y pensamientos de los niños sobre las prácticas de lectura y escritura. De acuerdo con las autoras, en esta construcción social del conocimiento se encuentran conectados el esfuerzo individual del niño, el apoyo que brindan los adultos, la interacción social y el contexto cultural.

Gil y Bigas (2012) centran su análisis en las creencias de las docentes, las cuales influyen en el proceso de alfabetización inicial. Plantean como hipótesis la existencia de un sistema de creencias, representaciones y saberes como un poderoso factor que dirige la práctica educativa, mucho más que las orientaciones curriculares o las teorías aprendidas en la universidad. Este sistema de creencias explica en mayor medida la permanencia de prácticas tradicionales en el aula y la resistencia a modificarlas, a pesar de la formación académica previa y de los cambios curriculares por los que pasan las políticas educativas.

En el campo de la psicología social, las concepciones pueden entenderse como representaciones sociales, es decir, esquemas mentales o imágenes que la gente utiliza cuando elabora atribuciones o explicaciones causales. De acuerdo con Casado y Calonge (2001), las representaciones sociales son un fenómeno sociocognitivo, en el cual la persona construye una representación mental de la realidad que la rodea, en términos de imágenes, opiniones, actitudes, creencias, informaciones. Forman parte del pensamiento social, ya que esa construcción integra el conjunto de valores y representaciones ya existentes en el grupo social al cual pertenece la persona. Las representaciones sociales constituyen un conocimiento práctico que orienta la acción y las prácticas sociales e implican un conocimiento compartido y consensuado.

Desde la postura constructivista, las concepciones se entienden como representaciones de la realidad que constituyen construcciones personales de conocimientos con ayuda de los instrumentos intelectuales que posee el individuo (Delval, 2012). Para este autor, el nivel de desarrollo cognitivo determina de manera significativa la construcción de explicaciones sobre el

mundo social, sin dejar de reconocer la importancia que tiene la influencia del contexto y la experiencia directa en el entorno social y cultural.

Las concepciones sobre el aprendizaje han sido estudiadas también desde la fenomenografía. Este enfoque de investigación pretende describir las formas cualitativamente distintas de experimentar un fenómeno, de manera que la naturaleza de este enfoque es básicamente descriptiva y orientada por un método que busca estudiar las diferentes formas en que un fenómeno se presenta a la gente y es el investigador el que descubre dicha variación. Básicamente la investigación ha estado dirigida a dar respuestas en torno a qué es el aprendizaje y cómo se aprende. En este sentido, Marton y Saljö (2005) derivaron seis concepciones o maneras de ver el aprendizaje como: a) incremento cuantitativo del conocimiento, b) memorización, c) adquisición de datos, métodos e información para ser utilizada posteriormente, d) abstracción de significados, e) proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad y f) desarrollo de la persona. A su vez, estos autores correlacionan dichas concepciones con dos aproximaciones al aprendizaje, que son la dimensión superficial y la dimensión profunda.

Tabla 2. Comparación teorías implícitas y representaciones sociales

Teorías Implícitas –TI (Psicología cognitiva)	Representaciones sociales - RS (Psicología social)
<p>Sistemas interpretativos de la realidad de afirmaciones organizadas entre sí que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos. La elaboración de las TI es un proceso enteramente individual, aunque se realiza en los formatos de interacción sociocultural que suministran la materia prima. Hay un conocimiento común porque se comparten experiencias en un mismo escenario sociocultural.</p> <p>Son implícitas por ser inaccesibles a la conciencia individual, su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente por los individuos.</p> <p>Son adaptativas, se trata de un conocimiento</p>	<p>Conocimiento común que incluye aspectos afectivos y cognitivos que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. Se producen en las propias prácticas sociales. Los aspectos cognitivos de las RS incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo y su participación en la cultura, donde no solo se comparte el mismo escenario cultural, sino que comparten los mismos significados producidos socialmente.</p> <p>Son implícitas, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación.</p> <p>Al ser conocimientos que reordenan</p>

destinado a adecuarse a la exigencia de tomar decisiones para la acción. Tienen una función pragmática.

Son elaboraciones personales, aunque no puramente individuales. La construcción de teorías se lleva a cabo en el escenario cultural que impone restricciones al contenido que se elabora y al propio funcionamiento de la maquinaria cognitiva

Son episódicas porque se producen ante demandas contextuales específicas. Están conectadas a las experiencias vividas por la mediación de los modelos mentales.

Cambian a través de su uso. Aunque no se trata de cambios globales de su contenido, sino de ajustes a las demandas específicas de los escenarios socioculturales, es decir, sólo se modifican los modelos mentales que permiten la adecuación de las TI a las situaciones.

La metodología utilizada combina el análisis cualitativo con el cuantitativo. El primer paso es estudiar las TI a partir de un plano normativo externo, los modelos culturales convencionales sobre el dominio de interés. Luego, se indaga hasta qué punto esos conocimientos de referencia son asumidos por los sujetos, utilizando, entre otros instrumentos, cuestionarios basados en situaciones hipotéticas de la vida cotidiana, o escalas. Finalmente, se realiza un análisis estadístico de los datos obtenidos, estableciendo así el contenido de las TI.

significativamente los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales e influyen sobre los comportamientos.

Cumplen la función de las teorías porque permiten describir, clasificar y hasta explicar por qué suceden los hechos sociales, aunque los psicólogos sociales no examinan la "teoría" como sistema conceptual.

Son "episódicas" porque se producen en el contexto de prácticas sociales compartidas.

La duración de las RS es cambiante debido a: la divulgación de los avances científicos en la comunidad leiga, a la historia de las prácticas sociales que aportan a los sujetos la identidad social propia de una comunidad específica, a la confrontación entre los grupos sobre aspectos conflictivos de la vida social o a los procesos de enseñanza en contextos didácticos.

La indagación de las RS recurre a combinaciones de metodologías cualitativas y cuantitativas provenientes de diferentes disciplinas, dado que se trata de un fenómeno complejo compuesto por valores, creencias, actitudes, que exige ser estudiado en el contexto en el que tienen lugar. Entre éstas se destacan: observación, entrevistas individuales o grupales, estudio de documentos (escritos, visuales, icónicos, etc.), encuestas y escalas.

Fuente: Castorina, Barreiro y Toscano (2005). Construcción propia.

En el aspecto metodológico, la mayoría de los estudios reseñados en la Tabla 1 son investigaciones de carácter cualitativo, en los cuales la entrevista semiestructurada constituye el instrumento de recolección de datos más idóneo, tanto en los niños como en los adultos. Hay variaciones en el análisis de la información: Cuesta (2009) y Peña, Serrano y Aguirre (2009), a partir de las preguntas utilizadas en la entrevista, analizan las respuestas de los participantes y establecen categorías. De la Cruz; Scheuer y Pozo (2010) utilizan igualmente la categorización de respuestas orales y gráficas y el análisis de datos textuales o

lexicometría. Ortiz et. al Jiménez (2008) emplean una prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito y hacen una reflexión sobre las limitaciones de utilizar un enfoque restrictivo en las tareas que evalúan estos conocimientos, que solamente permiten estimar las respuestas de los niños en función de ítems predeterminados con un valor específico. Por otra parte, derivan el cómo son las prácticas de enseñanza de las verbalizaciones de los niños y adultos y no de la observación directa del aula o del hogar.

Castorina, Barreiro y Toscano (2005) presentan una comparación entre los enfoques de las teorías implícitas (psicología cognitiva) y las representaciones sociales (psicología social) que han sido útiles en los estudios de las concepciones sobre el aprendizaje. Ello implica asumir una postura no solo sobre la construcción del conocimiento, sino también sobre su manera de abordarlo desde el punto de vista metodológico. En la Tabla 2 se aprecia dicha comparación.

Como puede observarse, hay aspectos comunes y diferentes que las relacionan y delimitan, principalmente en lo referente al aspecto cognitivo, al peso que tiene la génesis social de las representaciones y al marco metodológico.

Nuestro interés es profundizar un poco más en el estudio de las concepciones, no solamente estableciendo vínculos con las teorías del aprendizaje, sino indagando en el contenido de las conceptualizaciones que en este caso tienen las docentes, madres y padres, niños y niñas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Por ello, las definimos en términos de los significados que estos actores le dan al aprendizaje de la lectura y escritura, los cuales comprenden expectativas, emociones, formas de pensar diferentes que se encuentran y se influyen entre sí, donde el resultado final del aprendizaje a lograr es del propio niño, pero con un alcance indirecto hacia los padres, madres y docentes. De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002) plantean que la importancia de conocer las concepciones de quienes participan en los entornos familiar y escolar de escritura de los niños reside en que las mismas contribuyen a configurar las prácticas de enseñanza, la toma de decisiones y las ayudas que los “enseñantes” ofrecen y tales concepciones impregnan sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños.

Al querer profundizar en esta temática de las concepciones, nos planteamos estudiarlas con un enfoque de desarrollo teórico, orientado por la

metodología de la Teoría Fundamentada, basada en la perspectiva clásica de Glaser (1992).

Proceso de generación de la teoría sustantiva

El proceso de generación de la teoría sustantiva se llevó a cabo a través de la metodología de la Teoría Fundamentada Clásica (Glaser y Strauss, 1967, Glaser, 1992, 1978). Esta metodología está basada en las diferentes perspectivas que las personas tienen sobre el área que se está investigando y lo que hace el investigador es plantear esas perspectivas en un nivel abstracto de conceptualización. Por ello, la Teoría Fundamentada se refiere a los conceptos que manejan las personas extraídos de sus relatos y no a la exactitud de una historia contada (Glaser, 2002). Los participantes le transmiten al investigador lo que es su mirada correcta de la realidad, es decir, la manera como el investigador debe interpretar esa realidad.

En este enfoque, el papel de la teoría no es verificar hipótesis fijas o relaciones causa-efecto. Tampoco es comprobar la realidad estudiada a partir de una teoría previa o deducir lógicamente lo que está pasando desde supuestos a priori. El papel de la teoría es explicar y comprender una realidad específica surgida de los datos recolectados. En consecuencia, la teoría no es un conjunto de conceptos fijos, sino que ella misma está en permanente construcción. Glaser (1992) plantea que una interpretación teórica de la realidad de un área de acción no deja de ser una realidad, siempre que esta interpretación se base en los datos de forma sistemática y no sea ni forzada ni cosificada (conceptos que no se relacionan con los datos).

Allí se centró nuestro esfuerzo de elaboración teórica, a partir de las observaciones de la jornada escolar en dos aulas de Primer grado y de entrevistas a docentes, padres, madres, representantes, niños y niñas en dos escuelas: una oficial y una privada. El número de participantes que accedió a las entrevistas quedó conformado tal como lo muestra la Tabla 3:

Tabla 3. Participantes de la investigación

Participante	E. Pública	E. Privada	Total
Docentes	2	2	4
Madres y padres	9	8	17
Niños y niñas	13	12	25
Total	24	22	46

Fuente: Construcción propia.

La población estudiantil de la escuela pública proviene en su mayoría de los sectores populares y medios aledaños a la escuela. En la institución privada, la población en su mayoría pertenece al sector de clase media que rodea a la escuela, aunque según la persona encargada de la Coordinación de Primaria, el nivel económico y de escolaridad de los representantes es diverso, semejante al de una escuela pública. Sin embargo, el método de enseñanza que la escuela utiliza tiende a ser elítesco por la cantidad de recursos que se necesitan y que los representantes deben costear.

Las docentes tenían entre 6 meses y 5 años de graduadas, es decir, con una experiencia relativamente reciente en el campo profesional y en el aula de primer grado. Las madres y padres conformaban un grupo variado en cuanto a nivel de escolaridad (entre cuarto grado de Primaria y nivel universitario) y ocupación (la mayoría mujeres y trabajadoras del hogar). El rango de edad de los niños y niñas es el esperado para el primer grado, entre 6 y 7 años.

La búsqueda de la información se llevó a cabo a través del proceso del muestreo teórico, donde de manera simultánea se recogen y analizan los datos, es decir, este proceso característico de la Teoría Fundamentada fue la guía del trabajo de campo. Los primeros datos recogidos en el grupo de las docentes conformaron el primer muestreo teórico, de donde surgieron códigos y categorías que condujeron a la recolección de nuevos datos en este mismo grupo y también con los padres y madres, niños y niñas. Esto originó sucesivos muestreos de códigos y categorías que, al ser comparadas aplicando el método de comparaciones contantes, produjeron categorías principales, las cuales, a su vez, fueron comparadas y relacionadas para dar lugar a la categoría central.

El método de comparaciones constantes es la manera como el investigador analiza la información. Tal como lo señala Glaser (1992), esto supone caminar entre los datos y codificar, comparando incidentes con incidentes y buscando patrones. La comparación permanente de los datos permitió rectificar códigos y categorías para lograr lo mejor posible el ajuste y relevancia a los datos mismos. En el análisis de datos se cubrieron las etapas de la codificación abierta, la codificación selectiva al emerger la categoría central y la codificación teórica. En términos de Glaser (2004) la Teoría Fundamentada permite que todo lo que surja como datos, luego se conceptualice en categorías. Unos datos no son más relevantes que otros, todos son útiles y al ser conceptualizados en categorías es cuando el investigador observa su relevancia para la teoría.

Durante el proceso de investigación se elaboraron memos, los cuales vienen a ser teorizaciones de las ideas que el investigador va escribiendo sobre los códigos emergentes y sus relaciones. Dichos memos fueron clasificados e incorporados al desarrollo teórico, es decir, contribuyeron a la construcción de la teoría.

Concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura: una teoría sustantiva

Las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, madres, padres, niños y niñas en el inicio de la escolaridad se asientan en la categoría central denominada *El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo*. Esta categoría contiene las propiedades o elementos conceptuales principales de esta teoría, enfocados e influyendo en el niño como aprendiz.

Como ya lo mencionamos en la introducción, el aprendizaje de la lectura y escritura parece responder en parte a las concepciones que sobre éste poseen los actores principales de este proceso, es decir docentes, madres, padres, niños y niñas. La institución escolar, las políticas educativas y las teorías del aprendizaje direccionan este proceso en el plano formal, sin embargo, nuestro interés está en su comprensión y experiencia directa, cómo es concebido y vivido en la realidad del aula escolar y de la familia. La Figura 1 muestra la síntesis de la teoría sustantiva emergente.



Figura 1. Teoría sustantiva sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, familias, niños y niñas en el inicio de la escolaridad.
Fuente: Construcción propia.

En la Figura 1 se pueden distinguir los aspectos conceptuales de la teoría y el papel que juegan en el proceso de aprender a leer y escribir. En el aprendizaje básico, como proceso complejo y difícil, están involucrados *una*

buena base de aprendizajes adquiridos en la etapa preescolar y el *reforzamiento del hogar* como condiciones para alcanzar la meta del primer grado. Para ello se requieren medios, como la *memorización* y los *apoyos del trabajo docente*. Asimismo, están los *métodos* como la estrategia que dirige el aprendizaje del niño, los cuales parten de la *primera enseñanza* que los niños y niñas deben recibir. El otro elemento es la *obligación de la letra cursiva* como una exigencia para aprender. Estos dos últimos elementos generan como consecuencia *el esfuerzo de leer y escribir*. Además, este proceso complejo y difícil está influido por las concepciones sobre *la lectura y escritura como objeto de aprendizaje*. Esta teoría posee, además, una dimensión denominada *Teoría y realidad*, que no se refiere en sí al proceso de aprendizaje, sino al factor de formación docente vinculado con la enseñanza, el cual constituye un aspecto del contexto y entramado de las concepciones destacadas. Veamos con más detalle cada uno de los aspectos mencionados.

El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo

El avance en la lectura y escritura que va exhibiendo el niño a través de las actividades y tareas que la escuela propone durante el año escolar es lo que se define como el aprendizaje básico en primer grado, concebido por la escuela (docentes), la familia (madres y padres) y los aprendices (niñas y niños) como un proceso difícil y complejo. El término difícil hace referencia al esfuerzo invertido por niños y niñas en el proceso de aprender a leer y escribir, marcado tanto por las exigencias provenientes de los métodos de enseñanza, como por las imposiciones de la propia institución escolar. Al estar marcado por esos dos factores, deja de ser un esfuerzo natural del niño, enfocado principalmente en el conocimiento de las letras y sílabas, así como el uso obligado de la letra corrida. Este similar esfuerzo formó parte de la historia personal de algunas madres y algunos padres como aprendices en primer grado, lo cual contribuye a la permanencia de esta concepción en el tiempo. Y aunque niños y niñas conciben fácil o difícil aspectos parciales de este aprendizaje (tales como aprender el abecedario, reproducir el modelo de letra corrida), lo cierto es que la mayoría de padres y madres tanto en la escuela oficial como en la privada vive este proceso con bastante preocupación.

Por otra parte, se trata de un proceso complejo debido a la cantidad y variedad de elementos implicados que deben funcionar para que el niño alcance el aprendizaje básico esperado. Estos elementos se distinguen y vinculan entre sí de diferentes maneras. A este aprendizaje básico se une el conocimiento de

los números y de las operaciones de suma y resta. Traducido en áreas de conocimiento, aprender Lengua y Matemática es lo esencial, otras áreas como Sociales y Ciencia son consideradas, particularmente en la escuela pública, como complementarias.

Una buena base

Es uno de los primeros conceptos emergentes, provenientes tanto de las docentes como de los padres y madres. Se refiere al conjunto de aprendizajes adquiridos en el preescolar que caracterizan a un niño bien preparado para ingresar al primer grado. Entre esos aprendizajes está el conocimiento del abecedario. Tener una buena base es una condición necesaria para lograr el aprendizaje básico. Lo contrario a esta concepción es la noción *niños en cero*, es decir, aquellos que llegan sin esos aprendizajes, que necesitarán mayor reforzamiento de la escuela y del hogar y que harán la labor de enseñanza más difícil. Se trata de un conocimiento que debe ser enseñado y aprendido antes de entrar al primer grado, no es visto como un proceso natural de apropiación en la vida cotidiana.

Porque son niños que en realidad necesitan como más reforzamiento, que a lo mejor no tuvieron una buena base, un preescolar o los tres niveles como se le dice a la educación inicial, niños también que tienen menos de 5 años también les cuesta muchísimo (Docente, escuela pública).

Sin duda, la educación preescolar juega un importante papel en el desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño, una etapa en la que toda la integralidad del ser humano necesita ser impulsada en esos años de vida. Sin embargo, al darle mayor importancia a la enseñanza de letras y números, generalmente de manera aislada, de carácter mecánica, el preescolar parece reducirse a una mera transición hacia el primer grado, donde “bien preparado” se convierte en sinónimo de “bien enseñado”: leyendo, escribiendo y conociendo los números. La premisa que parece sustentar la noción de *una buena base* es si los niños no salen del preescolar conociendo y escribiendo las letras, el trabajo de enseñar a leer y escribir en primer grado será más difícil y, por ende, les será también más difícil aprender.

Reforzamiento del hogar

Este concepto se define como el apoyo que el hogar debe brindar al aprendizaje del niño. Este requerimiento posee dos sentidos: implica practicar en casa con un adulto lo que se hizo en el aula y controlar la tarea escolar. El reforzamiento es orientado y supervisado de manera unidireccional por la docente con el fin de garantizar que el niño está aprendiendo lo que se dio en clases y que, además, está cumpliendo con la tarea escolar, puesto que ésta es concebida como una actividad de reforzamiento.

La premisa que subyace a este concepto es: sin reforzamiento del hogar, no hay aprendizaje. El éxito o el fracaso del niño está relacionado directamente con el apoyo que ofrece el hogar. El reforzamiento se asume como un hecho indiscutible, sin mayores previsiones u orientaciones específicas por parte de las docentes. En la escuela privada puede tener un carácter más estructurado, que responde al proyecto educativo que posee la institución, en cambio en la escuela oficial es un requerimiento general, donde se asume que esa acción del hogar debe darse porque sí.

Voy viendo el avance, por eso te digo, y una de las cosas cuando yo veo el avance es cuando el representante está aquí conmigo, mano a mano, porque por más que yo pueda hacer aquí, el niño va, se va a su casa, el cuaderno no se abre, no se revisa lo que se vio ese día, no... hay muchos niños que lo que aquí se da se les queda pero hay otros que no, que necesitan ese reforzamiento, y si no está en el hogar, entonces es mucho más difícil, es más trabajo para mí, yo puedo retomar la clase, preguntar, pero se me hace más difícil si el representante no estaría haciendo la tarea con el muchacho (Docente, escuela pública).

Una propiedad del reforzamiento es la *evidencia del aprendizaje*, definida como el producto tangible o material que demuestra que el niño trabajó en la escuela. Este producto está representado por la copia y la tarea para la casa. Para las docentes, la copia es sinónimo de reforzamiento, en ella se recoge el tema explicado durante la jornada escolar, independientemente de si ha sido comprendido por el niño. Utilizada de esta manera, en realidad es una forma de verificar el trabajo del niño en la escuela, y por, ende, de la docente. Esta “evidencia escrita” viene a convertirse a su vez en una forma de control de la familia sobre la maestra: “*No copiaste, no trabajaste*”, este razonamiento también constituye una manera de justificar la asistencia del niño a la escuela.

Ahora bien, desde el hogar ocurre también otro tipo de apoyo de forma no estructurada que va más allá de lo que es orientado por la escuela. El reforzamiento abarca también enseñanzas específicas intencionales, como

manejar la computadora o incluso el teléfono celular. Enseñanzas que provienen de la conducta como modelo y del propio ambiente del hogar, así como de acciones en función del aprendizaje del niño: leer diferentes materiales escritos (la biblia, entre ellos), ir a la escuela cuando son llamados por la docente o gestionar ayudas especiales, como la atención psicológica o las llamadas tareas dirigidas. La concepción del apoyo de la familia es un concepto fuerte en el aprendizaje del niño. Para la familia constituye una responsabilidad compartida con la escuela, sin embargo, este apoyo generalmente se brinda tal como la escuela lo prescribe. Entonces, una buena base y el reforzamiento del hogar constituyen condiciones indispensables para lograr el aprendizaje básico de primer grado.

Memorización

En este desarrollo teórico la memorización es conceptualizada como la rutina que acompaña al aprendizaje de la lectura y escritura. Funciona como un medio para alcanzar el aprendizaje básico, mediante la práctica repetida de frases, letras y palabras, dejando a un lado la comprensión. Se trata de una rutina que aceptan tanto padres como docentes y según esta concepción, no existe aprendizaje sin esa forma de memorización.

Los métodos de enseñanza empleados tanto en la escuela oficial como en la privada (silábico y Lesmes, respectivamente), utilizan significativamente la memorización. En la perspectiva de los padres, la memorización como medio para aprender tiene mucha similitud con el pensamiento de las docentes. Como está presente en la manera de enseñar que la escuela impone, podría decirse que hay una especie de aceptación tácita hacia la misma. Sin embargo, al igual que las docentes, madres y padres se dan cuenta de los efectos de la memorización, al promover una táctica utilizada por los niños que es la de “rebobinar”, repetir desde el principio lo que se ha aprendido de memoria. Veamos lo que sucede en la escuela oficial con el siguiente ejemplo:

Con la palabra roto, leyó ro y se detiene. Luego dice, tocando los dedos uno por uno: ta, te, ti, to, tu, y entonces lee: “to, ro-to”. Igual pasa con la palabra remo. Lee la sílaba re, pero no la otra sílaba. Le digo que es una eme. Entonces repite la misma operación con los dedos, diciendo en voz alta: “ma, me, mi, mo, mu” y allí lee re-mo (Observación de aula, escuela pública).

En la escuela privada, un concepto que utiliza el método de enseñanza Lesmes es el de *internalizar*, el cual se define como la capacidad de leer conscientemente lo que está escrito y esto se logra al repetir la lectura “en la mente”. Internalizar es “leer con la mente”. En la práctica, este concepto está asociado con la memorización y su comprensión por parte de los niños pasar por leer primero y repetidamente el texto en voz alta, con el apoyo de un adulto, para posteriormente leerlo de manera silenciosa. Los niños y niñas deben comprender lo que significa el enunciado “practicar la lectura en o con la mente”, tal como lo expresan las orientaciones que les dan al momento de la lectura en voz alta: “Hazlo con tu mente, recuerda el sonido de la letra en tu mente y luego lo dices”. “No nos vamos a aprender esto de memoria, sino con la mente” (Docente, escuela privada). Se podría pensar que esta actividad cognitiva abarca la comprensión, pero en la práctica está guiada por una instrucción que la transforma en mera repetición, en actividad automática y conduce inevitablemente a lo que la escuela supuestamente no quiere: la memorización.

Las concepciones de padres, madres y docentes poseen un sentido crítico hacia el uso de la memorización, pero también una aceptación implícita de este mecanismo rutinario para aprender, porque desde la institución escolar y desde la práctica educativa, particularmente en primer grado, se concibe la lectura y escritura en un primer plano como una destreza necesaria, que no tiene el mismo nivel de importancia que la comprensión, y la memorización es la vía inevitable para lograr alcanzar dicha destreza.

Apoyos del trabajo docente

Son aquellos recursos en los que se apoyan las docentes para llevar a cabo su labor educativa en el aula con relación al aprendizaje de la lectura y escritura. Principalmente comprenden el texto escolar, la planificación y el personal auxiliar. Haremos referencia únicamente al texto escolar, cuya utilización es fundamental en primer grado. El tipo de texto está relacionado estrechamente no solamente con la concepción de lectura y escritura de quien lo ha elaborado, sino también con el método de enseñanza y se convierte en el instrumento indispensable que facilita el trabajo de enseñar a leer, primordialmente mediante una práctica tradicional en primer grado que es tomar la lectura. Esta práctica tiene sus diferencias según el método de enseñanza, pero el sustento es el mismo: el aprendizaje y control de la lectura

como una destreza, donde el “trabajo” esencial recae en el niño. Digamos que la enseñanza “ya viene dada” a través de la lógica de los métodos de enseñanza, así como de la práctica de tomar la lectura. El papel del enseñante, tanto de las docentes como de la familia, es corregir, asignar lecturas diarias y controlar el avance del niño, lección tras lección.

En la escuela oficial, la selección del libro de texto está guiada por la experiencia en el aula, la cual es un indicador para la docente de la funcionalidad que éste tiene para los niños y niñas. En otras palabras, si las docentes observan que logran aprender a leer y escribir, entonces el texto seleccionado funciona. Esto, unido a la concepción de la lectura y escritura como destreza, es lo que explica en parte que no se utilice el texto escolar *El Cardenalito*, elaborado y distribuido gratuitamente por el Estado como parte de una política educativa, cuyo enfoque está estrechamente vinculado con la concepción pedagógica en la que se sustenta el Programa de Lengua y Literatura de Primer Grado del Currículo Básico Nacional, tal como lo afirma la autora de este capítulo.

Ambas propuestas [el Currículo Básico Nacional y el texto *El Cardenalito*] resaltan la lengua escrita como práctica social y sobre la acción de leer y de escribir en contextos cotidianos, con diferentes propósitos. Igualmente, ambas propuestas critican la enseñanza tradicional de la lengua escrita, que convierte el aprendizaje en una acción repetitiva y memorística de actividades de escritura y lectura, que es lo que sucede con los métodos prescriptivos, con lo cual aprender a leer y escribir constituye una obligación para el niño y no una etapa relevante de su desarrollo como persona. Este aprendizaje está marcado, entonces, por el significado de lo escrito: leer y escribir con sentido y no como un acto mecánico para adquirir una habilidad (Barrios, 2012, p. 122).

Lo que queremos resaltar es la influencia del factor de la mera experiencia frente a la introducción de un recurso como el texto escolar, con un enfoque teórico y pedagógico distinto sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Este factor experiencial actúa como un elemento de resistencia frente al cambio de la práctica educativa y de las concepciones.

Aplicación de los métodos de enseñanza

Esta propiedad de la categoría central está referida a la forma como son utilizados los métodos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de la lectura y

escritura. El empleo de algunos métodos -como el Lesmes- requiere de una preparación previa por parte de las docentes, que deben aplicarlo sin poder introducir cambios. Al requerir de un entrenamiento previo, existe una mayor conciencia en las docentes sobre el impacto que tiene la memorización en el proceso de aprender a leer, pues se trata primero de adquirir la destreza de la lectura (pronunciación, entonación, pausas, fluidez), dejando en segundo plano la comprensión.

El método es muy bueno porque los niños aprenden a leer más rápido porque, como van del todo, se les hace más sencillo, practican, van leyendo uno por uno y se les hace todo más fácil. Hay una desventaja que yo observo: que las lecturas se las aprenden memorísticamente. Ellos tienen que llevarse una lectura para la casa y la tienen que repetir una y otra vez para ver cómo se lee, aquí se lee con una entonación en particular, si no hacen bien la entonación, nosotros tenemos que pedirle que lo vuelva a leer, se la lleva a su casa y la práctica, la practica tantas veces que, por ejemplo, los que están más avanzados ya saben de memoria la guía, entonces caen en la memorización, de tanto que buscan la entonación y la pronunciación, uno se los exige porque el método lo exige. El método busca la perfección: tú no puedes leer silábicamente, tienes que leer corrido, hacer las pausas cuando se les indica, lo practican tanto, que se lo aprenden memorísticamente (Docente, escuela privada).

Otros métodos -como el silábico- se asientan más en la experiencia y en la cultura escolar que en la preparación previa. Estos dos métodos comparten ciertas características: la práctica repetida y la memorización como medio para aprender, la necesidad de un texto escolar para aprender a leer (con un formato y utilización diferente en cada método) y la obligación de la letra corrida como exigencia para el niño.

En este proceso complejo y difícil de aprender a leer aparece un concepto común manejado por docentes y padres, *el arranque de la lectura*, el insospechado momento en que el niño es capaz de leer de forma independiente, casi corrida y sin confundir las sílabas, es decir, leer fácilmente. Según esta idea, pareciera que el proceso de aprendizaje tiene este momento decisivo, que indica que el niño ya aprendió lo básico de la lectura y puede leer por sí solo: “[...] pero después que ellos arrancan, ellos se van solitos, me he

dado cuenta con la niña, que ella ya arrancó y a ella ya no le cuesta” (Madre, escuela privada).

La primera enseñanza. Todo aprendizaje tiene un punto de partida, *la primera enseñanza* que supuestamente debe recibir el niño al aprender a leer y escribir. Este punto de partida reside en el conocimiento de palabras y del abecedario. En la escuela oficial, conocer el abecedario constituye el primer paso del aprendizaje y de la enseñanza, es el principio y el desencadenante del proceso de aprender a leer y escribir. “*Desde el abecedario viene todo*” es una frase contundente que encierra una concepción sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, derivada más desde una práctica instalada en la escuela, que desde la conciencia del manejo de la teoría que fundamenta a los métodos de enseñanza basados en el desciframiento de las palabras.

Los métodos de enseñanza conllevan una necesaria aceptación por parte de los niños y su familia, que generalmente no genera mayores cuestionamientos. El compromiso de aprender a leer y escribir se percibe como una responsabilidad del niño, tiene que ver más con lo que el niño hace, que con lo que la escuela hace. Si el niño no realiza las actividades escolares que demanda la escuela, es que algo pasa en el niño, no en la escuela ni en los métodos. Así, el aprendizaje es visto por los adultos como un problema centrado en el niño, explicado a través de ciertas características personales, como la distracción o un componente de crianza que hace al niño ser de determinada manera frente al acto de aprender. Los métodos de enseñanza, a pesar de tener críticas, se aceptan como algo lógico al que los niños deben adaptarse. Los propios niños se atribuyen a sí mismos la responsabilidad del aprendizaje, al referirse a la flojera de escribir como un problema de ellos como aprendices y no atribuido a las exigencias y actividades que plantea la enseñanza. La responsabilidad de la agencia del aprendizaje queda en el niño y no en la escuela.

Obligación de la letra cursiva

Esta propiedad de la categoría central se define como la exigencia que impone la escuela sobre el tipo de letra con la que los niños deben aprender a escribir en primer grado y funciona como un requisito al escribir. Esta exigencia está dirigida tanto al niño como a la maestra, quien no comparte este criterio institucional. Tal imposición genera una especie de tensión en el niño cuando se enfrenta a escribir con este tipo de letra. Esta exigencia carece de sustento

teórico y pedagógico, con lo cual se implanta para el niño, en el primer grado, la forma de escribir de las personas adultas.

La perspectiva de las docentes se contraponen de manera crítica a este requerimiento, que constituye un obstáculo adicional que se añade al complejo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Un criterio pedagógico proveniente de su perspectiva es el carácter progresivo que posee la destreza de aprender a escribir, que comienza con darle libertad al niño en su escritura y gradualmente ir corrigiéndola. En la crítica al uso de la letra cursiva existe un saber docente que podría influir de manera positiva en el aprendizaje del niño, pero que es dejado de lado por las directrices institucionales que se mantienen más por tradición, que por estudios o bases teóricas reales.

La exigencia de la letra cursiva en primer grado, como criterio institucional, funciona al menos de dos maneras. Una, con orientaciones mínimas y poco control sobre la forma de escribir, y otra, con un modelo preciso a seguir y mayor control sobre la manera de escribir. Aprender a escribir siguiendo las exigencias de un modelo previo imprime un nivel de mayor dificultad y una uniformidad a la letra que el niño reproduce, lo que evidencia lo complicado que puede ser escribir según las reglas de la escuela.

Cabe destacar aquí la concepción que manejan los niños y niñas sobre la actividad de copiar, que es la forma de escribir en la que se invierte mayor tiempo en primer grado. La noción general es que copiar sirve para aprender a leer, hacer la tarea y entender lo que la escuela manda. Sin embargo, con frecuencia esta actividad no llega a completarse en el transcurso de la jornada escolar y en la perspectiva de los niños esto se debe más a su propio comportamiento, que a las maneras de la enseñanza. Así se ilustra con la opinión de una niña de 6 años de la escuela pública: “Hay niños que saben copiar y les gusta copiar, lo que pasa es que la flojera no los deja” (Niña, escuela pública). Aunque manifiestan abiertamente opiniones sobre la extensión del contenido a copiar o que la docente “borra la pizarra antes de tiempo”, la idea que prevalece tiene que ver con su propio comportamiento en clase: flojera, cansancio, distracción o hablar con los compañeros y compañeras.

El esfuerzo de leer y escribir

Esta propiedad de la categoría central emergió tanto de la observación como de las entrevistas a los niños y niñas. El análisis de las categorías

conceptuales provenientes de la observación condujo a indagar a través de entrevistas su concepción sobre el acto de leer y escribir en la escuela.

El esfuerzo de leer y escribir se refiere a los intentos y maneras como los niños se enfrentan al aprendizaje de la lectura y escritura, producto de la aplicación de los métodos utilizados por la escuela y de la exigencia de la letra corrida. Este esfuerzo puede implicar una dedicación especial que no siempre resulta agradable o motivante para el niño.

En términos de las exigencias escolares, en las concepciones de los niños y niñas leer supone una actividad compartida, quizás más relacionada con el apoyo que se requiere del otro que sabe leer para poder descifrar lo escrito, que por el disfrute que ello implica. Ilustremos con un ejemplo de un niño de siete años de la escuela oficial: “Difícil. Porque no se puede leer sin una persona, no se puede leer sin que nadie esté acompañado con nadie” (Niño, escuela pública). El inicio de este aprendizaje fuera y dentro de la escuela tiene una característica natural y fundamentalmente social: se necesita del otro para poder comprender lo que dicen los materiales escritos, ello debería involucrar otros aspectos como el disfrute de leer en compañía y la curiosidad por conocer el significado de las marcas escritas. Sin embargo, esto no parece ser tomado en cuenta en el aula, pues, al considerar el acto de leer como una destreza que hay que aprender, el acompañamiento se reduce a dar instrucciones de cómo descifrar las palabras en ese trabajo individual de “leer” el texto que debe hacer el aprendiz.

Ya hemos mencionado que la principal actividad de escritura en el aula de primer grado es copiar. El esfuerzo de copiar está muy relacionado con la extensión del texto escrito que el niño debe reproducir. Aquí también se observa un rango de esfuerzo entre lo difícil y lo fácil, sin que uno sobresalga por encima de otro:

¿Te parece que lo que pone la maestra en la pizarra es muy largo? N: No. E: Tú lo copias sin problema. N: Lo copio, a veces está largo y se me cansa la mano ¿A usted no le da calambre? A mí sí (Niño, escuela pública).

¿Qué es lo que te fastidia de escribir? N: Todo. Que tengo que encajar la letra en la cuadrícula. E: ¿Y eso es fácil o difícil? N: Más o menos. Es que tengo que contar tres cuadritos y a veces se me olvida. Y me ponen a repetírmelo. No es tan fastidiosa, a veces es divertida (Niña, escuela privada).

El proceso de leer y escribir de manera independiente y según el método de enseñanza que se utilice, pasa por un camino complicado donde las exigencias de forma (entonación, pronunciación, pausas, forma de la letra) parecen tener mayor peso que el significado y la comprensión de lo escrito. Esto no es algo que ocurre simultáneamente, a pesar de ser una expectativa deseable de las madres y los padres, no tanto así de la escuela, puesto que para quienes aplican el método se tiene la idea de que las exigencias de forma conducirán a la comprensión y el significado.

Una noción que surgió en la escuela oficial es la *dualidad del aprendizaje*, la cual se define como la fragmentación del aprendizaje que marca la diferencia entre leer y escribir. Esta dualidad admite que se puede ser capaz de leer y no escribir y viceversa. La idea que sustenta esta noción es la concepción en la que se sostienen los métodos de enseñanza, al considerar que lo esencial es aprender por separado la destreza de leer y escribir.

Escribir sí, pero leer no. Tengo 6 años, al cumplir los 7, sí sé leer (Niño, escuela pública).

No sé leer, pero sí se escribir (Niño, escuela pública).

Otra noción que surgió en los niños y niñas fue la de *escribir sin copiar*, la cual se define como la conciencia de poder producir un texto sin tener un modelo de escritura por delante. Es una especie de darse cuenta, un reconocimiento acompañado de asombro que ocurre en el niño cuando es capaz de escribir lo que está en su mente, que es posible escribir sin copiar o sin que te lo dicten, algo que no es habitual de hacer en la escuela. El niño logra diferenciar entre escribir y copiar, afirmando que lo último resulta más fácil. Esta concepción del acto de escribir emergió principalmente en aquellos niños más avanzados en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo cual nos hace plantear como hipótesis que los niños y niñas, en el primer grado transitan desde una noción de escritura asociada al acto de copiar, a una noción de escritura asociada al acto de producir, bajo la enseñanza con el método silábico.

E: ¿Un niño puede escribir algo sin ver primero cómo es que está escrito? N: Sí. E: Escribe aquí una palabra que tú quieras. N: Voy a escribir la fecha (y la escribió correctamente). E: ¿Cómo hiciste para poderlo escribir sin haberlo visto? N: Eso lo tengo aquí (se toca la cabeza). E: Ah, es que lo tienes en la mente (y asiente) (Niño, escuela pública).

Sin embargo, en ese mismo tiempo, casi finalizando el año escolar, otro niño de 7 años mantiene la idea contrapuesta: escribir es copiar.

E: ¿Un niño puede escribir algo sin ver primero cómo es que está escrito? N: No. E: ¿Por qué? N: Porque tiene que ver, saber qué va a hacer. E: O sea, si no está escrito en algún sitio, el niño no lo puede escribir. N: No. E: Si yo te digo ahorita, escíbeme aquí donde vives tú, ¿tú lo podrías escribir? N: No. E: ¿Por qué? N: Porque no está copiado (Niño, escuela pública).

Las concepciones de los niños están en estrecha relación con la propuesta escolar plasmada en los métodos de enseñanza. En otras palabras, los niños elaboran sus concepciones bajo la influencia de las actividades escolares. Veamos las asociaciones que hacen con el acto de leer y escribir: a) leer requiere tarea y esfuerzo, o sea, voluntad personal; b) leer es descifrar, ya que se puede saber leer, pero no acordarse de lo leído, c) leer implica rapidez y requiere de mucha práctica y d) leer y escribir es juntar letras con sentido. He aquí la discrepancia con el discurso de la lectura y escritura como comunicación proveniente de las docentes, el cual queda en una simple transmisión de información, de un enunciado de escasa vinculación con la práctica. Igualmente, la complejidad de este aprendizaje viene dada por las exigencias de imposiciones metodológicas.

Lectura y escritura como objeto de aprendizaje

El proceso difícil y complejo de aprender a leer y escribir está influido por la manera de concebir la lectura y escritura. Esta propiedad de la categoría principal se define como la importancia y utilidad que tiene la lectura y escritura como objeto de aprendizaje, en dos sentidos: social y escolar.

El sentido social que posee aprender a leer y escribir radica en la comunicación. En la perspectiva de las docentes, esta concepción, aunque de manera discursiva enfatiza en la comunicación para la vida, en la práctica del aula esta queda reducida a copiar y descifrar palabras. La concepción de comunicación reflejada en la expresión *“la vida gira en torno a la lectura y la escritura”* se apoya más bien en una visión muy personal y empírica y muy poco, por ejemplo, en el enfoque funcional comunicativo que sustenta al Programa de Lengua y Literatura de Primer grado, contemplado en el Currículo Básico Nacional (1997). En contraste, la mayor parte del trabajo escolar que hacen los niños en la escuela es copiar de la pizarra. Pareciera que es suficiente declarar en

voz alta la utilidad que tiene leer y escribir para que el niño entienda la idea de comunicación implícita en este aprendizaje.

Bueno, como les digo yo a ellos, no sé si tú te has dado cuenta, se los digo todo el tiempo, por medio de la lectura y escritura nosotros nos comunicamos, si no sabemos leer y escribir todo se nos hace más difícil, desde que estamos en nuestra barriga mamá nos habla, desde allí empezamos a escuchar palabras y es muy importante, la vida gira en torno a la lectura y la escritura (Docente, escuela pública).

Las concepciones de la familia sobre la lectura y escritura como objeto de aprendizaje se asientan en un punto de vista más social. Leer y escribir tiene un valor para la vida y el desenvolvimiento en la sociedad. Poder leer y escribir es algo básico y esencial que hace posible adquirir conocimientos y, por lo tanto, el desarrollo como persona autónoma, ganar derechos y el progreso social. Como objeto de aprendizaje, leer y escribir implica fluidez, buena expresión en la comunicación, vocabulario, buen desenvolvimiento verbal y nuevos conocimientos: Esta concepción coexiste al mismo tiempo con el valor escolar, la importancia que tiene para alcanzar objetivos escolares, entre otros, pasar de grado.

La perspectiva de los niños y niñas está muy moldeada por su experiencia social y escolar. Por ello, sus concepciones se asemejan a la perspectiva de las madres y los padres. La lectura y escritura es importante para alcanzar objetivos escolares, principalmente pasar de grado, adquirir conocimientos y aprender contenidos escolares, pero también tiene una utilidad para la vida a futuro.

Yo aprendí así. Este concepto asociado a esta propiedad de la categoría central se define en términos de la experiencia como aprendices que vivieron los adultos significativos para el niño. Remite a una historia personal, con bastante homogeneidad entre las docentes y las familias de los niños y niñas, donde el hogar constituye el espacio inicial para aprender a leer y escribir. El aprendizaje pasado se hace extensivo a la enseñanza, tal como lo recoge la noción *enseño como aprendí*, la cual presupone que todos aprendemos de la misma manera en todas las épocas y este aprendizaje se transforma a su vez en la manera de enseñar, tanto en la escuela como en el hogar. Pareciera estar presente la premisa *“uno enseña como aprendió, si a mí me sirvió, les sirve a todos”*. Si al adulto le sirvió en el pasado, al niño también le servirá en el presente. las

creencias de los adultos esto parece asociarse con una forma casi natural de aprender a leer y escribir, a pesar de lo mecánico y memorístico. La manera como se aprendió a leer y escribir en el pasado influye en las formas de ayudar al niño en su propio aprendizaje.

Que yo recuerde, a mí sí me gustó el libro *Angelito* y aprendí a leer rápido, aprendí a leer en tercer nivel, ya sabía leer cuando pasé a primer grado. Pero viendo tu punto de vista, el *Angelito* se parece un poco al método (Lesmes), se memoriza mucho en ambos, pero el método lo veo más mecánico. Todos los días es lo mismo y uno no puede cambiar (Docentes, escuela privada).

Bueno, en mi época mi mamá me enseñó. Me parecía como más fácil llevarlo a él, repasaba las lecturas con él. Yo aprendía a leer con el libro *Mi jardín*. En aquel entonces yo lo veía fácil porque al conocer uno las letras y el abecedario, ya era fácil y así fue como yo le enseñé a él (Madre, escuela pública).

Desde el punto de vista de la pedagogía, esta concepción sobre el aprendizaje refleja una ausencia del uso de teorías en el ejercicio de la docencia en ambas escuelas. Hay un predominio del conocimiento empírico, por lo que las concepciones parecen ser resistentes a los cambios externos y la experiencia pasa a ser la “teoría” a seguir. La experiencia viene a ser ese conjunto de conocimientos adquiridos a través de la práctica que parecen funcionar en la enseñanza, sin tener evidencias comprobadas. Es un concepto particular, diferente al que la pedagogía trata de promover y que explica en parte esa resistencia al cambio.

Dimensión teoría y realidad

Como ya se mencionó, esta dimensión de la teoría sustantiva destaca un aspecto que forma parte del entramado de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura referido a la formación docente. Esta dimensión alude a las contradicciones que las docentes perciben entre la formación recibida en la universidad y sus concepciones y práctica educativa en el aula de primer grado. Los aspectos prácticos de la formación docente, junto a la experiencia profesional, parecen guiar la acción educativa, más que el conocimiento teórico adquirido. En otras palabras, predominan más los

conocimientos relacionados con la implementación de técnicas de enseñanza, que con el saber teórico en el que se fundamentan dichas técnicas. Un ejemplo de ello es el empleo de la estrategia de clase denominada Inicio-Desarrollo-Cierre y Lluvia de ideas, aprendidas en las pasantías.

La universidad les habló en algún momento de transmitir al niño la utilidad que tienen la lectura y escritura y dejar a un lado el método antiguo de enseñanza. En este sentido, las de la escuela privada califican la formación en la universidad como constructivista porque les enseñaron estrategias no tradicionales, aunque no descartan la conveniencia de combinar estrategias tradicionales con estrategias “constructivistas”, por ejemplo, el deletreo de palabras es una estrategia tradicional que en su criterio puede combinarse con estrategias “constructivistas”. En la perspectiva de estas docentes, el término constructivista remite a una manera de implementar numerosas estrategias para aprender a leer, distintas a lo que se hace tradicionalmente en la escuela:

Hay estrategias para enseñar. Cómo haría, agarraría tanto del método del constructivismo como del tradicional. Ellos, por lo menos, para deletrear mamá muchos no saben. Con el método tradicional tú te defendías con el Angelito, yo aprendí así y aprendí muy bien, aunque en la universidad no nos enseñaron así, nos enseñaban más que todo la parte constructivista. Uno tenía que usar miles de estrategias para que ellos aprendieran a leer, por ejemplo, una estrategia era colocarse el delantal, irse colocando figuras, eme, ce, qué palabra empieza por eme. Esto en preescolar (Docente escuela privada).

De aquí, se pueden derivar dos tipos de métodos de enseñanza de la lectura y escritura que las docentes perciben: uno tradicional, aquel con el que aprendió a leer el adulto en el pasado, y otro constructivista, aquel que utiliza muchas estrategias para que el niño aprenda a leer y el que supuestamente enseña actualmente la universidad.

La orientación proveniente de la universidad que sobresale en términos prácticos es dejar a un lado los métodos antiguos de enseñanza y aplicar nuevas estrategias, sin embargo, esta orientación no es transferida a la acción educativa en el aula. Particularmente en la escuela pública la acción docente es guiada por la experiencia, con una aparente filosofía que privilegia la transmisión verbal de información y por ende escucha pasiva por parte del niño y la copia de temas dados en clase.

La contradicción entre la realidad del aula y lo que plantean las teorías constituye una de las concepciones basada en elementos de la experiencia. Según esta concepción, la universidad obvia aspectos del manejo de una realidad con la que un docente se va a encontrar en el aula, tales como necesidades y carencias de los niños, problemas de conducta y aquellos que son catalogados como casos especiales que requieren atención individual y especializada.

Claro que sí, muchísimo, más es la experiencia. En la universidad nos decían las teorías y uno llegaba a la realidad y decía, pero no, esto no me sirve aquí, tengo que aplicarlo de esta forma porque es como me vale, pues, es la necesidad que tiene este niño, uno si se afina a esas teorías, son pocas las que recuerdo ahorita, pero ya con tu experiencia, pones en práctica la experiencia (Docente, escuela pública).

La formación en la universidad parece no ocuparse de cómo el docente puede tratar con aspectos de la realidad que están presentes cotidianamente en la jornada escolar, que son motivo de preocupación, más no impulsan acciones para trabajar de manera distinta en el aula.

Conclusiones

Este desarrollo teórico incorpora a la temática de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura otros elementos más allá de los enfoques teóricos del aprendizaje y descubre la vivencia que este aprendizaje representa para las docentes, las familias y los niños y niñas en primer grado. En comparación con los resultados de las investigaciones ya mencionadas, esta teoría sustantiva muestra las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura con una visión más amplia, destacando su contenido particular. Las concepciones no se enmarcan únicamente en el proceso individual del niño como aprendiz. Los conceptos de la teoría emergente evidencian que estas involucran una variedad de elementos del contexto escolar y social que deben funcionar para que el aprendizaje del niño resulte dentro de lo esperado.

La Figura 2 muestra una comparación entre la teoría previa y la teoría sustantiva emergente. En la parte superior (sin ninguna alusión al concepto de superioridad), se puede observar el énfasis de las teorías previas con relación a las concepciones de docentes, padres y niños. El principal foco es la explicación de éstas a través de cuatro teorías: asociacionista, constructivista, sociocultural y las teorías implícitas. Esta última es considerada por sus autores como una

teoría integradora de diferentes enfoques que han estudiado las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Otros elementos de carácter psicológico y cultural son vistos como aspectos adicionales. Scheuer et. al (2010) en su investigación sobre la perspectiva de los niños, sus familias y maestros sobre el aprendizaje del dibujo y la escritura, tratan el tema de la colaboración familia-escuela, de la intervención de la familia en el aprendizaje de la escritura del niño como un tema adicional, inscrito en la problemática de las relaciones educativas entre familia y escuela. A diferencia de la teoría sustantiva elaborada, el concepto de *reforzamiento del hogar*, por ejemplo, emergió en las docentes y las familias como una concepción inherente al logro del aprendizaje básico en el primer grado.

En la parte inferior de la Figura 2, se puede observar la complejidad y dinamismo de ese proceso vital para la tríada del aprendizaje ya mencionada. Las concepciones pueden explicarse a través de elementos de carácter psicosocial y cultural, más allá de las teorías del aprendizaje con que siempre se han explicado. Como ya lo hemos expresado, en la mayoría de las investigaciones este es el foco central de las concepciones, sin plantear de manera relacionada cómo están presentes los elementos conceptuales ya explicados. Además, resaltan aspectos sociales y culturales que tienen identidad propia en nuestro contexto escolar y que son concepciones inherentes al logro del aprendizaje básico en el primer grado, tales como el *reforzamiento del hogar*, *una buena base* y *la obligación de la letra cursiva*.

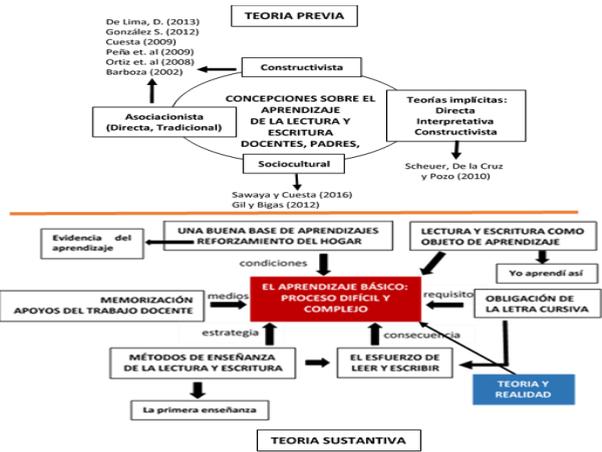


Figura 2. Comparación entre la teoría previa y la teoría sustantiva.

Fuente: Construcción propia

Un aspecto a destacar es que muchas de las categorías y propiedades de la teoría sustantiva emergente se manifiestan en las dos escuelas a pesar de ciertas diferencias, como los métodos de enseñanza. En otras palabras, surgen concepciones similares con métodos de enseñanza distintos. Lo mismo sucede con la diferencia del nivel de escolaridad de las madres y los padres. En ambas escuelas emergieron concepciones parecidas.

El tipo de escuela (oficial y privada) no generó concepciones tan diferentes sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. En un principio, planteamos como hipótesis que esto marcaría contrastes significativos en las perspectivas de los participantes, más no fue tan así. A pesar del nivel de la escuela privada por encima de la escuela oficial en lo que respecta a recursos materiales, al grado de formación de los padres y a la implementación de un método de enseñanza específico, emergieron concepciones similares. En la visión de la lectura y escritura no resaltan mayores diferencias y las concepciones son tan fuertes que el nivel educativo no parece influir en ellas ni tampoco en las prácticas de apoyo y enseñanza. Las concepciones están por encima de la formación anterior que tienen las familias y las propias docentes.

Asimismo, esta teoría sustantiva evidencia que aprender a leer y escribir en primer grado es un proceso difícil y complejo no solo para el niño, sino también para sus familias y las docentes. El logro de este aprendizaje es también un logro para los adultos significativos que lo apoyaron. Esta propuesta teórica destaca la complejidad y dinamismo de ese proceso vital para la tríada del aprendizaje que conforman los niños y niñas, sus familias y las docentes.

En este desarrollo teórico se plantean una serie de premisas en las que parecen sostenerse algunas de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. En la Tabla 4 se presentan dichas premisas, las cuales subyacen en las concepciones, guiando las acciones de las docentes y las

familias, así como también las de la escuela como institución. Sin embargo, conviene que sigan siendo indagadas, con lo cual se convertirían en hipótesis a ser comprobadas en una siguiente investigación.

Tabla 4. Premisas de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura.

Concepción	Premisa
Una buena base	Sin una buena base de aprendizajes, el trabajo de enseñar a leer y escribir es más difícil y, por ende, lo será también el aprendizaje.
Reforzamiento del hogar	Sin reforzamiento del hogar, no hay aprendizaje. El éxito o fracaso del niño en el aprendizaje de la lectura y escritura depende del apoyo del hogar.
Memorización	No hay aprendizaje de la lectura sin memorización del texto escrito.
Obligación de la letra corrida	En primer grado se aprende a escribir con letra corrida.
Yo aprendí así	Uno enseña como aprendió, por ende, si a mí me sirvió, le sirve a todos.

Fuente: Construcción propia.

Desde el punto de vista pedagógico, esta teoría sustantiva aporta elementos para la reflexión del hecho educativo que podrían generar transformaciones en la práctica a través de procesos formativos. Por ejemplo, sería interesante y productivo para la escuela reflexionar sobre cuáles son los criterios pedagógicos que fundamentan los conceptos *una buena base, el esfuerzo de leer y escribir y la obligación de la letra cursiva*. Esto permitiría ajustar aquellas acciones de enseñanza que hacen del aprendizaje de la lectura y escritura un proceso engorroso y de mucho esfuerzo.

La institución escolar y sus autoridades constituyen un elemento a incluir en las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en el inicio de la escolaridad. Las directrices institucionales marcan la manera de aprender del niño en lo que respecta al uso de la letra cursiva. En virtud de ello, la escuela promueve actividades artificiales, es decir, poco naturales para el niño. Pareciera que desde el inicio de la escolaridad hay que escribir como el adulto impone y no como al niño le sea más fácil. Esta imposición podría interpretarse como un reto para el niño, sin embargo, desde nuestra perspectiva implica un esfuerzo obligado. De acuerdo con esto, en una siguiente investigación podría probarse la hipótesis sobre la letra cursiva (el niño aprende a escribir con letra cursiva), puesto que es una concepción que emerge en ambas escuelas desde el punto de vista institucional.

El concepto *reforzamiento del hogar* que surgió en la teoría sustantiva constituye una noción con un sentido distinto al del reforzamiento del aprendizaje planteado por la teoría del condicionamiento operante, con el empleo de refuerzos positivos o recompensas. Tampoco se refiere al concepto de refuerzo escolar proveniente de la psicopedagogía, ya que no se trata de una actividad especial para corregir el aprendizaje del niño. El *reforzamiento del hogar* es una concepción propia de las docentes de aula, al menos en primer grado, y también de la escuela, centrada en el papel del hogar como apoyo al niño y del cual depende el avance y éxito en el aprendizaje. Reforzar implica que lo que el niño hace en el aula, debe ser reafirmado en el hogar, generalmente de la misma forma en que lo hace la escuela.

Del mismo modo, el concepto *evidencia del aprendizaje*, asociado al reforzamiento del hogar, también es propio de nuestro contexto escolar. Como ya quedó señalado, se trata del producto material (la copia y la tarea escolar) que demuestra que el niño hizo algo en la escuela, aprendió o lo está haciendo. Al respecto, Chartier (2009) señala que ciertas tareas asignadas al niño, como la copia (que parecen mecánicas y de poco interés cognitivo), permiten a la familia hacer un seguimiento progresivo al aprendizaje del niño. En ese sentido consideramos que la tarea escolar facilita a la familia conectarse con lo que el niño hace en el aula, pero tales evidencias no demuestran realmente su avance, puesto que muchas veces son meras reproducciones con poca comprensión por parte del niño. Al ser así, la tarea escolar y la copia pueden proporcionar un seguimiento superficial para controlar la actividad del niño en la escuela con relación a los temas o contenidos dados por la maestra, pero no necesariamente reflejan su progreso real. El problema está en que esas sean solamente las evidencias que la escuela maneje.

Con relación a los hallazgos reportados por Scheuer et. al (2010), una idea similar en la que coinciden docentes, padres y madres es que el apoyo del hogar debe estar relacionado con el control de la tarea y el acompañamiento al niño en su aprendizaje, independientemente de las limitaciones de la familia. En el caso nuestro, para padres y madres el acompañamiento no solo reside en responder a las demandas de la escuela (hacer la tarea con el niño, ir al aula), sino también proporcionar ayudas adicionales fuera de la casa o facilitar el acceso a materiales que la escuela no suministra.

El concepto *reforzamiento del hogar* es una de las concepciones a seguir siendo indagada con el fin de extraer mayores elementos teóricos. Por ejemplo, quedó demostrado que el reforzamiento es orientado desde la escuela hacia el

hogar, sin que la primera conozca cuáles son las ayudas que realmente dan y pueden brindar las familias. Está claro que los niños o la mayoría de ellos no aprenderían a leer y escribir sin esa ayuda, o tardarían mucho más. El reforzamiento va más allá de interesarse por lo realizado en la escuela. Esto supone por parte de las docentes averiguar las posibilidades de la familia para dar apoyo, lo cual contribuiría a incrementar las diferencias en el aprendizaje de los niños de acuerdo a los recursos existentes en el hogar. Por otro lado, permitiría a las docentes advertir cómo potenciar o convertir esas ayudas en aliadas del aprendizaje. En consecuencia, se trataría de revisar una concepción de reforzamiento basada en la reciprocidad y en la incorporación de prácticas sociales a las actividades de aprendizaje de los niños y niñas en el entorno escolar.

En esta aproximación teórica, las coincidencias con la teoría previa son evidentes. Sigue predominando una concepción tradicional de la lectura y escritura, relacionada con la teoría asociacionista o directa. En contraste, el enfoque constructivista emergió en las concepciones de las docentes de la escuela privada como un aspecto general estudiado en su formación inicial, que ellas asumen como la teoría que la universidad enseña para dejar a un lado lo tradicional. El enfoque piagetiano, bajo el cual está plasmado el aprendizaje de la lectura y escritura en el Currículo Básico Nacional, tampoco está instalado en las concepciones de las docentes ni en su práctica. En otras palabras, no se evidencia un conocimiento teórico de esta teoría que sirve de fundamento al aprendizaje.

En ese sentido, compartimos los planteamientos de Gil y Bigas (2012), cuando caracterizan las concepciones de las docentes en el proceso de alfabetización inicial a partir de: a) cierta desconfianza hacia las propuestas que proceden de la investigación y de la formación académica con el argumento que existe una desconexión entre la universidad (la teoría) y la realidad (la escuela); b) argumentos solidificados basados en la tradición y su practicidad (*yo aprendí así, enseñó como aprendí*) y c) creencias poco fundamentadas en las teorías del aprendizaje (por ejemplo, la creencia que hay que separar los dos aprendizajes: el del sistema de escritura del de la comprensión de los textos). Las autoras señalan que estas creencias han influido en la práctica educativa, demostrando su éxito en el alcance de algunos aprendizajes parciales, más no explican si en realidad los niños aprenderán a leer y escribir en su sentido más amplio.

Hay una realidad ligada a la experiencia de “estar en el aula” y cómo enfrentar diversas situaciones, que la formación académica no parece darle la

debida importancia. En la escuela oficial las contradicciones entre teoría y realidad fueron más evidentes, especialmente en el manejo de las necesidades de los niños y el nivel de formación de los representantes, aspectos relacionados con el entorno social de la escuela. Por ello, es relevante la preparación de un docente que conozca y comprenda con mayor conciencia el mundo popular que caracteriza sobre todo a la educación oficial.

En función de lo antes dicho, destacamos los planteamientos de Chartier (2009). El currículo de formación docente debería incluir la cultura profesional de la Educación Primaria y uno de sus aspectos lo constituye la jornada escolar, cómo esta es desarrollada y asumida por la escuela día a día. Esto implica tratar la jornada de clases como objeto de estudio, con el propósito de analizar las prácticas y hábitos del ejercicio docente; las directrices institucionales y establecer relaciones con el discurso teórico, con el fin de descubrir cuál es la teoría detrás de la práctica, haciendo así la labor educativa más sólida y coherente desde el punto de vista pedagógico.

Por otra parte, de acuerdo con Castorina et. al (2005), las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura desarrolladas en esta teoría sustantiva tienen coincidencias con algunos aspectos comunes de las teorías implícitas y de las representaciones sociales. Las concepciones de docentes, madres, padres, niños y niñas se caracterizan por no ser accesibles a la conciencia como representaciones construidas en la experiencia cotidiana, que guían el comportamiento y la toma de decisiones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Ahora bien, no es nuestro interés delimitarlas en uno u otro enfoque, ello requeriría un análisis más exhaustivo de sus fundamentos teóricos y también porque su tratamiento metodológico implica caminos diferenciados, sobre todo del lado de las teorías implícitas.

Queremos reflejar también nuestra mirada desde la posición del investigador o investigadora. Desde nuestra formación y acción profesional en el campo de la educación y de la psicología educativa, hubiésemos deseado que la perspectiva de las docentes estuviese más moldeada por la formación académica inicial, pero la historia como aprendices de la lectura y escritura, junto a una experiencia profesional basada en una práctica escasamente reflexiva, conforman un tejido que incide significativamente en sus concepciones.

El primer grado representa un reto para el ejercicio docente. Las concepciones de las docentes revelan cómo piensan y manejan su acción educativa en el aula, pero algunas de ellas deberían convertirse en objeto de

reflexión. Como ya lo mencionamos, la experiencia previa y los resultados que ofrece una práctica educativa carentes de reflexión, sustentan fuertemente las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Por ello, la reflexión con maestras y maestros de primer grado en ejercicio debería estar orientada en los términos siguientes:

- a) Identificar por qué se asume la lectura y escritura como objeto escolar y no social.
- b) Reconocer y validar las prácticas de lectura y escritura que niños y niñas desarrollan en su entorno social.
- c) Utilizar de manera pedagógica tales prácticas para expandir el aprendizaje en el aula.

Sobre este particular, se destacan el planteamiento de Ronconi (2016) al analizar uno de los puntos problemáticos de las propuestas de enseñanza oficiales, el cual establece que la escuela es el lugar donde los niños comienzan su relación con la lectura y escritura:

Al dar por supuesto que las únicas maneras de escribir y leer legítimas son las que se aprenden en la escuela, se corre el riesgo de negar y sacar del aula el valor de la diversidad de experiencias que cada niño trae respecto a la lectura y la escritura, a la vez que se invisibiliza el rol activo de los sujetos en sus formas de tomar para sí la escritura y la lectura y hacer uso de ella (p. 45).

Consideramos que este camino, aunque no fundamenta las concepciones de las docentes, de las familias y de los y niñas aquí presentadas, es el que debería alimentar los procesos de formación y las orientaciones curriculares sobre el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por otro lado, el comportamiento, las actitudes y verbalizaciones de los niños cuando están aprendiendo a leer y escribir indican que hay algo de qué preocuparse, que es responsabilidad de la enseñanza y no del aprendizaje. Una mirada atenta y reflexiva del adulto hacia el niño como aprendiz ayudaría distinguir ese aprendizaje mecánico que se desprende de métodos de enseñanza sostenidos principalmente en una secuencia de pasos ordenados que deben seguirse, así como las dificultades que muchos niños y niñas confrontan. No es que los métodos tengan consecuencias nefastas. A la larga funcionan para aprender una técnica restringida a ciertas prácticas y adquirir aprendizajes parciales, más no para conocer la lectura y escritura como un objeto social y cultural. Tal como lo expresa Emilia Ferreiro (1997), “el método no puede

crear conocimiento” (p. 21). Lo que crea conocimiento es la acción reflexiva del niño sobre el objeto de aprendizaje, no la respuesta pasiva frente al acto de descifrar el texto escrito.

Con sus declaraciones y su conducta frente a las tareas de aprendizaje, los niños y niñas están enviándonos argumentos contundentes con relación al mundo escolar, que deberían llevar a la reflexión pedagógica sobre el sentido que tienen algunas prácticas escolares para el aprendizaje. Esta capacidad de reflexión pedagógica, tan difícil de conseguir, es la que puede originar cambios en este proceder educativo y en las concepciones de las docentes y de la escuela.

Finalmente, pensamos que el proceso complejo y difícil por el que pasan los niños y niñas para lograr el aprendizaje básico todavía se enfrenta a desafíos contrapuestos, que creemos estarán siempre presentes en la práctica pedagógica, en los que la reflexión tiene un papel que jugar y donde la formación académica debería actuar con mayor fuerza.

Referencias

- Barrios, B. (2012). Actividades de lectura y escritura en el texto escolar El Cardenalito para primer grado. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 111-138.
- Barboza, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: Concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 187-220.
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23974/1/barboza_francis.pdf
- Casado, E. y Calonge, S (2001). Conocimiento social y sentido común. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Castorina, J.A, Barreiro, A. y Toscano, A.G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222
<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>
- Chartier, A. M. (23 de agosto de 2009). La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado? *Clarín.com*
<http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/08/23/z-01984053.htm>
- Cuesta, C. (2009). Concepciones de la familia y el maestro sobre el aprendizaje de la lengua escrita en niños preescolares. *Legenda* 13(10), 183-195.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G. y Pozo, J.I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.
<http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n28/art01.pdf>
- De Lima, D. (2013). Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar. Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (IDEICE).
https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html-set_1
- Delval, J. (2012). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 99-109.
<https://core.ac.uk/download/pdf/190375811.pdf>
- Falcón, J. (2003). La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la Escuela Nueva al Constructivismo y Análisis del Texto. UPEL.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.

- Gil, M.R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra*, número temático, pp. 140-150. <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/11-numero-tematico-2012.pdf>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo]. Aldine.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity* [Sensibilidad teórica]. Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis* [Bases del análisis de teoría fundamentada]. Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825>
- Glaser, B. y Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607>
- González S. (2012). Enseñar (y aprender) a leer y escribir en primer grado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59) 189-2016. <https://rieoci.org/RIE/article/view/463>
- Hernández M. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225/6322>
- Marton, F. y Säljö, R. (2005). Approach to Learning. En: Marton, F.; Hounsell, D. y Entwistle, N. (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in Higher education* (pp. 39-58). 3rd (Internet) edition. University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning, and Assessment.
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Teorías, enfoques y métodos en la enseñanza inicial de la escritura. *Synergies Venezuela* (2). <https://gerflint.fr/Base/venezuela2/synergies-18.htm#synergies-18>
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Fedeupel.
- Ortiz, M.; López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D. y Araujo, E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de Educación Básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51(79), 89-125.

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S045912832009000200004&lng=es&tlng=es

- Peña, F., Serrano, M. y Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere* (46), 741-750
- Ronconi, M.F. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo: prácticas de enseñanza y fracaso escolar. En S. Sawaya, y C. Cuesta *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Scheuer, N.; de la Cruz, M. y Pozo, J.I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Noveduc.

**AFECTIVIDAD MATEMÁTICA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
INTEGRAL**

Mariana Farías Mata

En este capítulo, presento reflexiones acerca de la matemática como actividad humana, su proceso de enseñanza y aprendizaje considerando teorías epistemológicas y modelos docentes, el contexto educativo venezolano, las pruebas estandarizadas para medir el desempeño en matemática, las fallas en el aprendizaje vistas desde el estudiante y en su enseñanza desde la mirada del docente. Destaco el papel de la afectividad en la aprehensión del conocimiento matemático y presento escenarios didácticos donde no solo se promueve una cultura científica y tecnológica e invita a cuestionar la hegemonía de los procedimientos algorítmicos -que aún prevalece-, sino que se alienta la formación de un ser humano en sus realidades sociales, capaz de construir su identidad en su dimensión cognoscitiva, afectiva y social; planteo el reto que tienen los docentes de matemática como formadores de profesionales autónomos, responsables de su aprendizaje en un no tan nuevo escenario educativo: la educación a través de plataformas tecnológicas.

Matemática, herramienta esencial en las actividades humanas

La matemática fue y es, desde sus inicios, una disciplina ligada al hombre y su entorno, una construcción humana para establecer y controlar las relaciones sociales, unida al espacio sociocultural que la produce. Su primera función y concepción fue la de servir a la sociedad. A través de su uso y aplicación se ha procurado desde siempre, dar solución a fenómenos, retos y problemas que han ido apareciendo a lo largo de la historia.

Para comprender el papel de la matemática en el quehacer humano es interesante revisar su origen, se ubica en el siglo VI antes de Cristo, en este momento se inician los primeros acercamientos para descubrir “la esencia de la matemática” y los aportes fueron teóricos, ontológicos y epistemológicos. Es Pitágoras, quien instituyó el término matemática, que significa “lo que se puede aprender”, la concibe como una disciplina para ser transmitida y así, el saber matemático y el enseñar ese conocimiento ha prevalecido en todas las épocas. Son los discípulos de Pitágoras quienes dividen este conocimiento en cuatro grandes ramas: Aritmética, Geometría, Astronomía y Música, iniciando su estudio desde el todo a sus partes. Será en el siglo XVII con Newton, que se instituye la definición de matemática como un conjunto de saberes asociados con la naturaleza, se estudia la cantidad, el espacio, el orden y la medida. Con esta manera de aprehender el conocimiento matemático se logra un acercamiento con el entorno y se desdibuja en cierta forma, su carácter abstracto (Anacona, 2003).

Conforme la sociedad avanza, son variadas las concepciones sobre la matemática, de acuerdo a Cantoral y Farfán (2003), Descartes (1596-1650) la concibe como la ciencia del orden y la medida; Gauss (1777-1855) se refiere a esta disciplina como la reina de las ciencias y a la aritmética como la reina de las matemáticas; Poincaré (1854-1912) señala que la matemática solo estudia relaciones entre objetos; Pastor (1888-1962) dice que es la ciencia de los conjuntos donde el concepto de número es el fundamento de la matemática y Polya la concibe como la ciencia de las deducciones.

Más reciente, Godino en 1999, la conceptualiza como “el producto cultural, resultante de las actividades de las personas enfrentadas a cierto tipo de situaciones problemáticas en el seno de diversos contextos socioculturales, usando recursos semióticos (representacionales e instrumentales) disponibles en cada momento histórico” (p. 52). Se evidencia, en las diversas concepciones del saber matemático referidas que, hasta la modernidad, estuvieron a merced de las necesidades del hombre, de acuerdo con los avances de la sociedad y con la finalidad última de brindar soluciones a problemas en diferentes ámbitos de la actividad humana.

Así, a pesar de su abstracción, los conceptos y resultados de la matemática -en su devenir histórico- tienen origen en el mundo real, ha sido utilizada como una herramienta para abordar aspectos prácticos de la cotidianidad y en la comprensión y desarrollo de otras áreas de la ciencia, es decir, ha estado vinculada al crecimiento social y cultural de las sociedades. Si entendemos cultura como los significados que son compartidos por un mismo grupo, entonces la matemática se trata de un saber cultural universal, es una creación humana y social y es un conocimiento que se ha gestado desde la religión, el comercio, la política, la economía, la ciencia y costumbres sociales, solo para mencionar algunas actividades que realiza el ser humano. La sociedad crea activamente los conocimientos matemáticos y tras un período de ensayo y aprobación, los institucionaliza y pasan a formar parte de la cultura (Torroella, 2001).

La matemática ha permitido el progreso de la ciencia en todas sus manifestaciones y en íntima relación con la tecnología, al ser reconocida como una ciencia formal pura y como una ciencia aplicada. Su origen, transformación y permanencia ha estado determinada por las necesidades humanas, así que es más que una ciencia, es un conjunto de prácticas y realizaciones conceptuales ligadas a un contexto sociohistórico que ha sustentado el progreso humano. Sus resultados han permitido la estructuración del pensamiento de forma paralela e

interrelacionada con el desarrollo del lenguaje, ambos se erigen como los pilares que sustentan el conocimiento humano.

El dominio de la matemática permite interpretar y representar el mundo que nos rodea, procesar y comunicar conocimientos pertenecientes a otros ámbitos del saber y enfrentar las demandas del desarrollo científico-tecnológico, en particular las de las tres últimas décadas del siglo XX y en lo transcurrido del siglo XXI. Su importancia reside, por una parte, en su aplicación a diversos campos de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana, y por la otra, en la manera como ha sido presentada: ha predominado la visión de un constructo lógico y coherente, que se organiza con un conjunto de elementos cuyas relaciones conforman un sistema objetivo, sin contradicciones ni errores, concepción que se nutre de la creencia social en la exactitud y objetividad de los datos matemáticos.

En la medida que va avanzando el conocimiento matemático, se observa un interés por dotarlo de rigurosidad, eso genera cambios en la concepción de la matemática que direcciona una didáctica y, por consiguiente, se instaura en los centros educativos. Es notorio entonces, que su objeto de estudio y su método a lo largo de la historia no presenta un aspecto terminado, exacto, estático y coherente; el saber matemático, ha sufrido cambios profundos que han permitido brindar nuevos aportes epistemológicos significativos, que evolucionan permanentemente y modifican evolucionado y modificado la percepción de la matemática como conocimiento y saber, consecuentemente también ha modificado la manera de cómo enseñarla.

En este sentido, la matemática fue transformándose y pasó de un saber científico a uno académico, al respecto, Cantoral y Farfán (2003), refieren que se transformó un saber matemático de corte científico a un saber matemático académico y se introdujo en las instituciones educativas con la finalidad de “multiplicar el conocimiento científico”, pero, transmitido como una entidad abstracta, proveniente de un pensamiento racionalista, lógico y deductivo. ¿Qué genera esta manera de enseñar la matemática?, si partimos de que el saber matemático científico tiene como finalidad investigar la relación entre entidades abstractas, conceptos y símbolos, para producir nuevo conocimiento matemático y, el saber matemático académico, reproducir ciertos conocimientos matemáticos, el enseñar la matemática como un saber abstracto esencialmente, ha generado problemas en la implementación de su enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo se traduce esta visión de la matemática en su enseñanza y aprendizaje? desprovista de cualquier rasgo ideológico, escindida de la realidad y su contexto, se argumenta en favor de esta concepción, el elevado valor intelectual de esta materia a diferencia de otras ciencias o disciplinas científicas, el tratamiento sobre su enseñanza y aprendizaje ha estado signado por una concepción formalista, estructuralista, mecanicista y memorística (Keitel, 1993; Mora 2002; 2004). Desde el punto de vista didáctico y pedagógico esa visión restrictiva de la matemática, disminuye considerablemente la posibilidad de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje productivas, que conduzcan a una verdadera comprensión de los conceptos matemáticos y al desarrollo de competencias para abordarlos con éxito (Fariás-Mata, 2019; Perkins, 2003).

Adicionalmente, la concepción tradicional de la matemática, propende a que los estudiantes logren una mínima apropiación de la cultura matemática, en tanto que los contenidos que manejan dudosamente llegan a articularse (Valdez, 2000). La realidad indica que, para la mayoría de la población estudiantil, la matemática no representa mayor valor cognoscitivo y mucho menos utilitario (Mayer, 1981; 1986; Mora, 2005). Sus métodos didácticos apoyados fuertemente en la memoria y la algoritmia, sobrevalorando los procedimientos analíticos, otorgando excesiva prioridad al marco algebraico o al numérico, dejando de lado el manejo de los significados en los dominios visual o verbal, le dificulta al estudiante percibir las relaciones entre los procedimientos con las aplicaciones más cercanas a su vida cotidiana y rara vez experimenta aprendizajes propios en contextos distintos a los que se presentan en el aula (Vega, 2019).

Así, en la actualidad la educación científica y particularmente la educación matemática, exhiben dos indicadores preocupantes: el poco interés de los estudiantes en escoger carreras científicas como opción de estudios universitarios (sobre todo matemática y física), así como las elevadas tasas de analfabetismo científico y matemático, éste último reflejado en un desempeño académico deficiente (Acevedo, 2004; Aikenhead 2003; Fariás-Mata, 2011; Furió, Vilches, Guisasola y Romo, 2001; Vásquez y Manassero, 2007). Podría decirse, que la matemática y su proceso de enseñanza y aprendizaje se han convertido en una carga cognoscitiva para los aprendices.

Finalmente, hay preguntas cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, como ¿quién enseña y quién aprende?, ¿qué se debe enseñar y aprender?, ¿cómo y con qué medios debemos enseñar y aprender?, ¿a quién beneficia la enseñanza y los aprendizajes?, las respuestas a

estas interrogantes se aprecian desde distintos ángulos y los más resaltantes serán considerados en el próximo apartado.

Enseñanza y aprendizaje de la matemática

Teorías epistemológicas y modelos docentes

La importancia de las reflexiones históricas sobre las distintas concepciones frente al estudio de la matemática, son sus implicaciones en las diferentes posturas didácticas que asumen las instituciones educativas y los actores involucrados en la gestión de su estudio. Es importante hacer un breve recorrido sobre los modelos epistemológicos ya que dan origen a diversos tipos de modelos docentes, que tienen consecuencias en la manera de identificar el saber matemático, lo cual lleva a una interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Lakatos (1978) distingue dos grandes grupos de teorías epistemológicas generales, que han existido a lo largo de la historia de la matemática: teorías euclídeas y teorías cuasi-empíricas. Gascón (2001) agrega un tercer grupo, las teorías constructivistas. Para Ernest (2001) estas teorías epistemológicas están en correspondencia con las concepciones sobre su enseñanza y aprendizaje: la prescriptiva o normativa, y la descriptiva o naturalista.

Una primera aproximación a la enseñanza de la matemática, se realiza desde la concepción prescriptiva de la matemática, el conocimiento matemático es absolutamente fijo y objetivo, constituido por verdades absolutas. Representa el único sustento del conocimiento verdadero y se corresponde con las teorías euclídeas que dan origen a dos tipos de modelos docentes, denominados “modelos docentes clásicos”, como son el teoricismo y el tecnicismo. El modelo teorcionista refiere a un saber matemático que enfatiza los conocimientos acabados y cristalizados en teorías y sólo se toma en consideración el producto final de esta actividad. El modelo tecnicista, busca enseñar algoritmos y ciertas técnicas para resolver problemas “tipo”. En estos modelos lo que se requiere es que el docente sea capaz de mostrar de manera organizada el conocimiento matemático, domine los contenidos y posea la capacidad de transmitir ese conocimiento (Gascón, 2001).

En una segunda etapa se podría hablar de la concepción descriptiva de la matemática, aquí se incorpora la práctica matemática y sus aspectos sociales, se dota de subjetividad a los objetos matemáticos y sus relaciones. De esta postura surge la epistemología cuasiempírica, cuyo representante Lakatos (1981) refiere que la matemática se desarrolla a partir de un patrón en el que

se parte de un problema, donde lo esencial es aplicar procedimientos no algorítmicos: conjeturas, pruebas y refutaciones (contraejemplos). Los modelos docentes de esta postura identifican el saber matemático con la actividad matemática exploratoria, se trata del modernismo, que ubica la resolución de problemas a partir de la indagación libre y autónoma como propósito fundamental del aprendizaje matemático. El otro modelo es el procedimentalismo, asume en la resolución de problemas la posibilidad de diseñar y utilizar estrategias complejas de resolución de problemas y reflexionar sobre el proceso aplicado para realizar la actividad (Gascón, 2001).

La otra postura epistemológica surgida de la concepción descriptiva es el constructivismo social, que señala que el individuo y el conocimiento matemático son interdependientes y se van construyendo mediante la interacción entre ambos, es decir, el conocimiento matemático y su comprensión provienen de la actividad humana y tiene como uno de sus fundamentos el conocimiento tácito y lingüístico que poseen los miembros de una comunidad cultural (Ernest, 1988; 2001; Kitcher, 1984; Wilder, 1981). A partir de esta postura surgen los modelos docentes llamados constructivismo psicológico y constructivismo matemático, en ambos, se interpreta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática como un medio que posibilita que los estudiantes construyan los conocimientos matemáticos (Gascón, 2001).

Por su parte en el constructivismo psicológico, la resolución de problemas se instrumenta como un medio para construir nuevos conocimientos, se asume como un proceso psicológico donde no es relevante la actividad matemática en sí misma. El constructivismo matemático en tanto, interpreta el aprendizaje de la matemática como un proceso de construcción de conocimientos que se lleva a cabo mediante la utilización de un modelo matemático. Se observa que en esta segunda etapa las posturas predominantes colocan su foco de atención en la resolución de problemas y proponen metodologías activas para su enseñanza y otras centran su atención en la manera como se relacionan el conocimiento previo del estudiante y el nuevo conocimiento (Bosch, Chevallard y Gascón, 1997).

El modelo docente constructivista matemático está relacionado con la Didáctica de la Matemática como disciplina científica, y trata su enseñanza y aprendizaje como fenómenos didácticos-matemáticos, es decir, aquellos que dependen de las características específicas de la organización matemática institucionalizada. Su estudio se realiza a partir de la modelización explícita del saber matemático enseñado y no se comprende desde la perspectiva de otras

disciplinas, con esto la matemática se estudia desde la génesis, desarrollo, utilización y difusión personal e institucional del saber matemático (Gascón, 2001). La visión del docente como mediador en la construcción del conocimiento matemático, motiva prácticas educativas alternativas, elige e implementa estrategias apropiadas de enseñanza y modela conductas acordes con esta apreciación de la matemática.

Estas visiones epistemológicas de la matemática como ciencia y como disciplina, condicionan el comportamiento del docente hacia el conocimiento matemático y se materializa en su práctica, de acuerdo a la perspectiva que adopte con relación a la naturaleza de la matemática y su aprendizaje. Cada docente despliega en el aula diversas conductas que transmiten (aunque no siempre de manera explícita) sus ideas acerca de qué son, para qué sirven y cómo se aprende matemática. Esas expresiones son factores básicos que facilitan o bloquean el aprendizaje de los estudiantes (Ernest, 1988; Thompson, 1984).

Fariás y Pérez (2010) y Fariás-Mata (2017), estudiaron la influencia de las concepciones y creencias del docente en su manera de enseñar, las cuales están íntimamente relacionadas con su visión predominante respecto de la matemática y el rol que asume al enseñarla, de manera resumida refieren al docente que enseña reglas y procedimientos (lo esencial es memorizar no comprender); el que enfatiza el significado matemático de los conceptos, con una excesiva formalización en la presentación del conocimiento matemático, desarticulado de las experiencias previas del estudiante (la matemática es difícil de comprender) y el que genera modelos y procedimientos producto de la creación humana, aquí el docente acompaña al estudiante a construir el conocimiento matemático.

Finalmente, en los párrafos anteriores se han planteado los escenarios epistemológicos y modelos docentes que han acompañado el saber matemático y su enseñanza y aprendizaje. Veamos ahora ¿cómo se enseña matemática en la actualidad? la referencia ontológica indica que durante los últimos años, se han dado cambios significativos en la articulación curricular de sus contenidos como en su organización, sin embargo, en los programas y métodos de enseñanza en instituciones educativas preuniversitarias y universitarias se evidencia una ponderación de la disciplina como fría, sobrecargada de lenguaje abstracto innecesario y muchos formalismos, una enseñanza con carácter tradicional deductivo, formal y axiomático, con énfasis en el mecanicismo,

(dictar, memorizar y repetir), separada de la acción constructiva del sujeto que está aprendiendo.

Desafortunadamente, la matemática que se enseña en el siglo XXI está lejos de precisar una comprensión exhaustiva y actual sobre el saber didáctico y el saber matemático del docente, se observan profesores poco reflexivos, con prácticas rutinarias “explicación, ejemplo, repetición” a espaldas de la complejidad y una valoración por el estudiante como un conocimiento difícil y sin utilidad (Auzmedi, 1992; Callejo, 1994; Gómez-Chacón, 2005). Se constata pobreza en la propia reflexión del docente, deja de lado la complejidad de las realidades que podrían orientar el análisis e introspección sobre su práctica, contextualizada social y culturalmente, con relaciones y significados sobre cómo se aprende y cómo se enseña matemática.

Venezuela: contexto educativo

Desde los inicios de la década de los años ochenta del siglo pasado, la educación venezolana viene evidenciando señales de deterioro progresivo en todos los órdenes, en particular, en lo concerniente al desempeño académico en asignaturas científicas (Bravo-Jáuregui, 2015; Montilla, 2015). Con base en esa realidad, es imprescindible señalar algunos aspectos relevantes del contexto universitario venezolano. En el año 2007, se consolidan políticas de Estado para la Educación Universitaria iniciadas en 1999. La iniciativa más resaltante para ese período fue la creación en el año 2008 de los Programas Nacionales de Formación (PNF), implementados en los Institutos y Colegios Universitarios que se constituyeron en la base de los rediseños de las mallas curriculares (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria [MPPEU] 2008).

En estas instituciones universitarias se aplicaron cambios en la estructura curricular de las ofertas de estudio, los más evidentes fueron la disminución y exclusión de contenidos de la unidad curricular matemática en sus diferentes niveles, así como también una reducción del número de horas destinadas a su enseñanza. Los cambios introducidos en los planes de matemáticas y carreras afines en los últimos doce años, han dejado un saldo desfavorable, tal como lo muestran las pruebas de aptitud académica y el desempeño en esta asignatura en los primeros años de las carreras universitarias, en cuanto a repitencia y deserción estudiantil. Esto es especialmente notorio en carreras científicas, donde la matemática es la base o articulación para otras disciplinas científico-tecnológicas (Gargallo, Campos y Almerich, 2016).

Además, existen un conjunto de factores que se relacionan entre sí y muestran lo multidimensional de esta situación. Así, entre los factores que considero importantes señalar se encuentran: el insuficiente número de docentes calificados en materias científicas -matemática, física, química, biología- (su déficit en 2015 se ubicaba casi un 40%, para 2018 supera el 50%); esporádicas ofertas de capacitación, bajos salarios, pobre infraestructura educativa y la cuestionable calidad de los procesos educativos, que agudizan los factores del entramado de esta problemática (Márquez, 2019; Montilla, 2015; Ríos, Puig, Sarco y Díaz, 2010). Se suma a lo dicho, una práctica convertida en política educativa en los últimos años, según la cual, para evitar “afectar” el desempeño académico por la falta de docentes en las materias mencionadas y facilitar el acceso a la educación universitaria, los estudiantes de educación media y diversificada obtienen notas aprobatorias en las materias de ciencias “ausentes”, según el promedio de las calificaciones obtenidas en el resto de las materias cursadas (Bravo-Jáuregui, 2015; Montilla, 2015; Ríos, Puig, Sarco y Díaz, 2010).

En los últimos años esta situación se ha agravado por el deterioro acelerado de la infraestructura de centros de educación del país, se han agudizado las deficiencias antes mencionadas y han aparecido otros factores que afectan la calidad de la educación en las instituciones académicas de primaria, básica y universitaria (Uzcátegui, Guzmán y Bravo-Jauregui, 2018). En la Universidad Central de Venezuela profesores y autoridades solicitaron al Consejo Universitario declararse en situación de emergencia debido al déficit presupuestario y al éxodo masivo de docentes y estudiantes en todas las carreras de la institución (Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos [PROVEA], 2018). Al respecto, la Asociación de Profesores Universitarios indica que entre el 30% y 50% del profesorado ha optado por irse del país, las autoridades académicas reciben entre 30 y 50 renuncias por Facultad cada año, se estima que las universidades han perdido entre el 25% y 35% de sus profesores activos y resulta difícil sustituirlos debido a los bajos salarios (PROVEA, 2018).

La deserción escolar aumentó de manera significativa en los tres últimos años, hasta alcanzar el 29,1% de la población estudiantil activa en el año 2017, son más los estudiantes que desertan que los profesionales que egresan (Narváez, 2018). En una investigación sobre migración universitaria se reporta que en la Universidad de Los Andes (ULA) y Universidad Central de Venezuela (UCV) se ha registrado un incremento del 50% en la deserción de estudiantes

recién admitidos, que no hacen uso del cupo que les fue otorgado porque se han ido del país. En el caso de estudiantes cursantes del último año de sus carreras en la UCV, entre el 59% y 63% indican que tienen un proyecto migratorio en curso, que se materializará una vez culminados sus estudios (Sansonet, 2018).

Para reafirmar lo señalado, Aula Abierta, una ONG dedicada al estudio y seguimiento de los derechos de los universitarios, reporta las siguientes cifras: en la Universidad Central de Venezuela el porcentaje aproximado de deserción se elevó de un 30% al 50%; la Universidad de Carabobo se estima en un 50%, la Universidad del Zulia se ubica en el 35%, la Universidad de Oriente un 20% y sólo cuenta con 120 profesores de planta para una matrícula de 2500 estudiantes. En los últimos dos años se ofertaron más de 30 concursos donde sólo asistieron entre 2 y 3 aspirantes en promedio (Aula Abierta, 2018).

La matrícula estudiantil se ha reducido debido al abandono de los estudios y a la disminución de la inscripción. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) reporta que desde 2016 al 2018 el 38% de los estudiantes inscritos dejó las aulas universitarias, situación muy preocupante ya que esta es la principal institución de formación de docentes en el país, si el número de matriculados en los programas de formación docente disminuye, se resta disponibilidad de educadores para atender el sistema escolar venezolano (Linarez y Linarez, 2019).

Para resumir, el informe de Provea (2018) sobre el derecho a la educación, en su apartado referido al sector universitario, sintetiza los factores que caracterizaron la decadencia de la institucionalidad educativa en Venezuela, entre ellos:

1. La inseguridad en instituciones educativas (primaria, básica) y universidades redujo su normal desenvolvimiento, al verse compelidas a cerrar o reducir/eliminar el horario nocturno.
2. La ausencia de estadísticas oficiales que obstaculizan el monitoreo de manera efectiva de la situación educativa. No se cuenta con cifras sobre la matrícula de estudiantes inscritos en las instituciones universitarias, docentes activos, programas educativos, entre otros. Se cuenta con las cifras que ofrecen instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales.
3. Presupuestos deficitarios que merman las actividades de investigación, inversión en infraestructura y dificultan la prestación de servicios.
4. Acciones contra la autonomía universitaria.

5. Incremento de la cantidad de docentes y estudiantes que se retiran de las universidades por diversos motivos.
6. Salarios muy deficitarios del docente universitario, que no permiten cubrir dignamente sus necesidades.

Estos factores ponen en evidencia la vulnerabilidad de la academia venezolana, el desgaste del sistema social, el resquebrajamiento de la institucionalidad educativa, cuyo saldo más notorio es el deterioro, la ausencia, la desesperanza e imposibilidad de afrontar los retos que supone una educación de calidad y su consecuencia más inmediata, el retardo en el desarrollo científico tecnológico del país.

Mediciones del desempeño en matemática

En el año 1990, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), emitió la Declaración Mundial de la Educación para Todos y con ello estableció seis criterios fundamentales como estándares de calidad educativa. Nos interesa destacar en este apartado, el criterio relativo a la aplicación de pruebas para evaluar el rendimiento, puesto que estos instrumentos además de indagar las habilidades en matemática, lectura y ciencias de los estudiantes en el ciclo básico, relacionan los resultados con el entorno sociocultural y familiar del educando, las condiciones laborales de los docentes, la gestión académica y la infraestructura de las instituciones educativas.

Respecto a las pruebas para evaluar el rendimiento, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) implementó desde el año 2000 el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés); las pruebas se llevan a cabo en más de 70 países cada tres años, hasta los momentos se han realizado en 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. Este estudio mide el rendimiento académico (capacidad de comprensión y resolución de problemas) expresado en competencias, no en el dominio de contenidos curriculares, en las áreas de matemática, comprensión lectora y ciencias (OCDE, 2019).

Su finalidad es revisar los conocimientos, aptitudes y las competencias relevantes para el bienestar personal, social y económico, en estudiantes de 15 años, provee de datos comparables que permitan a los países participantes no solo elaborar diagnósticos de sus realidades educativas al conocer las fortalezas y debilidades de sus sistemas educativos, sino diseñar e implementar políticas educativas orientadas a enfrentar las deficiencias académicas que se adquieren

desde primaria y permanecen hasta llegar a la etapa universitaria, proporcionando a la población competencias para enfrentar las exigencias en el mundo globalizado (OCDE, 2019).

El informe de la OCDE titulado "Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar", basado en los resultados de las pruebas PISA aplicadas en 2015, refiere que los países asiáticos y europeos muestran superioridad en estas evaluaciones, no así Latinoamérica y África que se ubican en los últimos lugares, en el año 2018, las tendencias permanecieron iguales, los resultados de los países más desfavorecidos denotaron deficiencias muy marcadas en el aprendizaje. De Latinoamérica han participado México, Brasil, Colombia, Chile, Trinidad y Tobago, Argentina, República Dominicana, Costa Rica, Colombia, Perú y Uruguay, los resultados indican que son los países junto a Indonesia, Qatar, Jordania, Túnez, Albania y Kazajistán, que presentan mayor cantidad de estudiantes que no alcanzan las competencias mínimas requeridas para participar completamente en una sociedad globalizada. En promedio, de acuerdo al informe de 2019, estos estudiantes tienen tres años de retraso en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2016, 2019).

Chile, Uruguay, Trinidad y Tobago, México y Costa Rica son las naciones de la región que tienen menos alumnos con bajo rendimiento escolar, sin embargo, están entre las veinte con más estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible a cualquier adolescente de 15 años en este siglo. Los resultados del 2019 indican que los estudiantes latinoamericanos tienen un desempeño en promedio de dos años de retraso si se les compara con el de estudiantes de otros países, entre ellos los asiáticos y europeos. ¿Cómo afectan socialmente estos resultados?, este informe destaca que el bajo desempeño académico tiene consecuencias tanto para los individuos como para los países, refiere que estos estudiantes tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios y al carecer de competencias básicas, el crecimiento económico, social y tecnológico de un país en el largo plazo se ve amenazado (OCDE, 2016, 2019).

Con relación a la evaluación de la competencia matemática, definida por PISA (2013) como:

La capacidad del individuo de formular, usar e interpretar Matemática en una variedad de contextos. Incluye razonar matemáticamente y usar conceptos matemáticos, procedimientos, datos y herramientas para describir, explicar, y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el rol que la Matemática juega en el mundo, a emitir juicios

bien fundados y tomar decisiones que son necesarias en su vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos (p. 28).

Los países latinoamericanos se encuentran entre los peores evaluados, sus puntajes evidencian altos porcentajes de estudiantes que carecen de esta competencia. Pese al diseño de reformas curriculares de esta asignatura e implementación de programas para mitigar estas deficiencias por los gobiernos de la región, poco o nada se ha avanzado en mejorar la problemática del bajo rendimiento académico en matemática (Abreu, 2015; Bravo-Jáuregui, 2018; Sánchez-Zinny, 2015).

¿Cuál es la posición de Venezuela ante estos programas? Nuestro país se ha negado a participar y ha declarado su inconformidad con los modelos de evaluación de la calidad educativa propuestos por la comunidad internacional. Considera que el planteamiento de estas pruebas es reduccionista, positivista, simplista y no ofrece información sobre las dinámicas del entorno académico, los procesos involucrados en la enseñanza, la convivencia y la relación entre lo que aprende el estudiante y su aplicación en su comunidad (Abreu, 2015). Sin embargo, en el año 2010, estudiantes venezolanos de 15 años de edad, de 121 escuelas del Estado Miranda participaron en las pruebas PISA. En el reporte, el estado Miranda se ubicó por encima de México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú y por debajo de Chile, Uruguay y Costa Rica (Abreu, 2015; San Blas, 2012). Los demás Estados de Venezuela no solo que no compiten en las pruebas del programa PISA, sino que mostraban los mismos indicadores de bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar.

Es necesario destacar que Venezuela no solo se ha negado a participar en programas internacionales que evalúan la calidad de la enseñanza, también en el ámbito nacional ha asumido posturas similares, las actuaciones de los administradores de la educación en el país, se han dirigido a desarticular cualquier iniciativa que ofrezca datos reales sobre la situación educativa de la nación.

En 1997, el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (Sinea), diseñó una serie de instrumentos que fueron aplicados a estudiantes de tercer, sexto y noveno grado, en 1999 se presentaron los informes del estudio, en donde exponían las deficiencias halladas en las áreas de matemática y lengua, las posibles causas y algunas propuestas para abordarlas. En los años 2000 y 2003 se realizaron nuevas mediciones, hasta la fecha se desconocen de manera oficial las decisiones tomadas con el primer informe y

los resultados de las siguientes evaluaciones. Por lo pronto, la referencia del gobierno sobre la calidad educativa del país se realiza en términos de estudiantes promovidos y no promovidos (Bravo-Jáuregui, 2015; Montilla, 2015).

Para finalizar, es de destacar que las pruebas del Programa PISA han sido criticadas mundialmente, por su incapacidad de captar de forma real la diversidad de contextos de los sistemas educativos de los países latinos, cuestionamiento que comparto, además de los señalamientos sobre el diseño y metodología de las evaluaciones, no obstante, considero que es necesario participar en estos programas, independientemente de los resultados que se obtengan, como una vía para conocer la situación real del sistema educativo venezolano, comparar semejanzas y diferencias con otros sistemas, aprender de los casos exitosos, que sirvan como referencia para proponer reformas estructurales en nuestro sistema de educación, sin duda es un área prioritaria en la agenda de políticas públicas de nuestro país.

Es necesario observar que, incluso los países latinoamericanos con mejor desempeño -específicamente en matemática-, no cuentan con avances significativos ni evidencian mejoras en el aprendizaje de esta disciplina. En sus condiciones actuales están muy distanciados del lugar donde necesitan estar para afrontar con eficiencia las demandas de una sociedad plena, con estándares científicos y tecnológicos cada vez más exigentes. Esto a pesar de que estos países –como ya se ha referido- han implementado programas de formación continua para los docentes de matemática, cursos de inicio en las carreras universitarias para nivelar el rezago de aprendizajes previos, revisión sobre la pertinencia de la repitencia como estrategia para la consolidación del aprendizaje, entre otras acciones acometidas.

¡No puedo con la matemática! ... ¿Dónde residen las fallas?

Crawford, Gordon, Nicholas y Prosser (1998), refieren que los estudiantes ingresan a la universidad con diferentes concepciones acerca de lo qué es la matemática y la aproximación a su aprendizaje. La mayoría la concibe como un corpus fraccionado de conocimientos y eso condiciona su aprendizaje. Aprenden de manera poco reflexiva y se estructuran por un conjunto de reglas, algoritmos y actividades rutinarias. Se confirma entonces que las concepciones previas de los estudiantes acerca de lo que es la matemática, tienen incidencia en sus percepciones sobre la enseñanza y su aprendizaje, lo que i

ndefectiblemente afectará su desempeño (Berry y Nyman, 2002; Berry y Sahlberg, 1996).

La experiencia revela que el estudio del conocimiento matemático impone serias dificultades para los estudiantes, no sólo para los de bajo rendimiento, sino también para quienes exhiben buen desempeño académico. Históricamente se ha considerado que la educación primaria y básica, deben capacitar al estudiante en estrategias de aprendizaje efectivas, capaces de conducir a comportamientos exitosos en niveles superiores de escolaridad.

Sin embargo, se aprecia, que una porción importante de egresados de bachillerato presenta déficit en las demandas cognoscitivas requeridas en la universidad, conciben el conocimiento matemático como abstracto, inductivo, riguroso, interdependiente, con una estructura fuertemente jerárquica en sus contenidos, los cuales se organizan en función de su naturaleza deductiva y de una lógica interna muy precisa (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2005). Exhiben un estilo de aprendizaje memorístico, mecánico, poco significativo y de pobre capacidad creativa. En el caso concreto de la matemática, aparece como desaprovechado su carácter instrumental, capaz de desarrollar estructuras de conocimiento y habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas propias de esta disciplina, por lo que, al ingresar a la universidad, los estudiantes rechazan las materias que consideran difíciles -particularmente la matemática- y despliegan las fallas adquiridas desde los primeros estadios de escolaridad (Gargallo, Campos y Almerich, 2016).

Se agrega, lo referido por Hidalgo, Maroto y Palacios (2005): el aprendizaje matemático es recursivo y acumulativo, cuando un estudiante de matemática pasa a nivel superior de pensamiento, regresa a los mismos conceptos, pero les asigna nuevos significados, de forma que las dificultades de aprendizaje de la asignatura habidas en la educación primaria, se heredan en la secundaria e impactan más tarde la educación superior.

Consecuentemente, a los estudiantes con dificultades para activar los conocimientos preliminares adecuados, les resulta más difícil la adquisición de nuevos aprendizajes, sobre todo si la información es poco clara, está desorganizada o aparece sin sentido, lo que se evidencia a través de deficiencias tales como: incapacidad para comparar entre diferentes objetos, pobre orientación espacial, poca capacidad de establecer relaciones causa-efecto, ausencia del razonamiento lógico, mínima consciencia del uso de estrategias, escasa planificación, supervisión y revisión de procedimientos, desconocimiento de las propias potencialidades, temor, rechazo, pasividad y actitudes muy

devaluadas con relación a su capacidad de aprender el conocimiento matemático (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Biggs, 2001; Godino, Batanero y Font, 2007).

Es una situación compleja y complicada, donde existe presión del entorno académico y cuestionamientos sobre el proceso de aprender matemática en la universidad. En este tránsito se hacen visibles gradualmente dificultades que en ocasiones son consecuencia de aprendizajes anteriores mal asimilados y que se expresan en un pobre apresto para afrontar los cursos de matemática. Otras dificultades surgen de la imposibilidad de manejar los nuevos aprendizajes, entonces en los primeros años de las carreras, el proceso de estudiar y aprender matemática, como ha sido dicho, se caracteriza por un estilo de aprendizaje repetitivo, memorístico, mecánico, con mínimo interés por leer y comprender la teoría y pobreza en el análisis del contexto, lo que dificulta la construcción de la experiencia matemática a través de la curiosidad, iniciativa y del pensamiento lógico y analítico (Pintrich, 2004; Valdez, 2000).

A este panorama se agrega, una práctica pedagógica descontextualizada, asociada a la negativa de los profesores de matemática a “nivelar las fallas” heredadas de bachillerato, por lo que circunscriben su práctica docente a un plano informativo que supone dominio de un conocimiento matemático que el estudiante no posee o lo tiene de manera deficitaria, asimismo basan el ambiente de aprendizaje en sus incompetencias, por lo que presentan los contenidos de manera simplificada y directa, bajo la creencia de que es la única opción válida que tiene el alumno para acercarse al estudio de la disciplina con alguna probabilidad de éxito y “elevar su nivel”. Estos comportamientos agravan la situación de enseñanza y ocasionan -en la mayoría de los casos- insatisfacción, fracaso, duda, abandono y decepción, con una actitud negativa del estudiante hacia la matemática (Fariás-Mata, 2018; Pérez, 2018).

Formación en matemática del estudiante que ingresa a la universidad

Ante esta realidad, es válido preguntarse ¿Cuál es el perfil del estudiante que ingresa a las instituciones universitarias en Venezuela?, más específico aún, ¿qué recursos intelectuales y afectivos maneja este estudiante para enfrentarse a las exigencias de una matemática universitaria?

La institución universitaria recibe individuos con dificultades para comprender lo que leen, para entender lo que escriben, en los conceptos matemáticos no han alcanzado el nivel del pensamiento formal, manejan concepciones erróneas acerca de la matemática como disciplina, de su utilidad

en su formación académica-profesional, lo que dificulta su aprendizaje. Por otro lado, desconocen o usan de manera precaria estrategias de aprendizaje adecuadas a las actividades matemáticas, sean éstas cognoscitivas, autorreguladoras y/o afectivas (Pérez, 2018; Posso, Gómez y Uzuriaga, 2007).

En este mismo orden y como resultado de sus experiencias académicas, los estudiantes comienzan a elaborar ideas –en ocasiones erróneas- acerca del conocimiento matemático, que abarcan desde el significado que le atribuyen a la asignatura, su abordaje, aprendizaje, utilidad en su proceso formativo, hasta el establecimiento de valoraciones afectivas hacia la asignatura. Estas valoraciones a su vez, se expresan a través del desconocimiento de sus propias potencialidades y actitudes negativas respecto de su capacidad de aprender matemática. Esas apreciaciones se van instalando en sus repertorios cognoscitivos, afectivos y conductuales, conforme avanzan en su carrera universitaria y terminan afectando su desempeño (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Biggs, 2001).

En Venezuela se ha observado una gran cantidad de estudiantes con escasa e inadecuada preparación en competencias asociadas a la optimización de las habilidades matemáticas, por lo que las universidades y otras instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de ofrecer programas de entrenamiento (cursos propedéuticos, de nivelación y otros) vinculados al ejercicio del conocimiento matemático, con una perspectiva compensatoria para los estudiantes que ingresan al sistema y poder así controlar en cierta medida la deserción y repitencia en los primeros años de las carreras que incluyen en sus pensas matemática y materias afines en sus mallas curriculares (Carbonero y Navarro, 2006; Cardozo, Yárnoz y Meier, 2001; Farías-Mata, 2011; Poggioli, 1993).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática se evidencian errores de concepción, metodología y orientación de la asignatura. Estas fallas se constatan, por ejemplo, en el tiempo que debe utilizar el estudiante en “construir” o “completar” conocimientos que se asume debería poseer, pero que al desconocerlos o manejarlos de manera inadecuada, dificultan e impiden su adecuado desenvolvimiento intelectual. Se suma además para complicar el cuadro de bajo desempeño, la impulsividad, temor, rechazo, pasividad, desconocimiento de las propias potencialidades y una autoestima muy devaluada con relación a su capacidad de aprendizaje del conocimiento matemático.

Para finalizar es importante destacar que el bajo desempeño académico no solo está relacionado con el nivel intelectual del estudiante, la percepción acerca del éxito o fracaso académico y la autopercepción sobre el manejo de sus competencias, influyen en la valoración del aprendizaje de la matemática y del éxito que podría procurarse en su entorno académico (Nicholls, Cobb, Wood, Yackel y Patashnick, 1990; Pajares, 2006). Callejo (1994) y Gómez-Chacón (2000) destacan como la evaluación de estos factores vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, promovida por el contexto sociacadémico en el que está inmerso el estudiante, repercuten en el proceso de aprender y actúan como filtros en la búsqueda de significados en el salón de clases y en la comprensión del contenido que se enseña en el aula. El rol asumido por el docente y la estructuración de la realidad social del aula, es determinante en la carga afectiva que se le imprime a la clase de matemática.

La afectividad en la matemática

En la generalidad del proceso educativo, a los llamados modelos racionales y tecnológicos, se les ha asignado un estatus de objetividad superior al de los modelos afectivos, desestimados especialmente en las disciplinas más abstractas como la matemática y la física. La racionalidad se asocia con la objetividad y formas superiores de desarrollo del pensamiento abstracto, mientras que las emociones se asocian con cierta irracionalidad, subjetividad, y por tanto con una validez limitada, lo cual les confiere un estatus inferior (Weiss, 2000). Según Perkins (1997, 2003) y Mora (2004), la manera de enseñar la matemática en la mayoría los países de América Latina y algunos países europeos, sencillamente no resulta atractiva para el grueso de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior, quienes se sienten agobiados por la rigidez de la asignatura y altamente desmotivados.

La afectividad en el proceso de enseñar y aprender matemática ha sido estudiada, desde múltiples aproximaciones teóricas, lo que ha dificultado su manejo o una definición precisa. En el ámbito del aprendizaje, los afectos guían la actividad cognoscitiva activando u obstaculizando (según sea) la adquisición del conocimiento, además de condicionar la concepción, relaciones, reacciones con este objeto -la matemática- y con los actores del contexto socioeducativo. Términos complejos en el ámbito psicológico como emoción, afecto, educación emocional, alfabetización emocional, competencias socioemocionales, entre otros, no pueden describirse en una definición breve.

Es un marco amplio lo que permite su abordaje teórico y no es el propósito de este trabajo profundizar en esas sentencias.

Lo que sí es importante precisar es que la afectividad matemática, posee indicadores cognoscitivos, afectivos y conductuales que, en la medida en que sean observables en el comportamiento del estudiante, se podrán valorar los cambios en su capacidad emocional y su incidencia en el desempeño matemático. Asimismo, están contextualizadas culturalmente, de allí que considero conveniente subrayar dos aspectos pertinentes:

1. La afectividad hacia la matemática actúa como un sistema de representación social, que codifica información de manera significativa acerca de las configuraciones cognoscitivas y afectivas del propio estudiante y de los otros actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina.
2. Las características del contexto social tienen influencia sobre los conocimientos, ideas, expectativas, creencias, actitudes y emociones, que constituyen la valoración cognoscitiva-afectiva de la matemática, dado que se adquieren a través de un proceso de transmisión cultural (Gómez-Chacón, 1997; 2000).

Entonces, la afectividad en el proceso de aprendizaje de la matemática, es un elemento íntimamente relacionado con los comportamientos del estudiante. En este sentido, Gil, Blanco y Guerrero (2005) señalan que, la afectividad de los estudiantes es un factor clave para tratar de comprender su comportamiento hacia la matemática y podría explicar algunos rechazos o agradados que expresa el sujeto hacia la matemática, hacia el docente y hacia la situación de aprendizaje en que tiene lugar. Estos autores refieren lo siguiente:

La relación que se establece entre los afectos y el aprendizaje es cíclica: de una parte, la experiencia que tiene el estudiante al aprender matemática le provoca distintas emociones e influye en la formación de creencias y actitudes; por otra, las creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender (p. 17).

Efectivamente, en tanto que un gran número de estudiantes de todos los ambientes educativos siente aversión por la matemática, también se encuentran los que muestran gran interés por ella. Lo que sí es cierto es que tanto la afectividad como la cognición, son mecanismos de adaptación que permiten al individuo la construcción de nociones sobre las situaciones, objetos

e individuos, mediante la asignación de atributos, cualidades y valores. Ambos ejercen influencias decisivas, en la manera en que el sujeto se apropia de su proceso de aprender (Vásquez, Acevedo y Manassero, 2005; Vásquez y Manassero, 1995, 2007).

Papel de la afectividad en el aprendizaje de la matemática

En un estudio llevado a cabo en una institución universitaria tecnológica, concretamente en la carrera de Química, se constató un alto porcentaje de reprobados, un promedio de cinco años adicionales de permanencia en el programa de estudios (de tres años), e imposibilidad de avanzar en sus estudios por aplazar reiteradamente matemática en cualquiera de sus niveles (matemática inicial, uno y dos). Aunado a esto, la desmotivación, desesperanza, miedo y rabia, fueron las emociones con mayor peso exhibidas por los estudiantes en los comportamientos vinculados con el estudio de matemática, además de conductas que reflejaban una escasa persistencia en el estudio, inasistencia a clases, desertión y la creencia arraigada de que “a pesar de la perseverancia no es posible alcanzar la calificación aprobatoria” (Farías-Mata, 2019).

Diversas investigaciones en el campo de la didáctica de la matemática, pusieron de relieve los aspectos afectivos y su papel esencial en el aprendizaje de esa disciplina (Córdoba, 2020; Gairín, 1990; Gil, Blanco y Guerrero, 2005; Gómez-Chacón, 1997; 1999; 2000; 2002; McLeod 1992, 1994; Miranda, Fortes y Gil, 1998; Schoenfeld, 1992). La afectividad está presente en todo acto de aprendizaje, consecuentemente es capaz de ejercer influencia en el aprendizaje de la matemática. La afectividad condiciona la forma de pensar del estudiante, sus sentimientos de éxito, interés o rechazo y define la situación de enseñanza. Condiciona así mismo las sensaciones de afiliación al grupo de pares, los valores del entorno sociocultural sobre el aprendizaje y los factores que facilitan o inhiben el interés del estudiante por aprender, al tiempo que establecen el significado, la utilidad y las competencias que debe emplear para el conocimiento matemático (Alonso Tapia, 1991; 1997; Arends, 1994; Rodríguez, 2009).

En el aprendizaje de la matemática, si un estudiante entiende la asignatura como dominio de algoritmos, cálculos y procedimientos, al enfrentarse a tareas que demanden “pensar matemáticamente”, se sentirá poco competente. En lo cognoscitivo será un abordaje difícil y poco efectivo. En tanto que a nivel emocional se manejará a través del miedo, desánimo y su

actuación conducirá a abandonar la actividad. Si le agregamos a esta visión del conocimiento matemático creencias rígidas y negativas acerca de esta ciencia y su aprendizaje, se estará en presencia de estudiantes pasivos, anclados en el uso de recursos memorísticos en lugar de procurar comprender la matemática (Fariás-Mata, 2019).

En este sentido, Font (1994) afirmaba que cualquier análisis del aprendizaje de la matemática debía considerar la motivación como un factor afectivo determinante. Este investigador señalaba que si el estudiante se sentía motivado positivamente hacia la matemática, ante una dificultad buscaría maneras de abordarla, analizaría la información, aplicaría estrategias, discutiría con sus compañeros, buscaría asesoría con el docente; en caso contrario, si se sentía desmotivado ante la misma situación, incrementaría su temor, tristeza, rabia, ansiedad, acompañado de pensamientos de incapacidad y minusvalía, lo que generaría patrones conductuales incompatibles con el comportamiento de estudio como inasistencia a clases, quedarse con las dudas, estudiar solo, desaprovechar las consultas con el docente, entre otras.

En la medida que los estudiantes avanzan en escolaridad las manifestaciones de derrotismo académico aumentan; hacen muy poco esfuerzo en la realización de actividades que requieran demandas cognoscitivas y al cometer errores se lo atribuyen a sus carencias, lo que genera reacciones afectivas negativas y abandono de todo esfuerzo por superar dichos errores (Elliot y Church, 2003). Estos comportamientos inciden en una disminución de la autoestima sobre las capacidades personales de estudio, que paradójicamente son profundizadas por el docente al descalificar su desempeño sin brindarle retroalimentación, e interpretando los errores cometidos en el proceso de aprender como poca capacidad intelectual.

Para reforzar lo dicho anteriormente, es pertinente mencionar tres estrategias que, según Covintong (1992; 2000), son utilizadas por los estudiantes al enfrentar las actividades académicas -que van en contracorriente con el aprendizaje- supeditadas a la percepción que tienen de sus capacidades.

La primera, evita el esfuerzo frente al riesgo a fallar, prefiere mantenerse al margen, no intentar lograr éxito, antes que percibirse y ser percibido como incompetente. La segunda, es percibirse en minusvalía, se sabotea con obstáculos reales o imaginarios y a causa de ellos decide no actuar, y si falla tener material para justificar su fracaso. Los comportamientos que acompañan esta estrategia tienen que ver con posponer la tarea, establecer metas por encima de sus capacidades, estudiar en el último momento, quedarse

con las dudas y no buscar asesorías, entre otras. La última estrategia la denominó pesimismo defensivo, se caracteriza por pensamientos negativos respecto de lograr metas, temor al fracaso, se percibe tan incapaz que dirige sus esfuerzos en minimizar las emociones negativas (miedo, rabia, tristeza, ansiedad) que siente cuando asume los estudios con responsabilidad (Covintong, 2000).

Veamos ahora, ¿Cómo afronta el estudiante las actividades matemáticas en lo afectivo? La persistencia de abordajes cognoscitivos inadecuados que lo confronta con una historia de fracaso sostenido, genera dudas de su capacidad intelectual, llega a considerar que no vale la pena buscar alternativas ya que éstas serán infructuosas ante su inhabilidad de enfrentar con éxito tareas matemáticas. De allí el sentimiento de frustración y el pronto abandono de la tarea ante la dificultad, esto conlleva a nuevos fracasos que refuerzan la creencia de que efectivamente es incapaz de lograr el éxito y que sólo puede alcanzarlo un estudiante más inteligente. Su comportamiento emocional es una respuesta real a las dificultades que reporta al enfrentar tareas matemáticas (Cano, 2005; Pintrich 2003).

Vista de cerca su inhabilidad afectiva para abordar actividades matemáticas, se observa un ciclo de respuestas que inicia con ideas de minusvalía “soy incapaz”, “no puedo”, “no lo entiendo”, seguido de sentimientos de impotencia, fracaso, inutilidad, miedo, tristeza, rabia, que generan respuestas de evitación, escape, interrupción de la tarea, postergar la realización de las actividades hasta abandonarlas, dando pruebas de su incompetencia (Fariás-Mata, 2019). Finalmente, estos repertorios cognoscitivos, afectivos y conductuales, conllevan a incrementar la probabilidad de que el estudiante repita este ciclo de respuestas cada vez que se enfrente a una actividad matemática que la evalúa como una alta exigencia intelectual y emocional (Fariás-Mata, 2020; Miranda, Fortes y Gil, 1998; Rodríguez, 2009).

Entonces, la estructura que se forme el estudiante de su apreciación como aprendiz estará afectada por su perspectiva del mundo académico y la expresará a través de sus intereses, motivación, placer, eficiencia, debilidades, éxitos y fracasos. En esta misma línea, es importante destacar que las opiniones del estudiante sobre su aptitud, son fundamentales para obtener un buen desempeño académico. Las experiencias de éxito o fracaso, bajo un juicio de aptitud o ineptitud, generan en el estudiante ideas, emociones y actuaciones que favorecen u obstaculizan el óptimo progreso de sus capacidades y

potencialidades (Diekstra, Sklad, Gravesteijn, Ben y De Ritter, 2008; Rosenberg, Schooler, Shoenbach, Rosenberg, 1995).

Los elementos asociados a la afectividad pueden influir y modificar la selección de recursos cognoscitivos y socioemocionales, en función de situaciones específicas o de los contextos en lo que se lleve a efecto la actividad de aprendizaje. La capacidad del estudiante para atender y manejar estos recursos en diferentes momentos del proceso de aprender, le permitiría adaptarse a objetivos y necesidades propias, tomando conciencia de la necesidad de ayuda, de implantar mecanismos que le permitan clarificar, identificar y utilizar en su justa dimensión estos recursos o por el contrario sucumbir exhibiendo comportamientos inadecuados para enfrentar la situación de aprendizaje (Guerrero, Blanco y Castro, 2001).

De esta manera, el manejo adecuado de recursos emocionales asociados al proceso de aprendizaje, marca la diferencia entre el éxito o fracaso en las actividades académicas. En la medida en que el estudiante pueda intervenir en su aprendizaje, se haga consciente de sus propias motivaciones, sea sensible a la experiencia de ejercer control tanto sobre su entorno como de su propia conducta y comprenda el significado de la satisfacción interna del aprendizaje, dará más valor al hecho de aprender que al éxito o fracaso académico. De igual modo, aprenderá a experimentar qué significa ser competente y a comprender que sus habilidades son susceptibles de cambio.

Desde esta perspectiva, la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioafectivas del proceso de enseñanza, explicaría la incidencia de los factores afectivos en el proceso de aprender. Cuando el estudiante se está enfrentado a una tarea de aprendizaje recibe diversas informaciones de distintas fuentes, que le permiten apreciar si existen discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos que necesita para realizarla. En esta apreciación, además de evaluar su funcionamiento cognoscitivo-conductual, pondera los factores afectivos, seleccionará sus recursos emocionales en función de situaciones específicas o del contexto en que se inserte la actividad de aprendizaje.

La conjunción de los elementos referidos y su puesta en perspectiva permite concluir que entre el conjunto de factores que pudieran incidir en el desempeño académico en matemática, están presentes las competencias cognoscitivas, vistas como el substrato sobre el que se va a desarrollar la jerarquización de las estructuras mentales, cuyo nivel de dificultad no sólo viene marcado por las características del propio contenido matemático, sino también

por las características socioemocionales del estudiante (Greeno, 1980; Priestley, 2002).

Didáctica integral: la cognición y el afecto van de la mano

Los aportes de investigaciones en el campo de la psicología y de la educación, han sido de gran trascendencia para explicar las posibles causas de las fallas del proceso en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento matemático. La variedad de propuestas para solventarlas, se han traducido en mejoras significativas -aunque en ocasiones de efecto retardado- de los procesos de aprender, enseñar, del diseño curricular y hasta de las políticas públicas (Bravo-Jáuregui, 2015; Córdoba, 2020). No obstante, la mayoría de las recomendaciones se han centrado en estrategias de orden cognoscitivo, de apoyo didáctico y político-administrativas, que no han conducido ni garantizan necesariamente el óptimo ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje de matemática.

Se han dejado de lado, las características del individuo y de su entorno, lo que lo hace un individuo involucrado activamente con los mecanismos internos y externos de su proceso de aprendizaje. De la misma manera, se ha desaprovechado la información que provee el estudiante a través de su afectividad, claro reflejo de su concepción de la matemática: su sentir, su pensar y su hacer matemática, contextualizadas por su entorno y sus propias necesidades (Fariás-Mata, 2019; Mora, 2004). De allí, la invitación para trabajar en el planteamiento de repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. La situación del bajo desempeño estudiantil en esta asignatura afecta la rectoría en el Sistema Educativo por cuanto no tendría sentido ningún proceso transformador e innovador de la educación universitaria, si no se garantiza un nivel de excelencia y calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hurtado, 2018).

Las implicaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes constituyen tema de actualidad y de necesidad, en especial de la matemática, por su complejidad y por las pocas propuestas metodológicas integrales (atender y trabajar aspectos cognoscitivos y afectivos) llevadas a cabo en las aulas de clases con éxito. Es necesario implementar programas innovadores sobre didácticas facilitadoras de su enseñanza y aprendizaje que consideren abordar problemas como el rechazo o predisposición a su estudio, manejo inadecuado de factores afectivos, uso inadecuado de estrategias autorreguladoras del aprendizaje, bajo

rendimiento, deserción de las carreras, desatención de aspectos conceptuales entre otros factores (Farías-Mata, 2020).

La matemática, enseñada a través de una didáctica integral, aportaría elementos puntuales al fortalecimiento de competencias y uso de recursos intelectuales y socioemocionales del estudiante, que incluiría no solo el aprendizaje de los contenidos de la matemática a través de la parte cognoscitiva, sino la consideración de su afectividad. Se fortalecería su potencial cognoscitivo, su capacidad de autorregular su aprendizaje, sus recursos socioafectivos y su vinculación con elementos de su entorno. Es así como el tratamiento del estudiante en su integralidad, daría aportes significativos a esta nueva forma de hacer matemática en el aula.

Las ideas, emociones y actuaciones del estudiante sustentadas en los significados que le atribuye a la matemática como asignatura, afectan el manejo de los conocimientos matemáticos, así como el repertorio de habilidades y competencias de los que dispone. Valdez (2000) señaló que, para aprender matemática se debe estar vinculado afectivamente con ella. La valoración afectiva hacia el conocimiento matemático, es el móvil que posibilita el acceso consciente del estudiante a la matemática, y a la disposición que pueda tener para generar y transformar los saberes académicos en forma útil o no, para su desarrollo académico. En la misma línea, Fensham (2002) indicó que los factores afectivos de los estudiantes desempeñan un papel esencial en la conformación de sus intereses y reacciones, tanto hacia la ciencia en general, como hacia tópicos concretos relacionados con ella, como la matemática, física, química, biología, entre otras áreas de conocimiento.

En términos generales, los estudios sobre los aspectos cognoscitivos-afectivos y su incidencia en los procesos educativos, conducen a nuevas perspectivas acerca de las diferencias individuales en el proceso de aprender. Básicamente, estas investigaciones confirman la utilidad de que el estudiante se fije metas al realizar una tarea académica, lo que le ha facilitado obtener mayores logros y eficiencia.

Lo expuesto permite suponer que un aprendizaje adecuado de la matemática implica capacitar al estudiante y proveerlo con estrategias que fomenten sus competencias. He trabajado en el diseño, implementación y evaluación de programas psicoeducativos para promover el fortalecimiento y uso adecuado de habilidades cognoscitivas y afectivas -específicas e intencionadas- del estudiante, para potenciar sus capacidades de aprendizaje en matemática. El objetivo ha sido enseñarles a buscar en sus capacidades sus

propios potenciales, lo que ha redundado en la mejora de su desempeño académico en esa asignatura. Trabajar los aspectos cognoscitivos desconectados de los socioafectivos conduce a perder de vista otras miradas y necesidades, obstaculiza valorar la importancia de la matemática como herramienta cultural para construir las bases del sistema de conocimientos y su papel en la formación de capacidades intelectuales y afectivas (Fariás-Mata, 2019; 2020).

Covid-19: Educación en pandemia

El apresto para la educación a distancia

Ante la pandemia del Covid-19 y su impacto en la educación, los países han centrado esfuerzos en garantizar la continuidad del aprendizaje, evitando en lo posible su interrupción. En el mundo, se tomaron medidas como introducir o ampliar las modalidades existentes de educación a distancia, proporcionar plataformas en línea, estimular a los docentes a utilizar aplicaciones, generar y difundir contenidos educativos a través de la televisión y otros medios, y campañas de sensibilización o estrategias de comunicación sobre educación a distancia (Chang y Yano, 2020).

La educación a distancia es considerada un modelo de formación no presencial, en el cual los factores relacionados con el tiempo, espacio y comunicación no restringen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Flores, Meléndez y Baptista, 2020). Otro elemento importante en esta modalidad educativa es que la formación se da por mediación pedagógica del docente a través del uso de las diferentes herramientas o Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), utilizadas como una alternativa ante los avances y la innovación de virtualidad de la educación.

Para Flores y Garrido (2019) el uso de estas herramientas tecnológicas transforma los escenarios de aprendizaje y propicia la consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar que para lograr esa modificación del aprendizaje es necesario que docentes y estudiantes posean competencias básicas sobre el uso de las TIC, ya que a través de éstas se establecerá la comunicación, presentación e intercambio de la información referente a los contenidos educativos, recursos bibliográficos, metodología docente y cualquier otro contenido correspondiente al programa de formación académico.

Si bien esta modalidad educativa tiene ya varias décadas, la incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe es un fenómeno relativamente reciente y busca su inclusión

pedagógica en las aulas con el fin de promover la alfabetización digital, las habilidades digitales y las competencias tecnológicas tanto de docentes como de estudiantes (OCDE, 2016).

La irrupción de la educación a distancia producto de los cambios derivados de la contingencia por Covid-19, ha dejado al descubierto la brecha digital existente entre los países y entre sus instituciones educativas, docentes y estudiantes. Son pocos los profesores que manejan las tecnologías con sentido pedagógico y que saben cómo diseñar procesos de aprendizaje en entornos virtuales, la mayoría -junto con las instituciones educativas- todavía prefieren el uso de métodos tradicionales de enseñanza y resisten la innovación de los métodos de enseñanza en ambientes tecnológicos (Cabezas-González y Casillas-Martín, 2019). La generalidad de los docentes posee escasamente las destrezas o carecen de la preparación en el uso de dispositivos digitales y programas que ofrecen sus plataformas tecnológicas.

Con los estudiantes la situación es similar, si poseen recursos (equipos de una cierta calidad, acceso a internet en el hogar, espacio de estudio) contarán con mayores oportunidades para mitigar el impacto de la educación a distancia en el aprendizaje y los efectos psicosociales que la interrupción de la educación presencial trae consigo; en cambio para los que no cuenten con esos recursos, sus oportunidades de estudio se reducen drásticamente (Murillo y Duk, 2020).

Al respecto, De Alonso (2020) ha señalado que el impacto de esta pandemia en el sector educativo en todos sus estadios ha puesto de manifiesto las desigualdades sociales y ha profundizado el escenario de desventajas. Ante este panorama, Giannini y Grant (2020), refieren que para evitar esas desigualdades educativas es menester afrontar la brecha digital, ¿cómo?, proponen dos vías, la primera, capacitar a los docentes para que usen sistemas de gestión de aprendizaje digital (dialógico, interactivo, colaborativo y social) y la segunda, planificar soluciones de aprendizaje inclusivo.

La crisis ha obligado innovar y a adecuar los recursos humanos y tecnológicos. Se ha vivido la necesidad de planificar para ejercer la docencia en línea y para ello, las instituciones han considerado los siguientes factores (Edu@ab, 2020):

1. Selección de sistemas y herramientas de trabajo más adecuadas para los objetivos y competencias educativas.
2. Facilitar tutoriales para que su aplicación resulte amigable.
3. Organizar y preparar a los estudiantes.
4. Dedicar tiempo al diseño (rediseño) de los cursos.

5. Reelaborar actividades formativas y acompañarlas de un conjunto de recursos didácticos que les faciliten a los estudiantes realizarlas.
6. Asociar a las actividades elaboradas recursos de calidad en la red.
7. Utilizar dinámicas de interacción activa en el entorno virtual.
8. Explicar el modelo de evaluación y considerar la evaluación continua como una herramienta que facilita el seguimiento.
9. Promover el espíritu crítico de los estudiantes respecto a la tecnología.
10. Propiciar “presencia social” a través de los recursos que proporciona la red (video conferencias, conferencias por Google Meet, zoom, entre otros).
11. Incentivar el trabajo colaborativo.

Así, es indispensable tener en cuenta los avances de la tecnología y los cambios en las dinámicas de las sociedades actuales respecto del uso de medios tecnológicos en la educación. Las instituciones educativas tienen la tarea de revisar sus estructuras y métodos de enseñanza y aprendizaje mediados por estas herramientas, hasta encontrar modelos que respondan a las nuevas dinámicas sociales y garanticen la posibilidad cierta -a una población vulnerable y desfavorecida-, de poder acceder a una educación virtual.

La respuesta de Venezuela para la educación en pandemia

A partir de marzo de 2020, el Estado venezolano dispuso la suspensión de actividades presenciales dentro de las instituciones educativas. El profesor César Trómpiz, primera autoridad del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), en una videoconferencia denominada “Salud Mental y Apoyo Psicosocial: acciones comunes ante el Covid-19”, expresó una serie de directrices a las instituciones universitarias, públicas y privadas para implementar un plan de prosecución de estudios a distancia, llamado “Universidad en Casa” (Trómpiz, 2020). A las universidades no se les entregó -ni en ese momento ni en la actualidad- algún proyecto que respaldara el plan propuesto y, que brindara información sobre sus objetivos, recursos disponibles, metas, cronogramas, mecanismos de consulta y evaluación de su alcance y efectividad (Afonso, 2020).

Pese a la desinformación ante universidades y centros de educación superior, el MPPEU, emitió un boletín “Universidad en Casa” publicado en Abril/2020, en el contexto de la cuarentena, donde señala que el 90 % de las instituciones de educación superior hizo uso de plataformas virtuales para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes, también aseguró que estaban activas 5.372 aulas virtuales en las plataformas de las universidades

como parte de este plan. Algunas universidades ya estaban preparadas, otras apenas inician los esfuerzos tecnológicos para adaptarse, sin embargo, las páginas de varias casas de estudio como la Universidad del Zulia (LUZ), Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ) y Universidad de Oriente (UDO), entre otras, ni siquiera aparecen en la web desde antes de la aparición de ese boletín informativo (Observatorio de Universidades [OBU], 2020).

A decir verdad, en Venezuela no se cuenta con las facilidades necesarias para asumir este tremendo desafío, sin embargo, las instituciones educativas se han visto enfrentadas a la realidad de tener que convertirse, de la noche a la mañana, en centros educativos de “educación a distancia” y para ello han promovido iniciativas a través del trabajo conjunto de la comunidad académica para llevar a cabo actividades bajo esta modalidad con escaso o nulo apoyo del Estado. No puede soslayarse, que la educación universitaria y el país en tiempos anteriores al Covid-19 ya venía atravesando una profunda crisis, y con la pandemia, sólo se ha potenciado.

Para trabajar a distancia, es necesario que los docentes y estudiantes tengan conectividad a internet o por lo menos posean teléfonos con conexión a datos móviles que les permita la comunicación y la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Cuáles son las condiciones con las que cuentan la población en general y en particular la académica? Constantes cortes y fallas eléctricas, lo que dificulta la conectividad: bajo poder adquisitivo tanto de docentes como estudiantes para sostener los servicios de datos móviles para conexión a internet, debido a su alto costo; acceso limitado a recursos tecnológicos lo que afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje; escasa y desactualizada formación de los docentes en el uso de entornos y plataformas digitales; dificultad en la actualización constante de plataformas web universitarias y obsolescencia de las tecnologías.

El Observatorio de Universidades (OBU) realizó en este 2020, una encuesta virtual en 77 instituciones de educación universitaria: 5866 personas distribuidas así: 3815 estudiantes de pregrado, 133 de postgrado y 1918 docentes. Sus resultados indican que el 53,3 % de los estudiantes no tiene acceso a internet, -por lo que acuden a vecinos, familiares y amigos para conectarse-, el 58% señaló que no tuvo acceso desde su casa a la web en el año 2019, el 54% accede a las clases con Cantv ABA, 58% utiliza el plan de datos móviles de su teléfono inteligente y 18% lo hace a través de proveedores

privados de Internet. En cuanto a la electricidad, 55% no cuenta con servicio continuo, 48% sufre cortes diarios que duran entre 3 y 6 horas y un 94% no tiene plantas eléctricas para la generación alternativa de energía (Enobu, 2020).

En cuanto a los docentes, el 63% tiene acceso a internet y utiliza WhatsApp y correo electrónico para sus clases a distancia, el 32% utiliza el curso en línea del aula virtual de la universidad en la que trabaja. Un 29% usa Google Classroom, 24% Zoom, y 20% mensajería de texto. No obstante, enfrentan problemas de conexión que hacen más cuesta arriba cumplir con los procesos de enseñanza. Según la encuesta, 52% accede con Cantv ABA, 45% utiliza el plan de datos móviles de su teléfono inteligente y 24% proveedores privados de Internet (Enobu, 2020).

El 62% de los docentes consultados no cuenta con servicio eléctrico continuo, 47% sufren cortes diarios de entre 3 y 6 horas, y 95% no tiene planta eléctrica. En cuanto a los recursos tecnológicos, 39% no cuenta con computadora portátil, en el año 2018 el 29% no tuvo acceso a computadoras, en el 2019 fue el 76%. El 24% tienen una computadora de escritorio de uso compartido, el 73% cuenta con teléfono inteligente propio y uno de cada cuatro docentes no tiene posibilidades de comprar un celular inteligente (Enobu, 2020).

Para finalizar, los datos señalan que el 56% de los docentes consultados en el país no ha impartido clases durante la pandemia, y 44% de los estudiantes no han recibido educación a distancia en este tiempo. Otro dato reportado por esta organización es sobre las condiciones nutricionales de docentes y estudiantes, el 85% de los docentes y el 82% de los estudiantes come igual o peor que en el 2019 (Enobu, 2020). En este contexto, las posibilidades de éxito de la continuidad de los estudios lucen remotas o, por lo menos, desalentadoras.

En el tercer boletín informativo del MPPEU, emitido en abril de 2020, reconoce la crisis, la atribuye a factores externos de la gestión gubernamental del presidente de la República y su equipo de asesores. En este comunicado se dice lo siguiente: “Estamos en asedio por la denominada guerra multidimensional de amplio espectro, cuyos efectos dificultan las posibilidades de conectividad telefónica y eléctrica. Pasamos inmediatamente a la búsqueda de opciones viables para garantizar la prosecución académica con base en el plan Universidad en Casa” (Boletín Universidad en Casa, 2020).

Solo para ilustrar la búsqueda de opciones, el MPPEU puso a disposición de los usuarios una página web en la que, ofrece videotutoriales

para el uso de tecnologías y enlaces a portales con repositorios de materiales. En la sección “caja de herramientas” se anuncian enlaces para videos, herramientas, guías, libros, publicaciones, documentos, ninguno de ellos abre (OBU, 2020).

La precariedad de la conectividad en el país, el deterioro de los servicios públicos, la mínima inversión por parte del Estado en la infraestructura tecnológica del país, nos permite decir que la educación a distancia, no es una política de Estado. Se requieren proyectos especiales para fortalecer la educación a distancia. Estos van desde planes permanentes y masivos de capacitación de docentes y de la comunidad académica (personal administrativo y estudiantes), para el uso, manejo de las TIC y aulas virtuales, hasta inversión en infraestructura y tecnología y así garantizar un Plan Nacional de amplia cobertura y exitoso.

La Academia Nacional de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas (AFICMAN) en su carácter de asesora del Ejecutivo Nacional, por su parte, lo ha alertado sobre las dificultades del sistema de educación para acometer la enseñanza a distancia y afirma que:

La deserción del personal académico que en parte ha emigrado en búsqueda de mejores condiciones de vida, y a las insuficiencias presupuestarias en las universidades nacionales, que cubren menos del 2% de sus necesidades mínimas de funcionamiento e impiden las inversiones requeridas para sostener sus programas de enseñanza, investigación y extensión (2020, p. 2).

Más adelante en el mismo documento, la AFICMAN señala que en el más reciente informe del año 2020 de Scholars at Risk, en su capítulo sobre Venezuela destaca otros problemas, como la erosión de la libertad académica en la universidad venezolana en el que registraron un 0,28 en el índice académico de libertad, en un rango de 0 a 1, muy por debajo del 0,77 promedio en países latinoamericanos, leyes que degradan la autonomía universitaria, sueldos insignificantes, y el uso del sistema judicial para controlar las universidades y perseguir profesores y estudiantes (AFICMAN, 2020).

Es notorio que la educación universitaria atraviesa por momentos difíciles, tal vez nunca antes vividos en nuestra historia republicana, de los que puede concluirse que no solo está comprometido a futuro el desarrollo científico tecnológico del país, sino que “la educación como mecanismo de

ascenso social para las familias menos favorecidas queda vaciada de contenido, perpetuando la pobreza y la desnutrición” (AFICMAN, 2020, p. 2).

Pese a la realidad que amenaza a la comunidad universitaria, el trabajo para implantar la educación a distancia no se detiene. Docentes y estudiantes han hecho un esfuerzo, para adoptar metodologías apoyadas en las TIC con el propósito de dar continuidad con la formación académica en tiempos de pandemia. Han integrado y combinado diferentes herramientas de comunicación multimodal, con el fin de que los contenidos educativos estén al alcance de los estudiantes. Se sabe que parte de esta población (docentes y estudiantes) carecen de recursos tecnológicos y no tienen acceso a internet, sin embargo, en un estudio reciente que indaga los desafíos y oportunidades en las universidades venezolanas ante el Covid-19, sus autoras, Flores, Meléndez y Baptista (2020) reportan lo siguiente:

1. Una parte de los docentes y estudiantes tienen acceso a un equipo de computación en el hogar (a pesar de que es compartido con otros miembros de la familia).
2. Sin dejar de lado su realidad, expresan ánimo, voluntad, capacidad y cooperación entre los docentes y estudiantes, profundizando las relaciones e interacciones entre ellos.
3. La educación a distancia les ha permitido utilizar herramientas e instrumentos de comunicación multimodales.
4. Valoran la accesibilidad y mayor volumen de información, así como, metodologías y recursos didácticos disponibles a través de la web.
5. Consideran que esta modalidad permite ofrecer una mejor retroalimentación e interacción docente-estudiante, obteniendo alta producción e intercambio de conocimientos.
6. Destacan la posibilidad de utilizar esta experiencia y ponerla en práctica como metodología para mejorar los entornos de aprendizajes post-pandemia.

En estas circunstancias, es necesario estimular el interés por el intercambio que genera aprendizajes, promueve investigaciones y crea redes productivas desde el punto de vista académico. En estos tiempos, han sido varias las experiencias formativas por medios virtuales que las instituciones universitarias, sus docentes, estudiantes y personal administrativo han desarrollado y continuarán impulsando, es necesario evaluar estas experiencias, aprender de ellas y tenerlas presentes para la tarea de reestructurar y enriquecer

las experiencias educativas, una vez superada la crisis ocasionada por la pandemia.

Enseñanza de la matemática en entornos virtuales

Hemos mencionado lineamientos generales sobre la educación a distancia (factores favorecedores y limitantes) que pueden adaptarse a diversos contenidos curriculares, igualmente se han expuesto las condiciones sociales y estructurales de las instituciones universitarias en nuestro país que se han sumado a esta modalidad. En este apartado, el propósito es exponer, los factores más resaltantes vinculados con el proceso de enseñar y aprender matemática con herramientas tecnológicas y a distancia.

Cabe preguntarse, ¿Cómo será la aproximación didáctica de la educación universitaria de la matemática en entornos virtuales?, Barberá (2000) considera relevantes los entornos virtuales pues son “espacios, de interacción para el aprendizaje” (p. 2). Para este autor, estos son escenarios propicios en los que se forma, se aprende y se prestan para implementar innovaciones educativas, aquí entran en escena las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y otras preguntas: ¿Qué características deberían tener estos escenarios?, ¿Es posible enseñar y aprender matemática por medio de recursos didácticos disponibles en escenarios virtuales?, ¿Qué características tiene el aprendizaje de la matemática cuando el estudiante no dispone de una interacción personal con el docente?, ¿Qué perfil debería tener el docente para orientar el aprendizaje de la matemática a través de estos recursos tecnológicos? Estas son sólo algunas preguntas que podrían considerarse al evaluar la enseñanza de matemática a distancia.

En el caso de la matemática, de acuerdo a Bossio, Cantoral y Parra, (2020), el uso de las TIC, permite que los estudiantes se motiven a aprender haciendo, a visualizar planteamientos reales, manejar software de simulación, participen de manera interactiva y actualicen la información constantemente. Los docentes que las han incorporado en sus prácticas, consideran su uso ventajoso ya que utilizan herramientas tecnológicas como mapas conceptuales digitales, plataformas y otros entornos virtuales de aprendizaje, pueden almacenar lo aprendido con esquemas visuales y facilitan su actualización constante. Por otro lado, el estudiante se preocupa por hacer inferencias, se enfrenta a un nuevo estilo de aprender y se dan aprendizajes significativos.

Sin embargo, ¿Qué obstáculos refieren los docentes?, todo cambio amerita planificación, organización, competencias, manejo de estrategias

adaptativas para enfrentar los problemas y obstáculos subyacentes como podrían ser la escasa capacitación -en ocasiones errónea y desactualizada-, la escasez de recursos y materiales didácticos, falta de dotación de equipos para navegar en internet y responder adecuadamente a las actividades de los entornos virtuales. Algunos docentes refieren que implementan metodologías semejantes a las utilizadas en un aula de clase de carácter presencial, se resisten a utilizar dinámicas mediante las plataformas virtuales y a analizar y repensar las metodologías y los métodos a utilizar, lo que genera, por un lado, poca exigencia en el uso de competencias matemáticas por parte del estudiante y por otro lado, desvaloriza las características históricas, epistemológicas y pragmáticas de la educación a distancia (Sucerquia-Vega, Londoño-Cano, Jaramillo-López y De Carvalho-Borba, 2016).

Con relación a los estudiantes, deben ser capaces de manejar tiempo, espacio, de utilizar adecuadamente los recursos didácticos, tecnológicos y de lograr autonomía, transitando desde un aprendizaje individual a un aprendizaje colaborativo. No obstante, algunos manifiestan que es complejo pasar de un proceso de formación presencial a un proceso educativo a distancia y en ambientes virtuales; otros argumentan que desconocen el uso de estos medios, lo que dificulta el proceso de comunicación con el docente y, en algunos casos, no se desarrolla un proceso de interacción que permita el aprendizaje de los conocimientos del curso (Vaillant, Rodríguez-Zidán y Bentancor-Biagas, 2019).

Considero que también existen otros factores que pueden hacer más complejo el proceso, por ejemplo, uso inadecuado de estrategias en el contexto de la educación virtual, pocos espacios para la interacción entre estudiantes, mínimo acompañamiento del docente, regularidad en el desarrollo de actividades en ambientes virtuales, entre otros. Salazar y Melo (2013) señalan entre las características de la complejidad de la educación a distancia generada por la incorporación de las TIC, la diversidad de herramientas tecnológicas y procesos de enseñanza, donde es complicado determinar o establecer procedimientos y metodologías pertinentes para los cursos en ambientes virtuales, especialmente en el campo de las matemáticas.

En resumen, es importante considerar que entre las dificultades en la enseñanza de la matemática a distancia y en ambientes virtuales, destacan las siguientes:

1. La escasa participación de los estudiantes en las plataformas a través de los foros de discusión.

2. La deficiencia en los conocimientos matemáticos previos de los estudiantes.
3. La poca familiarización de los estudiantes con el manejo de los medios.
4. La falta de implementación de una metodología propia de la educación a distancia por el docente.
5. El uso inadecuado de los medios tecnológicos para la presentación y explicación de los conocimientos matemáticos.
6. Los espacios limitados para el diálogo y aprendizaje de los conocimientos matemáticos.
7. La falta de conectividad, equipos y programas adecuados.

Algunos docentes han hablado de la necesidad de propiciar cambios en los métodos de enseñanza de la matemática, específicamente en la incorporación de nuevas estrategias y recursos tecnológicos a fin de generar aprendizajes más significativos fortaleciendo el sustrato cognoscitivo del estudiante e incorporando otras maneras de actuación en su entorno socioafectivo (trabajo colaborativo, empatía, tolerancia, expresión adecuada de la afectividad, comunicación efectiva) (Vega, 2019). Por otra parte, las instituciones universitarias tienen el compromiso de formar un docente de matemática con adecuadas competencias pedagógicas (que destaquen el acompañamiento, interacción y comunicación proactiva con el estudiante), metodológicas y tecnológicas, acordes con un modelo pedagógico que cubra satisfactoriamente la modalidad virtual de la educación (Sucerquia-Vega, Londoño-Cano, Jaramillo-López y De Carvalho-Borba, 2016).

La matemática en el contexto universitario requiere de un cambio hacia la era digital, es necesario estar conscientes de las bondades, alcances y limitaciones al implementar el uso de las TIC, éstas generan cambios en la forma que se enseña, pero no es la solución de las dificultades que presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta disciplina. Considero que este momento es propicio para que las universidades se ajusten a los cambios sociales, políticos, económicos, culturales, tecnológicos y educativos para modificar la forma como ven los actores universitarios el escenario académico centrado en un aprendizaje virtual.

Lo cierto es que el uso de nuevas herramientas de enseñanza tecnológicas por el docente le permitirá al estudiante aprender, desaprender y reaprender la matemática de la forma más didáctica usando las TIC bajo un ambiente educativo presencial, semipresencial o a distancia (Bossio, Cantoral y Parra, 2020; Cabezas-González y Casillas-Martín, 2019). Lo importante de una

educación matemática dentro de esta perspectiva radical, precisamente, en la superación de la visión didáctica algorítmica, centrada en el docente y descontextualizada e, incorporar una práctica educativa innovadora apoyada en entornos virtuales de aprendizaje como alternativa para lograr mejores resultados en la enseñanza de la matemática, considerando la cognición y la afectividad del estudiante.

Para finalizar, hemos reflexionado sobre el papel de la matemática como parte activa y dinámica, de las construcciones del ser humano en las sucesivas etapas de su historia; las teorías epistemológicas que han interpretado el mundo matemático como ciencia, como conocimiento a ser compartido y como arte para plasmar su capacidad transformadora y de transformación de las sociedades. Revisamos los diferentes modelos docentes que se acoplan a esas visiones de la matemática como disciplina. En ocasiones, en un modelo convergen diferentes visiones, en otras, se da una sincronía entre una sola mirada de la matemática y el saber matemático.

Llegamos a Venezuela, con su realidad contrastante, con una educación que al pretender ser inclusiva se le ha despojado de profundidad, de rigurosidad, se ha malinterpretado la autonomía y autorregulación de docentes y estudiantes con libre albedrío y autogestión, ambos comportamientos mal entendidos y más aún, ejercidos de manera distorsionada. El retrato de nuestro país es crudo, las cifras reflejan destrucción, resquebrajamiento, pérdida de calidad de vida y puntualmente la escasa posibilidad de una educación para disfrutar del aprendizaje, para construir ciudadanos, profesionales competentes, creativos, realizadores, creyentes y defensores del teorema de una educación digna, como verdad universal.

¿Qué nos depara el futuro?, las crisis traen consigo un estremecimiento estructural lleno de oportunidades, de retos, tenemos la responsabilidad y el compromiso de construir un mejor país, formando estudiantes integrales, conscientes del valor de “lo que se puede aprender”, acepción de la matemática de Pitágoras, y de lo que pueden aportar para el desarrollo científico, tecnológico, de innovación y humanístico del país.

Referencias

- Abreu, A. (22 de mayo de 2015). Venezuela y las pruebas PISA en educación. *El Tiempo*, p. 7. <https://www.diarioeltiempo.com.ve/noticias/page=2015>
- Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales (2020). *La ACFIMAN ante la situación de la educación en Venezuela en tiempos de Pandemia*. <https://cdn.elnacional.com/wp-content/uploads/2020/12/03ACFIMAN-COMUNICADO-EDUCACIO%CC%81N.pdf>
- Acevedo, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol.1 No.1, 3-16. <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>.
- Afonso, G. (20 abril de 2020). *El "Plan Universidad en Casa" carece de contenidos y factibilidad*. Provea. <https://www.derechos.org.ve/opinion/el-plan-universidad-en-casa-carece-de-contenidos-y-factibilidad>.
- Aikenhead, G. (15-19 agosto de 2003). *Review of research on humanistic perspectives in science curricula*. Conference of the European Science Education Research Association on the Research and the Quality of Science Education, Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1997, julio-septiembre). La evaluación del aprendizaje: criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, No. 171, 23-34.
- Anacona, M. (2003). La historia de las matemáticas en la educación matemática. *Revista EMA*, Vol. 8, No. 1, 30-46.
- Arends, R. (1994). *Learning to teach*. McGraw-Hill.
- Aula Abierta (2018). *Informe Final: deserción universitaria en Venezuela*. (septiembre 2017-abril 2018). <http://aulaabiervenezuela.org/wp-content/uploads/2017/12/aula-abierta-venezuela-informe-final-deserci%c3%93n-universitaria-en-venezuela.pdf>
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Mensajero.
- Barberá, E. (2000). Study actions in a virtual university. *Virtual University Journal*, Vol.3, No. 2, 31-42.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. *Psicothema*, Vol.16, No. 1, 94-103.

- Berry, J. y Nyman, M. (2002). Small-group assessment methods in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol.33, No. 5, 641-649.
- Berry, J. y Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils ideas of learning. *Learning and Instruction*, Vol. 6, No. 1, 19-25.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, No.42, 221-237.
- Bosch, M., Chevallard, Y. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El Eslabón Perdido Entre Enseñanza y Aprendizaje*. ICE-Horsori.
- Bossio, J., Cantoral, R. y Parra, M. (2020). La educación a distancia, en particular de la Matemática, durante y post pandemia COVID 19 [Webinar]. *Matemática Educativa, los retos de la virtualidad*, UPC-CLAME. <https://bit.ly/38Nvv9q>
- Bravo-Jáuregui, L. (2018). *Informe investigación sobre la Escolaridad en Venezuela*. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela. <https://app.box.com/s/f564iyhq1zctqcxkvfjgtrtc1lnoa4l>
- Bravo-Jáuregui, L. (2015). La escolaridad y la inversión educativa en Venezuela al 2015. *Memoria Educativa Venezolana*. CIES Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.
- Cabezas-González, M y Casillas-Martin, S. (2019, julio-septiembre). Las educadoras y educadores sociales ante la sociedad red. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (104), 521-542. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701360>
- Callejo, M. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Narcea.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, No.75, 203-221.
- Cantoral, R. y Farfán, R.M. (2003). Mathematics Education: A vision of its evolution. *Educational Studies in Mathematics*, Vol.53, No.3, 255-270.
- Carbonero, M. y Navarro, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en Matemáticas. *Psicothema*, Vol.18, No. 3, 348-352.
- Cardozo, A., Yáñez, M. y Meier, A. (14-18 de marzo de 2001). *Intervenciones cognitivo-afectivas en estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas*. Ponencia en el Congreso Internacional Virtual de Educación [CIVE].

- Chang, G. y Yano, S. (24 de marzo de 2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? UNESCO's Section of Education Policy A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Córdoba, S. (2020). *Tendencias en didáctica de las matemáticas. Una revisión documental (2010-2020)*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11949>
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press. http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/covington92.pdf
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, No. 51, 171-200.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. y Prosser, M. (1998). Studies Higher Education. *Educational Studies in Mathematics*, No. 23, 87-99.
- De Alonso Paz, A. (2020). "Coronavirus", IDED21. <https://ined21.com/educar-en-los-tiempos-del-virus/>
- Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteyn, C., Ben, J. y De Ritter, M. (2008). La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta analítico acerca de su eficacia. *Educación Emocional y Social*, 299-329. http://www.researchgate.net/profile/Wolfgang_Schneider2/publication/227634273_The_Development_of_Metacognitive_Knowledge_in_Children_and_Adolescents_Major_Trends_and_Implications_for_Education/links/0c9605339395a12d9a000000.pdf
- EDUL@AB (16 de marzo de 2020). Decálogo para una docencia en línea inesperada. *Decálogo para estudiar en línea en tiempos de coronavirus*, Edul@ab-UOC. <http://edulab.uoc.edu/es/2020/03/16/decalogo-para-docencia-linea-inesperada-2/>
- Elliot, A. y Church, M. (2003). A Motivational Analysis of Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of Personality*, Vol.71, No. 3, 369- 395.
- Ernest, P. (1988). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. En C. Keitel, P. Damerow, A. Bishop, P. Gerders (Eds.), *Mathematics, Educations and, Society*. Paris. United Nations Educational Scientific. 99-101.

- Ernest, P. (2001). Empowerment in mathematics education. <http://www.ex.ac.uk/~Pernest/>
- Fariás, D. y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación universitaria*, Vol.3, No.6, 33-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600005>
- Fariás, M. (2011). *Actitudes y autorregulación en el aprendizaje de la matemática. Nuevos abordajes en la enseñanza aprendizaje de la matemática en estudiantes universitarios*. Editorial Académica Española.
- Fariás-Mata, M. (2018). Concepciones hacia la matemática y creencias sobre su enseñanza-aprendizaje: incidencia en la práctica docente de profesores universitarios. *Revista Psicología UCV, Tercera época*, Vol. 37, No. 1-2, 135-159.
- Fariás-Mata, M. (2019). Entrenamiento psicoeducativo en competencias afectivas y autorreguladoras para el aprendizaje de matemática en estudiantes universitarios. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, Vol.5, No. 10, 185-211.
- Fariás-Mata, M. (2020, septiembre). Psicoeducación en afectividad y autorregulación para aprender matemática: narrativas de estudiantes universitarios. *Revista Incremento*. En arbitraje.
- Fensham, P. (2002). De nouveaux guides pour l'alphabétisation scientifique. *Canadian Journal of Science, Mathematics y Technology Education*, No.2, 133-150.
- Flores, D., y Garrido, J. (2019). Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Científica*, Vol.4, No.14, 44-61. 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.2.44-61>
- Flores, E., Meléndez, J., y Baptista, M. (2020). Educación a distancia en las universidades venezolanas ante la pandemia COVID-19: Desafíos y Oportunidades. *Revista Científica*, Vol. 5, No.18, 85-107. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.4.85-107>
- Font, V. (1994). Motivación y dificultades de aprendizaje en matemáticas. *Revista Suma*, No. 17, 10-16. <https://revistasuma.es/IMG/pdf/17/010-016.pdf>.
- Furió, C., Vilches, A., Guisasaola, J. y Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la Secundaria Obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *Enseñanza de las Ciencias*, Vol.19, No. 3, 365-376.

- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*. Boixareu Universitaria.
- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 771-810. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.1230293.2016>
- Gascón, J. (2001). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 4, núm. 2, 129-159. <https://www.redalyc.org/pdf/335/33540202.pdf>
- Giannini, S. y Grant-Lewis, S. (25 de marzo de 2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO Assistant Director-General for Education. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equityduring-the-coronavirus-school-closures/>
- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas: una descripción de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, Vol 2, No. 2, 15- 32.
- Godino, J. (1999). Hacia una teoría de la Didáctica de la Matemática. En A. Gutiérrez, (Ed.), *Didáctica de la Matemática* (105-148). Síntesis.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, Vol.39, No.1, 127-135. doi:10.1007/ s11858-006-0004-1
- Gómez-Chacón, I. (1997). La alfabetización emocional en educación matemática: actitudes, emociones y creencias. *Revista Uno. Didáctica de las matemáticas*, No. 13, 7-22.
- Gómez-Chacón, I. (1999). Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1998, Colección Investigación*, Ministerio de Educación y Cultura-CIDE, Madrid.
- Gómez-Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- Gómez-Chacón, I. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. En J. Carrillo (ed.) *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas*. Universidad de Huelva.

- Gómez-Chacón, I. (17- 21 de febrero de 2004). Affect, Mathematical thinking and intercultural learning: A study on educational practice. En M. Bosh. (ed.), *Proceedings of CERME 4: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. Sant Feliu Guíxols.
- Greeno, J. (1980). *Trends in the theory of knowledge for problem solving*. En D.T. Tuma y F. Reif (Eds.), *Problem solving and education. Issues in teaching and research*. Erlbaum.
- Guerrero, E., Blanco, L. y Castro, F. (2001). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En J. García, (Coord.). *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Psicoex.
- Hidalgo, A., Maroto, A. y Palacios, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: una relación con las destrezas y conocimientos desde una perspectiva evaluativa. *Educación Matemática, Vol.17*, No. 2, 86-116.
- Hurtado, A. (2018). La gestión universitaria: una praxis educativa consustanciada con los planes nacionales de desarrollo. *Revista del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales (CIEG)*, No. 28, 33-51.
- Keitel, P. (1993). *Implicit mathematical models in social practice and explicit mathematics teaching by applications*. Ellis Horwood.
- Kitcher, P. (1984). *The Nature of Mathematical Knowledge*. University Press.
- Laboratorio de Desarrollo Humano. Encuesta virtual del Observatorio de Universidades (ENOBU). (2020). *Educación universitaria en Venezuela: Una lucha desigual durante la cuarentena*. <https://lagranaldea.com/2020/11/25/educacion-universitaria-en-venezuela-una-lucha-desigual-durante-la-cuarentena/>
- Laboratorio de Desarrollo Humano. Observatorio de Universidades [OBU]. (2020). *Plan Universidad en Casa del MPPEU presenta un panorama distinto al de profesores y estudiantes*. <https://ladeshu.org/2020/06/05/plan-universidad-en-casa-mppeu-realidad-distinta-prof-est/>
- Lakatos, I. (1978). *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*. Alianza.
- Lakatos, I. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Alianza.
- Linarez, G. y Linarez, G. (2019). Éxodo del docente universitario en Venezuela. *Revista Científica, Vol. 4, No. 14, 141-162*. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.7.141-162>
- Márquez, V. (2019). *50% de profesores universitarios se ha ido del país por sus condiciones críticas. Contrapunto*. <https://contrapunto.com/nacional/victor-marquez->

[50-de-profesores-universitarios-se-han-ido-del-pais-por-sus-condiciones-criticas/#](#)

- Mayer, R. (1981). Frequency norms and structural analysis of algebra story problems into families, categories and templates. *Instructional Science*, No.10, 135-175.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Paidós.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan y N.C.T.M.
- McLeod, D. (1994). Research on affect in mathematics learning in JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 25, No.6, 637-647.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria [MPPEU]. (2008). *Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Universitaria en Venezuela*. <http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria [MPPEU]. (2020). *Boletín Universidad en Casa*, No. 3. <http://universidadencasa.educacionuniversitaria.gob.ve/nextcloud/index.php/s/Dd2jcnjZiN8d9mT>
- Miranda, A., Fortes, C. y Gil, M. (1998). *Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Aljibe.
- Montilla, A. (2015). ¿Qué se sabe de la calidad de la educación venezolana? *Debates IESA*, Vol.20, No. 2, 63-65.
- Mora, D. (2004). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. Campo Iris.
- Mora, D. (2002). *Didáctica de las matemáticas*. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En Mora, D. (Coord.) *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. Campo Iris.
- Murillo, J. y Duck, C. (2020). The Covid-19 and the Educational Gaps. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.14, No.1, 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Narváez-Bello, E. (2018). *El éxodo obligado*. http://www.el-nacional.com/noticias/columnista/exodo-obligado_233360 07 mayo 2018).

- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. y Patashnick, M. (1990). Assessing students's theories of success in mathematics: individual and classroom differences, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 21, No.2,109-122.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- [UNESCO] (1990). Declaración Mundial de la Educación para Todos. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012). *Evaluación y estructura analítica: matemáticas, lectura, ciencia, resolución de problemas y literatura financiera*. Pisa 2013. Resultados clave. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar*. Pisa 2015: Resultados clave. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2015-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). *Enseñanza en el foco: enseñar con tecnologías*. Pisa 2015: Resultados clave. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). Pisa 2018. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>
- Pajares, F. (2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. *Self-Efficacy Adolescents* 339-367. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresAdoed2006.pdf>
- Pérez, A. (2018). Educar en tiempos de crisis (I). *Diario Panorama*. <https://www.panorama.com.ve/opinion/Educar-en-tiempos-de-crisis-I-por--Antonio-Perez-Esclarin-20180628-0100.html>
- Perkins, D. (2003). *La manera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico*. Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on Rol of Student Motivation in Learning and Teaching Context. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4, 667-686.

- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, Vol.16, No. 4, 385- 407.
- Poggioli L. (1993). Estrategias metacognoscitivas. Serie Enseñando a aprender. <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm>
- Posso A., Gómez J. y Uzuriaga V. (2007). Dificultades que aparecen en el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática al pasar del bachillerato a la universidad Universidad Tecnológica de Pereira Colombia. *Scientia Et Technica*, Vol. 13, No. 34, 495-500.
- Priestley, M. (2002) *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Trillas.
- Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos [PROVEA] (2018). Informe Anual sobre los derechos humanos en Venezuela. Capítulo Derecho a la Educación. 30ª edición. (enero-diciembre 2018). <https://www.derechos.org.ve/informe-anual/informe-anual-enero-diciembre-2018-2>
- Ríos, P., Puig, C., Sarco L. y Diaz B. (2010). *Sistema de Ingreso a la Educación Superior*. Documento Conjunto del Núcleo de Vicerrectores Académicos, El Consejo Nacional de Universidades y el Núcleo de Secretarios del CNU, elaborado por la Comisión Designada al Efecto.
- Rodríguez, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora* (98-125). Laertes.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Shoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, Vol. 60, No. 1, 141-156.
- Salazar. R. y Melo, A. (2013). Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. En *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*, 8-111. ACESAD Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con programas a Distancia y Virtual.
- San Blas, G. (2012). Pisa en Miranda. *Tal Cual. Política / Al compás de la Ciencia*. p. 8. <http://giocondasanblas.blogspot.com/2012/02/23/pisa-en-miranda.html>
- Sánchez-Zinny, G (2015). ¿Por qué no mejora la educación en América Latina? BBC. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150409_economia_educacion_en_america_latina_finde_bd

- Sansonetti, M.G. (2018). Enfoque de capacidades y opción migratoria de los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Estudio acerca de los aspirantes a graduarse en la UCV durante el año 2018. [Trabajo de Grado Universidad Central de Venezuela].
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics teaching and learning* (334-370). Mac Millan.
- Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje [SINEA] (2004). Calidad de la educación: sistema educativo venezolano. Resultados de aprendizaje.
http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblio/texto/SIC1999615_231-233.pdf
- Sucerquia-Vega, E.; Londoño-Cano, R.; Jaramillo-López, C. y De Carvalho-Borba, M. (2016). La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 48, 33-55.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/760/1286>
- Thompson. A. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics teaching to instructional practice, *Educational Studies in Mathematics*, No. 15, 105-127.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: El gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 33, No. 1, 73-84.
- Trómpiz (9 de abril de 2020). Plan Universidad en Casa será hasta agosto. *Agencia Carabobeña de Noticias*. <https://www.acn.com.ve/trompiz-plan-universidad-en-casa-agosto/>
- Uzcátegui, R., Guzmán, W. y Bravo-Jauregui, L. (octubre, 2018). El proceso migratorio y el vaciamiento de la institucionalidad educativa escolar en Venezuela. *Revista electrónica de investigación educativa sonorense*. Año X. Número Especial. 20-49. <https://rediesonorense.wordpress.com>
- Vaillant, D.; Rodríguez-Zidán, E. y Bentancor-Biagas, G. (2019). Uso de plataformas y herramientas digitales para la Enseñanza de la Matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 28, No.108, 718-740.
- Valdez, C. (2000). *Rendimiento y actitudes: la problemática de las matemáticas en la Escuela Secundaria*. Iberoamérica.

- Vásquez, A. y Manassero, M. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 13, No.3, 337-346.
- Vásquez, A. y Manassero, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 4, No. 2, 247-271.
- Vásquez, A., Acevedo, J., y Manassero, M. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científico humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 4, No. 2, 178-205. https://andoni.garritz.com/documentos/ciencia_sociedad/Va%c3%8c%c2%81zquez-Acevedo-Manassero%20REEC%202005.pdf
- Vega, H. (2019). La enseñanza y aprendizaje de la matemática apoyado en entornos virtuales en el contexto de la educación universitaria. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*. No. 2, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Weiss, R. (2000). Emotion and Learning. *Training y Development*, Vol. 54, No. 11, 44-48.
- Wilder, R. (1981). *Mathematics as a cultural system*. Pergamon Press.

**LA PANDEMIA, CONFINAMIENTO POR COVID-19: PRÁCTICA
PSICOLÓGICA Y ÉTICA DE LA CONVIVENCIA**

Miren De Tejada Lagonel – Karen Cronick – Mariana Farías Mata

En el marco de la celebración de los treinta y dos años del Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela, hemos querido compartir algunos conceptos, recomendaciones y reflexiones desde la Psicología para entender y enfrentar las consecuencias de la pandemia y el confinamiento por su causa.

La llegada de la pandemia por Covid-19 ha implicado desafíos a superar en todas las áreas del desarrollo: económico, social, político, en salud; lo que a su vez demanda diversos modos de actuación desde cada una de las disciplinas con la intencionalidad de ayudar a superar la grave crisis social en la que ha estado subsumida la humanidad desde marzo de 2020.

Con relación a la psicología como ciencia, Rodríguez-Cahill (2020) reflexiona sobre el enorme impacto psicológico y las consecuencias que tendrá este brote pandémico del Covid-19. En ese sentido, plantea la presencia de cinco retos a afrontar ya que “después de la crisis del coronavirus habrán cambiado muchas cosas, y algunas para siempre. Las implicaciones personales y sociales serán profundas y los fenómenos psicológicos asociados a esta pandemia constituirán un enorme reto comunitario” (p. 2).

En ese orden de ideas, plantea cinco retos a asumir:

1. *Reto 1. Cuidar del personal de salud.* Esto implica centrar parte de la atención en el personal de salud. Este personal, aun después de la pandemia, continuará en situación de vulnerabilidad dada su exposición al virus y la sobredemanda de atención a la población. Rodríguez-Cahill (2020), destaca:

La falta de recursos materiales para llevar a cabo su trabajo, el miedo al contagio por la escasez de sistemas de protección, la necesidad de tomar decisiones que tienen un impacto decisivo sobre la vida de las personas y la resonancia emocional del sufrimiento ajeno, están poniendo al límite la salud mental (p. 2).

2. *Reto 2. Refuerzo de la atención psicológica para la población.* Se considera indispensable y necesario focalizar la atención en personas bajo la condición de vulnerabilidad tales como aquellas con patologías mentales previas o que vivan bajo condiciones especialmente difíciles; éstas son centro principal de atención dado que bajo esas condiciones son susceptibles de desarrollar “trastornos psicológicos tales como el

trastorno por estrés postraumático, el trastorno de estrés agudo, el trastorno depresivo mayor, trastornos adaptativos u otros trastornos de ansiedad, así como el desarrollo de síntomas somáticos” (p. 2).

3. *Reto 3. El impacto psicológico del confinamiento.* Con el confinamiento la incertidumbre y la soledad se han convertido en los principales sentimientos que dominan a las personas bajo estas circunstancias; se ha generado, en consecuencia, una crisis transitoria que ha de ser gestionada de manera favorable. A decir de este autor, “el confinamiento genera una pérdida de la rutina, una reducción del contacto social y físico, frustración, aburrimiento y una sensación de soledad que puede resultar difícil de gestionar para muchas personas” (p. 4).
4. *Reto 4. Asumir las pérdidas durante la crisis del Covid-19.* Bajo las circunstancias de confinamiento por la pandemia se desarrollan duelos por las pérdidas recibidas; principalmente las de naturaleza física de los seres queridos. Esto demanda de los profesionales de la psicología una intervención específica orientada a la elaboración del duelo con todas sus implicancias para la vida social y familiar de quienes lo experimentan.
5. *Reto 5. El desarrollo de la resiliencia colectiva.* La resiliencia entendida como la capacidad de reconvertir el trauma en un desafío, implica la capacidad de resistir, de superar un problema y salir fortalecido. Bajo esta premisa se asume que la experiencia del confinamiento debe permitir la reflexión colectiva necesaria para convertir la experiencia en un proceso de aprendizaje que facilite su resignificación para superar las experiencias adversas o traumáticas.

Estos cinco retos, nos invitan a reflexionar sobre la capacidad de adaptación de la psicología para hacer frente a nuevas necesidades, estamos confrontando una crisis que tiene y tendrá muchas consecuencias negativas, también brinda y brindará oportunidades para aprender y mejorar, para revisar y expandir el alcance de nuestra disciplina en diferentes frentes, como la investigación, el acompañamiento profesional, la psicoeducación y el ejercicio de la ciudadanía.

La pandemia impone desafíos e implica que el ser humano genere nuevos espacios de equilibrio entre el bienestar y las vivencias signadas de incertidumbre. La psicología tiene sus espacios y es necesario crear nuevas

alternativas de apoyo a la sociedad, desde lo que sabemos hacer: crear conocimiento, acompañar, escuchar, dibujar escenarios de crecimiento y oportunidades en medio de las exigencias y demandas de cambios sin aviso.

En este capítulo realizamos un análisis crítico, reflexiones y aportes para afrontar los retos que asumimos como académicas y profesionales de la psicología. Lo organizamos en tres apartados, el primero, presenta una revisión acerca del estado actual de la pandemia a nivel mundial y en Venezuela, seguidamente se abordan aspectos relacionados con la emocionalidad de la población y posibles estrategias para afrontarlas. El segundo apartado incluye reflexiones sobre la pandemia, la ética de la convivencia y sus implicaciones en la sociedad. El tercer apartado está dedicado a conclusiones.

1. Consideraciones generales acerca de la pandemia a nivel mundial y en Venezuela

1.1. Caracterización de la pandemia en el ámbito mundial

La historia universal registra las guerras, conflictos religiosos, desastres naturales, litigios territoriales, avances tecnológicos y con menos frecuencia a las enfermedades. Sin embargo, las alteraciones de la salud por causa de infecciones han estado presentes en la historia de la humanidad. En efecto, los virus, bacterias, hongos y protozoarios como parte del entorno ambiental, son una realidad desde antes de que el Homo Sapiens apareciera en la tierra. Tuberculosis, viruela, peste bubónica, influenza y VIH-sida, así como la malaria, el cólera y la fiebre tifoidea, han sido verdaderas calamidades que han azotado al mundo y han alterado tanto el curso de la historia, como los hábitos del ser humano. Desafortunadamente la lista es larga, y entre crisis, endemias, epidemias y modernamente pandemias transcurre la vida.

A pesar de los avances científicos las epidemias han sido consideradas como un castigo divino y, en muchas ciudades -por ejemplo, en la Edad Media-, se persiguió a herejes, judíos y protestantes, ya que se consideraba que eran la razón de la epidemia.

Independientemente del número de afectados y de muertes, la diferencia entre endemia, epidemias y pandemias consiste en que la primera afecta una porción de territorio estacional o cíclicamente, la segunda se extiende a lo largo de una vasta región o países y la pandemia afecta a los cinco continentes. Las facilidades de los medios de transporte, las migraciones y la alta movilidad requerida en la vida moderna facilitan la transmisión de las

enfermedades infecciosas (Moreno-Sánchez, Coss, Alonso de León y Elizondo, 2018).

En este orden de ideas, recientemente expertos en salud han mencionado un nuevo término relacionado con el Covid-19, *sindemia* ¿de qué se trata?, es un enfoque emergente de la concepción de la salud y la práctica clínica como un complejo biosocial, introducido por antropólogos médicos. Apunta a la coexistencia, durante un periodo y en un lugar, de epidemias que comparten factores sociales y ambientales que promueven y potencian los efectos negativos de la interacción de enfermedades, causando consecuencias complejas. Este modelo redimensiona la comprensión histórica convencional de las enfermedades como entidades distintas en la naturaleza, separadas de otras enfermedades e independientes de los contextos sociales en los que se encuentran (Singer, Bulled, Ostrach y Mendenhall, 2017).

El editor de la revista *The Lancet*, Richard Horton (2020), afirma que actualmente se vive una sindemia. Destaca que se ha visto la crisis actual de salud causada únicamente por una enfermedad infecciosa, cuando realmente existen dos categorías de enfermedades afectando a poblaciones específicas: la infección por SARS-CoV-2 y una variedad de enfermedades no transmisibles como la hipertensión, la obesidad, la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, las enfermedades respiratorias crónicas, el cáncer, la malnutrición e incluso el cambio climático.

Desde esta perspectiva, estos factores tienden a interactuar de forma sinérgica de diversas y consecuentes formas, lo que tiene un impacto sustancial en la salud de las personas y de la población en general. En ese sentido, es necesario tomar en cuenta las vías a través de las cuales interactúan biológicamente en estas y, por lo tanto, multiplican su carga general de enfermedad, y las formas en que los entornos sociales, especialmente las condiciones de desigualdad e injusticia sociales, contribuyen a la agrupación e interacción de enfermedades, así como a la vulnerabilidad de algunos sectores de la población (Singer, Bulled, Ostrach y Mendenhall, 2017).

Finalmente, retomando a Horton (2020), es importante prestarle atención al abordaje del Covid-19 como una *sindemia*, en tanto que permite una visión más amplia y necesaria que abarca otras áreas vitales de las sociedades como la educación, el empleo, los alimentos y el medio ambiente, entre otras. Asimismo, es incuestionable que la suma de estas enfermedades a la situación del Covid-19, en un contexto de disparidad social y económica exacerba los efectos adversos de cada una por separado, por lo tanto, se necesita un enfoque

más vasto y matizado si se quiere proteger la salud de las comunidades más comprometidas.

1.2. Características de la enfermedad. Modo e historia de contagio

Del mismo modo como los medios de transporte facilitaron la diseminación de la enfermedad, las tecnologías de información y las redes sociales han facilitado las falsas creencias, mitos, remedios y por supuesto han ayudado a difundir el conocimiento científico sobre el Covid-19. Ahora, después de haber sido declarada por la Organización Mundial de la Salud como pandemia, la enfermedad de Covid-19, es mucha la información confiable disponible, como para hacerse una idea clara sobre qué es la enfermedad y qué hacer para evitar el contagio, así como estadísticas, desarrollo de las vacunas y variedad de información de interés (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la Covid-19 es la enfermedad infecciosa causada por un coronavirus descubierto recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019.

Los síntomas más habituales de la Covid-19 son la fiebre, la tos seca y el cansancio. Otros síntomas menos frecuentes son dolores y molestias, congestión nasal, dolor de cabeza, conjuntivitis, dolor de garganta, diarrea, pérdida del gusto o el olfato, erupciones cutáneas o cambios de color en los dedos de las manos o los pies. Estos síntomas suelen ser leves y comienzan gradualmente. Algunas de las personas infectadas solo presentan síntomas levísimos.

Se sabe muy poco sobre las formas de contagio, son diversas y hasta misteriosas. La mayoría de las veces las personas no se explican cómo pudieron contagiarse. Lo que sí se sabe con certeza es que se transmite de persona a persona, a través de las gotas en espray de saliva y las superficies donde permanecen. En ese sentido, la Organización Mundial de la Salud informa que, según las pruebas actuales, se transmite principalmente entre personas a través de las denominadas gotas respiratorias de más de cinco micras (ABC, 2020).

La generalidad de ellas, alrededor del 80%, se recupera de la enfermedad sin necesidad de tratamiento hospitalario. Alrededor de 1 de cada 5 personas que contraen la Covid-19 acaba presentando un cuadro grave y experimenta dificultades para respirar. Las personas mayores y las que padecen afecciones médicas previas como hipertensión arterial, problemas cardíacos o pulmonares, diabetes o cáncer tienen más probabilidades de presentar cuadros

graves. Sin embargo, cualquier persona puede contraer la Covid-19 y caer gravemente enferma. Las personas de cualquier edad que tengan fiebre o tos y además respiren con dificultad, sientan dolor u opresión en el pecho o tengan dificultades para hablar o moverse deben solicitar atención médica inmediatamente. Si es posible, se recomienda llamar primero al profesional sanitario o centro médico para que estos remitan al paciente al establecimiento sanitario adecuado (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Lo que si hay de cierto es que la pandemia tomó por sorpresa a la humanidad, al punto de que la ciencia médica está aún desconcertada y en busca de explicaciones sobre la dinámica de contagio, los propios mecanismos de la enfermedad, síntomas y secuelas. Es una certeza que la mejor manera de evitar ser contagiado, es seguir las recomendaciones de lavado frecuente de las manos con agua y jabón, uso de mascarilla y distanciamiento físico.

En la actualidad, las investigaciones para el desarrollo de la vacuna se han convertido en una carrera por su obtención, con implicaciones políticas, económicas, sociales y un sin número de aspectos que van desde qué grupos serán beneficiados, qué países tendrán prioridad, hasta cuestiones de ingeniería, logística, distribución y métodos de difusión.

Los gobiernos del mundo se debaten entre diversas alternativas para aliviar los sistemas de salud y reactivar las economías sin afectar nuevamente el ciclo de contagio. Entretanto, las sociedades esperan, se impacientan y siguen - en ocasiones contrariadas- las indicaciones para mantenerse en confinamiento. Sin ser expertas en infectología, expusimos brevemente lo más resaltante de esta enfermedad y nos centraremos precisamente, en los efectos del confinamiento en las comunidades, en las familias, en sus entornos socioafectivos, el impacto que ha tenido en la economía del hogar y en la educación a distancia que parece destinada a permanecer como alternativa para superar los riesgos de contagio.

1.3. Situación en Venezuela

La primera epidemia registrada en Venezuela fue la causada por la peste bubónica en 1908, controlada con los escasos medios de que se disponía entonces, con medidas sanitarias y extinción de la propia enfermedad. El gobierno de Cipriano Castro alentó drásticas medidas sanitarias, entre otras quemar la ropa de las personas que estaban infectadas, incluyendo sus casas, “con la promesa de que se iban a restaurar pronto esos hogares” y cualquier foco donde habitaran ratas. Asimismo, incentivó a las personas a que cazaran a

los roedores para combatir la enfermedad: “por una rata pagaban un real y por un ratón medio real, de allí se crearon unos crematorios para esos roedores” (Sánchez, 2020).

En 1918 llega al país por el puerto de La Guaira, la gripe española, que no tardó en convertirse en epidemia. El presidente Juan Vicente Gómez encargó al Dr. Luis Razetti de afrontar la enfermedad. Aplicaron inmediatamente la cuarentena en el territorio nacional,

[...] prohibieron las misas, cerraron los puertos, las escuelas y los comercios. También se limpiaban diariamente las calles y los edificios, trataron de hallar la causa de la enfermedad, pero en ese momento no sabían que se trataba de un virus, no tenían idea a qué se estaban enfrentando (Sánchez, 2020).

Hasta entonces no se conocían los virus, solo con la irrupción del microscopio electrónico se pudieron conocer estos microorganismos.

Se ordenó un censo de los lugares donde había mayor registro de la gripe española, en ese estudio se percataron que la falta de higiene, desnutrición y la pobreza contribuían a que la enfermedad se propagara velozmente.

Debido al alto número de fallecidos tuvieron que crear una gran fosa común para las víctimas de la enfermedad y fue llamado “La Peste”. La gripe española atormentó a Venezuela por cuatro meses. Ya en enero de 1919 fue disminuyendo la virulencia, gracias a las medidas sanitarias que impuso el doctor Razetti.

Desde entonces hasta el presente la situación epidemiológica del país ha tenido momentos estelares como hacia 1948 con la erradicación de la malaria. Se han dominado gracias a extensas campañas de vacunación de enfermedades como la poliomielitis, sarampión, parotiditis, entre otras. Sin embargo, en los últimos veinte años hubo un retroceso y se han producido oleadas epidémicas de enfermedades como el dengue, zika, chikungunya y muchas otras -ya incluso erradicadas- como tuberculosis y viruela. En ese contexto en marzo de 2020 se observaron los primeros casos de Covid-19 en el país.

El escenario de Venezuela con el coronavirus es muy complejo y delicado, debido a la emergencia humanitaria que padece el país, la falta de medicinas, mala alimentación y en definitiva por la precaria situación del sistema de hospitales y centros de salud. No obstante, por diversas causas entre las cuales está el aislamiento internacional por falta de vuelos comerciales de

enlace con el mundo y las políticas gubernamentales, la enfermedad se ha mantenido controlada, llegando al pico de mil casos diarios para ubicarse a la fecha en 485 casos por día. El futuro continúa siendo incierto por el manejo -a veces opaco- de la enfermedad, entretanto la población se las juega entre el mantenimiento de las actividades diarias y el confinamiento. Y es el confinamiento el que ha traído consigo toda una gama de manifestaciones que afectan la salud emocional y la psiquis del venezolano.

1.4. Una mirada desde la psicología clínica y escolar

La psicología como una ciencia al servicio de la humanidad tiene la responsabilidad de dar respuesta a las situaciones problemáticas que la acucian. Con una posición ontológica, epistemológica, axiológica recurre a todos sus enfoques teóricos, a sus técnicas y estrategias para apoyar en momentos de crisis como la que se está viviendo actualmente a cuenta de la aparición de la pandemia global por Covid-19. Diversas áreas de ella pueden apoyar.

En este apartado se quiere realizar un análisis interpretativo y aportes desde la Psicología Clínica y Escolar que puedan contribuir a comprender los procesos psicológicos que se activan y/o mitigar los efectos y consecuencias de la pandemia. Se tiene presente que estas dos áreas darían respuestas a una gran parte de las problemáticas presentadas en esa masa de habitantes del planeta quienes han sido vulnerados como producto de la pandemia y por cuya consecuencia, se activan experiencias, vivencias, emociones tal vez antes no experimentadas; en esas circunstancias se viven procesos intrapsicológicos ante los cuales la mayoría no sabe qué hacer y cómo responder.

A pesar de lo reciente de esta enfermedad, ya especialistas en el campo de la salud mental reportan una serie de reacciones y estados psicológicos observados en la población. Consiguen entre las primeras respuestas emocionales de las personas el miedo, percepciones distorsionadas de riesgos e incertidumbre, que se acompañan de comportamientos sociales inadecuados expresados en reacciones de angustia (insomnio, ira, miedo extremo a la enfermedad incluso en personas no expuestas), comportamientos riesgosos para la salud como mayor uso de alcohol, tabaco, drogas, aislamiento social y trastornos específicos como estrés postraumático, ansiedad, depresión y somatizaciones (Torales, O'Higgins, Castaldelli-Maia & Ventriglio, 2020).

Otro estudio señala que la indignación y sensibilidad a los riesgos sociales aumentaron, en tanto disminuyeron la felicidad y la satisfacción por la

vida, en general encontraron que las personas se preocupaban más por su salud y su familia, y menos por el ocio y amigos (Li, Wan, Xue, Zhao y Zhu, 2020).

En síntesis, y tal como lo expresan Urzúa, Vera-Villaruel, Caqueo-Úrizar, y Polanco-Carrasco (2020) lo que se sabe es que existe “[...] una serie de reacciones y estados psicológicos observados en la población, incluyendo efectos en la salud mental [...]” (p.105)

Estos elementos muestran que, aunque el factor biológico del Covid-19 es esencial, los factores psicológicos y sociales tienen un peso considerable en su abordaje. Independientemente de la etapa de relación que pueda tener una persona con el virus (ausencia de enfermedad, haber estado expuesta, cuarentena, estar infectada, bajo tratamiento o post alta del virus), todas están condicionadas por las creencias (cogniciones), emociones y comportamientos favorecedores o riesgosos para la salud.

El rápido avance y el impacto de esta enfermedad en las familias, las comunidades y la sociedad en general, ha generado la inminente necesidad de que la psicología junto con otras disciplinas científicas trabaje para afrontar una crisis sanitaria a nivel mundial, dado que esta pandemia implica variables y consecuencias psicológicas importantes que deben ser atendidas.

Es así como esta enfermedad está vinculada al comportamiento de las personas, estrechamente ligada a las cogniciones, emociones y factores sociales y culturales, su tratamiento implica cambios en los estilos de vida habituales.

En ese sentido, es necesario incorporar principios psicológicos avalados teórica y metodológicamente y difundir la información sobre los procesos psicológicos involucrados con el Covid-19, es importante que en las campañas de prevención y promoción de la salud (a través de medios tradicionales y de las nuevas tecnologías) estos elementos estén presentes (Garfin, Silver y Holman, 2020).

En este contexto, la psicología como la ciencia experta en comportamiento puede aportar evidencia científica clara, precisa, para que los tomadores de decisiones (gerentes, directores, ministros, políticos) la incorporen en los diagnósticos, planificaciones e intervenciones públicas y privadas y así contribuir en los problemas de salud mental.

La salud mental es entendida como el estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2018). En ese sentido,

desarrolla y adquiere estrategias para afrontar las situaciones contradictorias e inesperadas con las que le toca vivir durante su curso de vida.

Oramas, Santana y Vergara (2006), al respecto afirman:

[...] la salud mental consiste en el aprendizaje de la realidad para transformarla a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de conflictos, tanto internos del individuo como los que se dan entre él y su medio. Cuando dicho aprendizaje se perturba o fracasa en el intento de su resolución, puede comenzarse a hablar de enfermedad (p. 34).

Es así, como la salud mental se relaciona con la interacción que sostenemos con nuestro entorno sacionatural y sociocultural; se orienta hacia la promoción del máximo bienestar posible y uso óptimo de nuestros recursos psicológicos: cognitivos, afectivos, sociales y espirituales. Persigue el logro de metas individuales y colectivas, en concordancia con el bien común y una visión ética de la vida.

En el contexto actual de la Pandemia por Covid-19 se han puesto a prueba todos los recursos psicológicos de los que dispone la población para afrontar la inesperada situación que “saca” de una zona de relativa tranquilidad a las personas, a otra desconocida, movilidad que viene acompañada de múltiples respuestas, reacciones emocionales y ante la cual se debe aprender qué hacer, cómo responder. La Figura 1 es explicativa:



Figura 1. Zonas de cambio.

Fuente: Construcción propia, octubre 2020.

Cómo vemos en la figura la Zona de Comodidad de actuación de las personas ofrece un escenario de seguridad, certeza, tranquilidad y certidumbre representada por la forma como transcurría la vida de ellas antes de la llegada de la pandemia; con dificultades de diversas intensidades o magnitudes o sin ellas, las personas tenían un relativo control de su curso de vida. Con la llegada de la pandemia y la declaración del confinamiento, esa zona de comodidad cambió y el grupo de manera masiva tuvo que desplazarse a una Zona Desconocida para muchos por ser ella inédita y con poca claridad. Es en este contexto donde se pone en acción el complejo emocional que podría alterar la salud mental de las personas. En ese sentido, Shigemura, Ursano, Morganstein, Kurosawa y Benedek, (2020), reportan como los principales miedos junto con la incertidumbre, y Huarcaya (2020) trastornos depresivos, trastornos de ansiedad y estrés.

En ese orden de ideas, bajo esas nuevas condiciones se introdujeron los primeros cambios que implicaron alteraciones importantes en los hábitos de las personas, incorporación de actividades no previstas y nuevas exigencias.

A partir de entrevistas clínicas realizadas en el período comprendido entre marzo a noviembre de 2020, se recogen *verbatimums* de los consultantes a través de los cuales se puede inferir que los principales cambios son:

- Restricciones en la movilidad
- Pérdida de libertad de tránsito
- Separación de personas significativas con las cuales se establecen vínculos emocionales y sociales
- Cambios en el plan de vida inmediato
- Alteraciones en la administración del tiempo
- Vivencias de incertidumbre
- Exposición abrumadora de información que satura a quien la recibe
- Aburrimiento entendido como un estado emocional desagradable que se produce cuando deseas estar implicado en una actividad satisfactoria, pero no se consigue hacerlo.
- Incorporación a una nueva experiencia y forma de actividad laboral: el trabajo remoto o teletrabajo
- Desarrollo de nuevas estrategias de comunicación a través del uso de la tecnología para la información y comunicación.

Ante este nuevo escenario los diversos grupos humanos debieron adoptar estrategias, que si no existían en su repertorio conductual pre-covid, tuvieron que desarrollarlas en el momento exponiéndose, en todo caso, a

desarrollar alteraciones y desequilibrios en su salud mental en caso de no lograr una adecuación a la nueva condición. En este tránsito se asume aparecen las alteraciones emocionales anteriormente referenciadas. En el contexto de la pandemia y con la adopción de una medida como el confinamiento, todas las áreas de la vida de las personas han experimentado cambios que afectan de manera desfavorable sus vivencias y su productividad.

Sin embargo, todas estas experiencias de significación social podrían convertirse en nuevos aprendizajes y transitar de la Zona Desconocida a una Zona de Cambio que permita superar y afrontar con éxito la situación vivida. Esto implica entrar en un proceso de reflexión acerca de las circunstancias actuales y adoptar nuevos comportamientos.

En adición a ello, Vera-Villaruel (2020) expresa que frente al Covid-19 un cambio de conducta o cambio de estilo de vida salva vidas y que, si aceptamos que las cogniciones, emociones y fundamentalmente nuestros comportamientos son esenciales en los procesos de salud enfermedad, cobra entonces relevancia identificar que comportamientos son específicos en el Covid-19.

Vivir y convivir en armonía consigo mismo y con la comunidad, con la finalidad de detentar una salud mental óptima, implicaría prestar atención a las diversas áreas de la vida y conseguir entre ellas un balance (familiar, laboral, personal, social, afectivo). Con la llegada del confinamiento todas estas áreas de la vida experimentaron cambios: en el área familiar se restringieron visitas y posibilidades de compartir en familia en momentos significativos para estas; en el área laboral se incorporó una nueva forma de relación laboral con inasistencia al recinto de trabajo y disminución de la interacción con pares sociales; en el área social pérdida de libertades para la recreación en lugares públicos, asistencia a eventos sociales y el compartir con amigos; y en el área afectiva, la aparición de la tormenta emocional que significó experimentar los cambios mencionados y que demandan de las personas la activación de un sistema de protección que les permita mantenerse en estado de alerta, focalizado y en acción para afrontar los desafíos planteados con éxito y determinación; todo lo cual exige la puesta en práctica de sus recursos psicológicos para continuar de manera favorable con el curso de vida.

Todos estos cambios pueden convertirse en nuevos aprendizajes lo que implicaría entrar en un proceso de reflexión, re significación de las circunstancias actuales y adoptar nuevos comportamientos que nos conduzcan a:

- Revalorizar nuestras relaciones sociales, la importancia de atender oportunamente los vínculos familiares y de amistades.
- Valorar la libertad como una expresión de Derecho Humano y de la libre determinación.
- Tener un comportamiento responsable en el envío de información a través de las redes.
- Dosificar de uso de las redes sociales lo cual implica apagar el twitter, el facebook, la mensajería de texto u otras redes sociales de conexión y tomar un distanciamiento de estas para recuperarse de la injuria socioemocional y regresar cuando las personas se sientan más fortalecidas.
- Valorar las nuevas formas de comunicación.
- Focalizarse en el propósito de vida y en el Proyecto de vida.
- Mantener la esperanza, la fe y el optimismo como actitud necesaria para seguir adelante en el curso de vida y visualizar las perspectivas de futuro de manera favorable, aún bajo condiciones adversas.

Un aspecto clave para afrontar esta inédita situación está en aprender a manejar la incertidumbre entendida como el sentimiento que se presenta cuando, ante una situación o condición, carecemos de datos para evaluarla de manera eficaz y efectiva. Bajo esas circunstancias los escenarios para moverse de un punto a otro que produzca un sentido de mayor estabilidad interior, se muestran poco claros. En consecuencia, la toma de decisiones para seguir adelante en el proyecto de vida, se percibe confusa y difícil. Ello demanda la comprensión de que no podemos tener el control de todo y más en este momento particular. Esto es necesario comprenderlo para afrontar la incertidumbre de una manera eficiente, de tal forma que afecte lo menos posible salud física y emocional.

La inédita situación actual se convierte en una oportunidad para desarrollar la templanza necesaria para afrontar situaciones difíciles, desarrollar resiliencia y mejorar como personas en esta experiencia global que envuelve a toda la humanidad.

Algunas estrategias sugeridas para el afrontamiento del confinamiento por Covid-19

1. *Gestión Emocional.* Implica identificar y expresar las emociones y sentimientos que se están experimentando por el momento vivido. Conversar sobre ellas con las personas allegadas con quienes compartes

el confinamiento, puede ser una estrategia adecuada para aliviar la situación emocional.

2. *Ajuste en los hábitos de vida diaria.* Implica organiza una nueva rutina del hogar sin perder la esencia de la anterior. Es decir, en la medida de lo posible mantenerla parecida a la que se desarrollaba en condición pre-Covid. Es indispensable recurrir a estrategias de pensamientos para aceptar coyunturalmente los cambios necesarios para afrontar la situación.
3. *Administración del tiempo.* Bajo las condiciones de confinamiento la vivencia del tiempo se puede experimentar de manera diferente; es indispensable reflexionar sobre su concepto y significado, ya que bajo las condiciones actuales es esperable que se pierda la relación temporal. Forzosamente se sugiere implementación de cambios en la administración del tiempo para la rutina diaria. En ese sentido, debe buscarse un espacio para trabajar dentro del hogar; decidir una hora específica para atender la rutina laboral y equilibrarla con el destinado a las actividades propias del hogar y fundamentalmente para la familia o allegados. Dosificar el tiempo que se dedica a todas las actividades bajo una nueva rutina de trabajo, es necesario.
4. *Desarrollar un pensamiento flexible.* Implica abrirse a la posibilidad de ver la vida con una nueva visión; buscar nuevas formas de interpretación de esa realidad que se está viviendo. Debe evitarse la presencia de pensamientos intrusivos y percepciones catastróficas acerca del momento en que se está viviendo. Mantenerse en el contexto presente y evitar pensar en el futuro inmediato.
5. *Practicar el ocio productivo.* Se invita a incluir dentro de la nueva rutina actividades que impliquen descanso, distracción e integración familiar tales como compartir juegos de mesa, actividades físicas dentro del hogar, entre otros.
6. *Hacer de la coyuntura una experiencia productiva.* Implica aprovechar el momento para la producción intelectual, el reencuentro familiar, el autoconocimiento.
7. *Dosificación en el uso de las redes de comunicación.* Evitar la sobreinformación; obtener información exclusivamente de fuentes fidedignas como la OPS, la OMS, UNICEF o autoridades sanitarias del país. Igualmente, desconectarse de las redes por intervalos frecuentes; por ejemplo, cada 2 o 3 horas.

8. *Reinventar nuevas formas de vinculación social.* Mantenerse vinculado con las personas significativas del contexto socioafectivo es vital para el desarrollo; se sugiere usar el recurso de las redes de comunicación: video llamadas, llamadas para conservar la conexión con las figuras importantes para la vida de relación.
9. *Reinvención laboral.* Ante la coyuntura social y económica se sugiere repensar nuevas formas de generación de ingresos económicos a través del teletrabajo y adopción de emprendimientos.
10. *Incrementar la tolerancia a la incertidumbre.* Esto implica establecer estrategias cognitivo conductuales para:
 - Identificar la situación que genera el sentimiento de incertidumbre.
 - Transitar hacia la Zona de Aprendizaje y de Cambio.
 - Aceptar que no todo se puede controlar. Hay aspectos que obedecen a un locus de control externo.
 - Convertir el momento en una experiencia para el desarrollo personal.
 - Tomar conciencia de los Factores Protectores con los que se dispone y dejarlos de manera activa: Autoestima, Valores, Comunicación.
 - Incrementar la escucha activa y el diálogo consigo mismo.
 - Activar hábitos para una vida saludable.
 - Desarrollar la empatía, la tolerancia y la comprensión como parte de los valores humanos.
 - Elaborar un Nicho de bienestar (hacer ejercicios, practicar un deporte, identificar un hobby y desarrollarlo, entre otras actividades).
 - Controlar el contenido de los pensamientos: pensamientos prospectivos.
 - Mantenerse ocupado en actividades que propicien bienestar.
 - Tener presente los proyectos y el propósito de vida.
 - Conservar el optimismo y la esperanza como parte importante del Ciclo de crecimiento psicológico (Romero, 2005).

1.5. Salud mental y tareas escolares

Tener salud mental en la infancia significa alcanzar los indicadores del desarrollo y emocionales esperados para el momento evolutivo; así como

también aprender habilidades sociales saludables y afrontar, de manera adecuada, las situaciones problemáticas o conflictos que se puedan presentar en el curso de vida. Las niñas y los niños que son mentalmente sanos tienen una calidad de vida positiva y pueden desempeñarse bien en el hogar, la escuela y en sus comunidades.

La llegada de la Pandemia a nivel mundial obligó a reestructurar la rutina de vida de todos, a ella no escaparon las niñas y niños; en ese sentido, se le concedió a la casa la nueva sede para desarrollar actividades académicas, se convirtió el hogar como sustituto del recinto escolar y el espacio para el desarrollo de las tareas escolares en ausencia del precedente del proceso de enseñanza y aprendizaje explicado por el docente lo cual se considera necesario para realizarlas; esta situación ha generado una serie de controversias, conflictividad familiar, estrés y ansiedad en el niño y en su grupo familiar.

Es importante acotar, que, en relación con niñas y niños, cualquier situación que perturbe la armonía e interfiera en sus actividades rutinarias puede ser fuente de estrés y, ciertamente, afectar el funcionamiento académico en el acontecer educativo (Naranjo, 2009).

En este punto cabría preguntarse ¿Qué perdieron las y los escolares con este cambio? ¿Cuáles son los principales síntomas que pueden presentarse como producto del mismo?

En relación a la primera pregunta, puede decirse que fundamentalmente perdieron sus relaciones sociales las cuales son básicas y necesarias para el desarrollo y la conformación de su personalidad y de su autoestima (De Tejada, Moreno, Mera y Chong, 2020). Las y los escolares fueron sacados abruptamente de su espacio natural, lo cual puede generar una situación emocional expresada en:

1. Sentimientos de extrañeza de sus amigos y amigas de la escuela y fundamentalmente de sus docentes.
2. Añoranza por ir al colegio y compartir vivencias en el recreo.
3. Extinción de las clases presenciales, sus tareas dirigidas o actividades extracurriculares.
4. Sentimiento de pérdida parecido a un duelo. Y si a esto se le agrega que también perdieron el aula de clase y sus vivencias, se pensaría en la posible afectación de la salud psicológica de los escolares.

Todos esos cambios podrían expresarse en un conjunto de síntomas correspondientes con estrés o ansiedad y que se manifiestan conductualmente en (Martínez-Otero, 2012):

1. Síntomas afectivos: desinterés, desmotivación, irritabilidad, tedio, labilidad afectiva.
2. Síntomas cognitivos: disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, errores de memoria.
3. Síntomas físicos: alteraciones del sueño; pérdida del apetito con cambios en el peso; quejas y malestar general; Cefaleas y problemas digestivos.
4. Síntomas conductuales: Disminución del rendimiento, Incumplimiento de tareas, aumento de los errores.

Ahora, bien en relación con las actividades escolares y tareas en casa cabría preguntarse ¿Por qué ha resultado tan difícil hacer en la casa lo que se hacía en la escuela?

En la Tabla 1 se intenta establecer una comparación de ambos contextos en lo académico:

Tabla 1. ¿Por qué ha resultado tan difícil hacer en la casa lo que se hacía en la escuela?

EN LA ESCUELA	EN LA CASA
Los niños escuchan una explicación previa por parte de sus maestros sobre la actividad que van a realizar.	Cada cual en su rol. Los padres son eso, padres o madres; no docentes. Muchos de ellos no tienen la pedagogía ni la didáctica necesaria para llevar adelante el mandato de la escuela. Pueden tener el conocimiento, pero no la pedagogía ni la paciencia ni la estrategia necesaria para sustituir al docente del aula en la casa. Al carecer de ello, no existe una explicación previa, sino que van directamente a la tarea sin que los niños tengan claro el propósito.
Los niños trabajan con otros niños.	En el hogar hay ausencia de modelos;

Hay modelaje y moldeamiento por parte del docente. Ver a los otros niños trabajar los anima a seguir y a comparar sus producciones; pueden solicitar ayuda y aprender por similitud y contraste. Esto puede propiciar su producción escolar.

Los maestros suelen acompañar a los niños en sus actividades escolares; estar atentos a sus avances y limitaciones, necesidades e intereses con un sentido y criterio pedagógico. Hay seguimiento y monitoreo de sus aprendizajes y correcciones *in situ* para que estos desarrollen su sentido de logro y propósito.

Los docentes suelen hacer ajustes a la cantidad y forma del trabajo escolar; pueden monitorizar la tarea o actividad y ajustarla a los requerimientos del niño en función del nivel de desarrollo, demanda cognitiva y tiempo. Es decir, regular la tarea.

En la escuela existen horarios reglamentados para comer, ir al

tampoco hay modelaje por parte del docente. El padre o madre, solo cumple una indicación sin modelar el aprendizaje; no está dentro de sus competencias. Se pierde el referente para comparar y, además; la animación para seguir o terminar la actividad puede transformarse en coerción.

Los padres y madres no están preparados para sustituir el rol del docente. Los aspectos relacionados con control, seguimiento y monitoreo propio del aprendizaje, no lo pueden realizar. Requieren desarrollar la paciencia para atender la multiplicidad de tareas y actividades en tiempos de contingencia y esto les resta tiempo para la atención de la Función docente trasladada a los padres. Se focalizan en el producto final (resultado cumplido de la tarea) mas no el proceso.

En el hogar la regulación de la tarea por parte de los padres o madres se pierde. Las familias y los niños deben cumplir con todo el trabajo, a veces excesivo y sin sentido, solo como un mandato administrativo de la planificación. No existe un docente para rectificar el plan de actividades; las actividades pueden no estar propiciando aprendizajes significativos

Alteración de la rutina diaria. En un mismo espacio se encuentran el

<p>baño, jugar. Una rutina propia de la permanencia en la escuela que niñas y niños están acostumbrados a seguir.</p>	<p>teletrabajo de los padres, el “aula de clases” de la escuela, la rutina propia de su hogar: comer dormir, actividades de higiene se confunden en un mismo espacio temporal y físico. Se pueden afectar los hábitos de rutina y la disciplina. Se confunden horarios de trabajo con horarios de rutina diaria.</p>
---	--

Fuente: Construcción propia adaptado de Lepe, E. (2020)

La interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro escolar impone al menos tres desafíos: el acceso a las plataformas digitales y a las condiciones materiales para el aprendizaje; la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje.

En síntesis: con la desaparición del aula de clases y la maestra o maestro, se perdió:

1. Planificación contextualizada a la contingencia actual.
2. Modelaje de los compañeros o compañeras de estudio.
3. Moldeamiento de comportamientos por parte de la maestra o maestro.
4. Control y monitoreo de actividades asignadas. Quedaron delegadas en padres y madres con una pedagogía y didáctica inexistente.
5. Relaciones sociales con amigos y compañeros de clases.
6. Vinculación con sus maestras o maestros.

Algunas estrategias sugeridas para niñas y niños orientadas al afrontamiento del confinamiento por Covid-19

1. Mantener las rutinas dentro del hogar: horarios de levantarse, comidas, aseo, deberes, actividades de juego en familia, recreativas.
2. Aprovechar la coyuntura para desarrollar con ellas y ellos, los conceptos de responsabilidad y solidaridad.

3. Ayudarlos a reflexionar acerca de lo que ocurre en todo el mundo. Es importante que no signifiquen el momento con un sentido de castigo, sino de responsabilidad y beneficio para todos.
4. Es indispensable mantener la calma cuando se está con niñas y niños; estos son especialmente susceptibles de captar los estados de ánimo de los adultos significativos para ellos.
5. Compartir con ellos las medidas de higiene que se están implementando. Practicarlas en conjunto y convertir esta experiencia en una forma de juego usando para ellos sus personajes favoritos.
6. Una vez concluida su rutina de responsabilidades diarias, practicar actividades de juego dentro del hogar.
7. Propiciar el encuentro virtual con sus redes de amigos y familiares.

Algunas recomendaciones para las autoridades responsables.

Estas recomendaciones están orientadas básicamente con la finalidad de contribuir con el afrontamiento de la angustia y ansiedad de la población u otros cambios emocionales esperables. En ese sentido, se recomienda:

1. Mantener una comunicación fluida, rápida y fundamentalmente creíble acerca de lo que sucede.
2. Garantizar los suministros de los insumos necesarios para enfrentar la pandemia y de cobertura de necesidades básicas de la población.
3. El período de cuarentena debería ser corto. Los motivos de una cuarentena deben estar claros y no alargarse más allá de lo necesario. De lo contrario, se corre el riesgo de una explosión emocional expresada en rabia incontenible que pudiera tener repercusiones sociales importantes.
4. La información suministrada e instrucciones, deben ser claras en relación con las pautas de acciones a seguir durante el confinamiento y ser consistentes en su aplicación.
5. Se requiere generar Políticas Públicas de apoyo socioeconómico durante el evento y post evento.

Para finalizar, es necesario resaltar que frente a esta contingencia los docentes, directivos de instituciones educativas, así como los padres, madres y escolares, han respondido lo mejor que pueden con los recursos a su alcance.

Sin embargo, desde la perspectiva educativa y clínica, existen factores que deben tenerse presentes para anticipar y prevenir a nuestros pacientes y sus familias de manera de minimizar el potencial de consecuencias negativas en el futuro. Mencionamos algunos:

1. La desigualdad social y educativa que puede profundizarse materializada en la brecha de acceso a las tecnologías según el nivel socioeconómico de las familias, así como en las propias trayectorias educativas de los padres que hacen diferencia en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos.
2. La disminución de las oportunidades de aprendizaje, en especial para las niñas, niños y jóvenes de contextos vulnerables. Es factible pensar que tendrán dificultades para lograr la continuidad en los aprendizajes suspendidos, o al menos trastornados por el tránsito forzoso a escenarios de educación a distancia.
3. A esto se suma, la dificultad de lograr aprendizajes significativos a distancia, no porque no sea posible, sino por la escasa formación y recursos, tanto de docentes como de estudiantes y familias.
4. El estrés laboral y ansiedad de los docentes -situación generada, en parte-, por un contexto caracterizado por la incertidumbre.
5. La carga adicional que asume la familia de apoyar académicamente a sus hijos, en un contexto de extrema dificultad personal, familiar y social.
6. Desde la atención clínica, es imperativo educar a los padres en asumir medidas de cuidado y protección, en el auto y heterocuidado. Enfocarse no solo en “evitar contagiarse”, sino en transmitir la importancia de cuidar, dentro de lo posible, las rutinas de sueño, alimentación, actividad física y tiempo de exposición a las redes sociales.

Evidentemente hay muchas aristas en este fenómeno, sin embargo, no perdamos de vista que las crisis también constituyen una oportunidad, y como tal, podemos aprovechar esta pandemia y darle un sentido positivo y esperanzador. Podría ser el momento de repensar la educación formal y la organización de los sistemas educativos, establecer nuevas formas de relación institución educativa-hogar y de involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos; aprovechar todos los recursos disponibles y redimensionar el aprendizaje como foco del proceso educativo. Asimismo, el estar más tiempo juntos, “en familia”, permite valorar el reencontrarse en

actividades compartidas, en disfrutar la presencia del otro y fomentar en los niños y jóvenes la autonomía, responsabilidad, creatividad y empatía.

Como señalamos al inicio del capítulo, este trabajo se realizó a tres voces, se hizo un recorrido por la situación de la pandemia en el mundo y en Venezuela, igualmente se destacaron aspectos emocionales vinculados con esta crisis y las posibles estrategias con las que cuenta el ser humano para afrontar estos tiempos de profundos cambios.

El próximo apartado invita a comprender la pandemia desde la perspectiva de la relación con el otro; comparte reflexiones sobre la enorme capacidad que tiene el ser humano de transformar su entorno, de transformarse a sí mismo y generar cambios en su hacer y quehacer. Recrea lo que ha generado esta situación dentro de un escenario compartido en el que las personas viven y conviven desde sus convergencias y divergencias, muestra la heterogeneidad de significados y desde allí plantea problemas, conflictos, necesidades y propuestas para afrontar la pandemia, dentro de las dinámicas sociales y culturales en las que se manifiesta.

2. La pandemia y la ética de la convivencia

El Covid-19 ha motivado una nueva e intensa ola de consideraciones éticas. Ellas tienen muchas aristas y podemos hablar de la convivencia interpersonal, la justicia económica, el manejo del poder en las democracias, la relación esencial y personal que el individuo tiene con la noción de la verdad (y el resquemor con los rumores) y el compromiso individual y colectivo con el bienestar ambiental. Cada una de estas inquietudes forma parte de un mosaico cuyas partes se vuelven evidentes en estos tiempos de crisis. No se puede hablar del Covid-19 sin meditar también en la exclusión social y económica, las amenazas a la democracia y la plétora de rumores que forman las bases de las decisiones, tanto por parte de los políticos como por las determinaciones de los ciudadanos comunes que temen el contagio y al mismo tiempo pierden sus posibilidades de trabajo.

En este ensayo me acerco al problema de la ética y la salud por medio de reflexiones personales. Empleo referencias, algunas de las cuales pueden considerarse académicas, pero otras vienen de lo que he visto en la televisión (sobre todo la CNN y la BBC). En el caso de la información que viene de estas fuentes, las he señalado en la bibliografía, excepto cuando se trata de noticias tan frecuentemente repetidas que pueden considerarse “*common knowledge*”

(conocimientos cotidianos). He intentado estar alerta con respecto a la veracidad de estas referencias usando varias estrategias: primero vigilo los orígenes de la información, por ejemplo, existen grandes diferencias entre los pronunciamientos de los científicos y los de ciertos políticos. Segundo, he tratado de analizar los matices de la información; es decir, cuando un tema no está del todo claro, he intentado incluir los distintos argumentos que se han presentado al respecto. Tercero, como el problema de la ética tiene matices filosóficos, he recurrido al apoyo de variados pensadores como Immanuel Kant, Adam Smith y Jean Paul Sartre. Este texto no es, sin embargo, una revisión de la filosofía de la ética, ni desde un punto de vista histórico ni por una reflexión temática. Es más bien una reflexión abierta sobre la convivencia y conciencia en tiempos de inestabilidad, inseguridad e incertidumbre. El objetivo es desarrollar varias reflexiones interconectadas sobre la relación entre la pandemia del 2020 y la ética.

En la primera sección, “La ética y el virus” considero cómo el peligro de contagio está afectando nuestra percepción de estar vinculados entre nosotros, tanto entre personas individuales, como entre países y con el planeta. Igualmente reflexiono sobre la ética del deber hacia el otro.

En la segunda sección pregunto sobre la necesidad de contar con información veraz. Se trata también de un problema ético, pero visto desde la obligación de tomar decisiones con fundamento epistemológico. Es decir, para tomar decisiones hay que contar con una apreciación de las bases de nuestro conocimiento. También reflexiono sobre las presiones grupales de aceptar sin argumento las decisiones de los políticos y otras autoridades, y la necesidad de identidad grupal. Relacionado con este tema está el uso de la fuerza para lograr los objetivos del grupo con el cual se haya identificado. Al final de la sección examino la diferencia entre la sensación de certeza que proviene de creencias infundadas y el conocimiento que viene de la ciencia y la libertad de culto.

En la tercera sección reflexiono sobre el efecto de las “falsas noticias” y el papel del ambiente. Considero la importancia de contar con información confiable para poder identificar los orígenes de las pandemias y controlarlas. Tomo en cuenta el efecto combinado de la reducción temporal del dióxido de carbono en la atmósfera debido a la cuarentena, y el descenso de producción económica.

2.1. La ética y el virus

Se puede trazar una relación entre la ética y la convivencia. Desde el tiempo de las tribus ha sido necesario establecer reglas sobre nuestra conducta. Con el paso del tiempo las tribus se agruparon en ciudades; de las urbes luego nacieron los reinos, y finalmente aparecieron los Estados. Las reglas se volvieron leyes, y se comenzó a desarrollar una noción general sobre el bien y el mal. Los griegos pasaron mucho tiempo reflexionando sobre este tema, con deliberaciones complejas con respecto al comportamiento del ciudadano y la naturaleza general del hombre honorable e íntegro. Luego, las religiones retomaron la cuestión, rebautizándola virtud. Cuando esta virtud se volvió secular en tiempos modernos estábamos en la presencia de la ética humanista que dejó los fundamentos para la reemergencia de la democracia.

La ética humanista se preocupa por el bienestar de la gente. Como reza el segundo imperativo categórico de Kant: *“Mas el hombre no es una cosa; no es, pues, algo que pueda usarse como simple-medio”* (Kant, 1785/ s.f., párrafo 52). Este imperativo no se limita a la necesidad de evitar dañar al otro; implica también la obligación de ayudar al prójimo, es decir, vigilar su bienestar. Se trata de la benevolencia como una ética colectiva.

William Ospina (14/3/2020) ha escrito sobre el cambio de valores sociales que viene imponiéndose después de la aparición del Covid-19; propone que estamos descubriendo nuestra interdependencia, y lleva su argumento inclusive hacia un nuevo reconocimiento de nuestra relación con la naturaleza.

Si al principio el mundo reaccionó a la amenaza del virus de manera tradicional (culpar al otro, xenofobia, etc.), pronto para muchas personas se volvió claro que no se trata de una confrontación internacional; más bien el problema radica en la necesidad de proteger a los seres humanos de algo que supone peligro para todos. Los mandatarios, las estrellas del cine, los banqueros y el quesero de la esquina están expuestos al peligro.

Sin embargo, hay que reconocer, y aun recalcar que los efectos de la amenaza no son estrictamente iguales. Se ha reportado (Evelyn, 2020) que en los Estados Unidos los grupos marginados social y económicamente, como personas de la raza negra o indígenas, mueren del virus en una proporción mayor que su representación poblacional. Este hallazgo evidentemente puede ampliarse a escenarios internacionales donde la exclusión social y económica tiene implicaciones catastróficas para la salud. Queda como una inquietud política, ahora imposible de ignorar. Debido a reflexiones nuevas asociadas con

el virus, la preocupación ha sido reconocida en los medios de comunicación, y permanece como una importante tarea social y política.

Es más, este reconocimiento se ha extendido a la economía: En marzo y abril del 2020 ha habido una debacle en las acciones en Wall Street debido al rompimiento de las cadenas de abastecimiento en los procesos de manufactura, y la incapacidad de compra por parte de los consumidores que están no sólo reclusos en sus casas, sino que están perdiendo sus empleos y negocios. Estamos aprendiendo que, si las acciones en la bolsa que tienen las grandes compañías pierden valor, no es suficiente entregarles fondos públicos para su propia recuperación como se ha hecho antes en escenarios internacionales. De repente nos vamos dando cuenta que los trabajadores son los consumidores que compran los productos que venden estas compañías, y si pierden sus empleos ya no van a poder comprar más. Súbitamente la interdependencia de todos se ha vuelto evidente.

Aún más, el deber de mantener la cuarentena es visto no sólo como una medida de protección para quienes la cumplen. Es al mismo tiempo considerado un gesto de solidaridad hacia la familia, los amigos, los colegas y la sociedad. Criticamos a los jóvenes que salen a divertirse: ellos piensan que el virus no constituye un peligro vital para ellos. La crítica radica en que pueden traer la enfermedad a casa donde sus familiares, sobre todo los más viejos, pueden verse severamente afectados. Es decir, quedarse en casa cumpliendo la cuarentena se vuelve un acto de generosidad y ética social.

La pandemia nació del totalitarismo. Cualquier intento de alertar a la población en la China fue duramente reprimido. Otros países autoritarios hacen igual: dicen que en sus territorios no ha llegado el virus, o que está totalmente controlado. En algunos países dictatoriales la represión sigue su curso y se le ve a la pandemia como un problema policial más que médico. Es en las democracias donde el tema domina los medios de comunicación. En ellas se comienza a hablar de la nueva solidaridad.

El interés propio esclarecido y el Covid-19

En una entrevista en la BBC con Christiane Amanpour (2020), habló con el Secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres; éste usó el término "Enlightened Self Interest" (Interés propio esclarecido). Estaba hablando del manejo del contagio del Covid-19.

Es un término que viene de Adam Smith (1776); ha sido siempre útil para rechazar los programas de beneficencia social. Smith nunca tomó esta posición. Más bien, propuso que el sistema económico ideal surge de los esfuerzos combinados de todos (agricultores, productores industriales, comerciantes y consumidores) para vender al precio más alto y comprar al precio más bajo. Es la ley de la oferta y la demanda. Los que venden un bien intentarán lograr el precio máximo que el comprador esté dispuesto a pagar, y al mismo tiempo el comprador siempre buscará el lugar donde puede comprar a menor costo. Se trata de la necesidad de cuidarse a uno mismo, enriquecer y desarrollarse, porque al final, si todo el mundo lo hace, se contribuye a la estabilidad del mercado y al final, al bien común.

En este caso, sin embargo, Guterres hace una re-lectura de la frase de Smith. Dice que en tiempos de una pandemia no es suficiente que Dinamarca (por ejemplo) cuida sus fronteras y cura su población. Sin la intervención de agencias de salud a nivel mundial el virus va a extenderse por el mundo: –a los campos de refugiados en Siria, –a los hogares para los ancianos en Brasil, Venezuela, El Congo, Mumbai y Sri Lanka, –a los “slums” (barrios, rancherías) en todo el globo y –a las cárceles.

El problema para el bien común es que en estos lugares apartados el virus iría matando a millones de personas y extendiéndose finalmente de nuevo a Dinamarca. La complicación para Dinamarca (como metáfora para el mundo), es que ningún lugar puede aislarse. En algunos meses o años el Covid-19 puede regresar. Y las condiciones podrían empeorar: las vacunas que han desarrollado y empleado en el primer mundo podrían resultar inútiles, porque el Coronavirus conseguiría llegar en una forma mutada y más virulenta.

Entonces el “interés propio esclarecido” necesariamente rebasa el mandato original que aconseja a cada quien cuidarse a sí mismo. Más bien cuidar a todo el mundo está en el interés propio de todos en el planeta. Si hay un barrio, un hogar para ancianos, una familia de indigentes o una tribu en la Amazonía que carece del cuidado médico apropiado, entonces todos perdemos.

2.2. Creencias, ciencia y la ética

Ahora más que nunca se evidencian las distinciones entre la ciencia y las creencias porque el Covid-19 ha ensanchado el abismo entre ambas maneras de pensar. Hay gente que “cree” que el virus no existe, y otros que piensan que

se trata de un arma de guerra que se escapó de un laboratorio militar. Dicen que no confían en las vacunas, que no piensan que el virus sea tan contagioso o que sea una obra del diablo que sólo se cura con ritos de culto.

La decisión de aceptar estas creencias es sólo voluntaria en cierto grado. Las personas “deciden” si van a buscar evidencias, o evaluar las fuentes de la información que reciben, o si van a apoyar sin crítica a lo que dicen sus políticos favoritos o clérigos. Aceptar una manera particular de determinar la “realidad” es un acto profundamente ético²⁷ (1) pero tiene muchos impedimentos; el ser humano no goza por completo de la capacidad de libre albedrío, porque decidir y elegir nuestra conducta no necesariamente proviene de una decisión consciente. Intervienen múltiples influencias: -las enseñanzas que recibimos como niños, -la necesidad de la estructura cognitiva y emocional, que en oportunidades se satisface con los credos, -presiones sociales de parte de la familia y los grupos de referencia- y la coerción que emana de los partidos políticos.

Una creencia colectiva no se limita a una simple suma de las intencionalidades individuales. Ocurre el fenómeno de la acción en equipo. Los participantes valoran su membresía en algún grupo y aceptan sus exigencias. En parte se trata de coerción y autoridad, pero también la afiliación afectiva al grupo incluye la obligación de asemejarse a la voluntad colectiva. Afirma Jujan Krause (2011) que, por medio de una especie de adaptación similar a la empatía, las personas asumen las intenciones del grupo como si fuesen suyas, sin cuestionarlas.

Los agentes cooperan porque pueden adoptar una perspectiva de orden superior sobre lo que sería óptimo para el grupo, aun si la decisión va en contra de sus mejores planes individuales. Si esto es

²⁷ Nos acordamos de Sartre. Sartre propone el aislamiento ontológico de la persona alienada: sin embargo, proclama que el individuo aislado no puede bastarse a sí mismo o resolver la contradicción básica de la vida. La “conciencia infeliz” es un término hegeliano que Sartre emplea para referirse a una conciencia dividida o extraviada, una situación inevitable del ser humano, la cual en Sartre no se puede superar. En Freud aparece como la división entre la consciencia e inconsciencia, y en Marx aparece como la separación entre la conciencia científica y la ideología. Es una especie de nihilismo. Aunque Sartre aceptó el nihilismo como una condición inevitable de la vida (en, por ejemplo, *El ser y la nada*), dedicó apasionadamente una gran parte de su vida a la política. A pesar de que dijo que hubiera sido lo mismo si fuera a emborracharse en vez de comprometerse, en *El existencialismo es un humanismo* se retractó en algo de la desesperanza de sus primeras afirmaciones.

cierto, es plausible considerar que, en los grupos que se caracterizan por asimetrías y desbalances en el poder, los agentes individuales pueden ser persuadidos a seleccionar una estrategia que no sólo se opone a sus propios intereses, sino que también no es óptima para el grupo en sí (p. 5).

Pienso en la gente que participa en manifestaciones, por ejemplo, en las de Michigan en los Estados Unidos en la última semana de abril en el 2020. Los militantes estaban armados con rifles automáticos, y demandaban el fin de la cuarentena que las autoridades locales habían impuesto para proteger a la población del contagio del Covid-19; ellos exigían su “derecho” a volver a trabajar. Lo hacían en tropes de personas sin máscaras protectoras a pesar de que éste es uno de los estados más afectados por el virus en aquel país. Algunos de los miembros de la legislatura estatal se protegían con chalecos anti-balas. El presidente nacional en Washington les había llamado a “*liberar su estado*” del partido opositor que actualmente gobierna allí, y los que reclamaban “justicia” obedecían esta consigna, exponiéndose al contagio y sacrificándose por objetivos ajenos a su propio bienestar. Esta actitud va más allá de las creencias individuales de los manifestantes.

¿Por qué se sentían en la necesidad de llegar provistos de armamento? Creo que la respuesta más inmediata es que querían mostrar un poder potencial que rebasaría cualquier fuerza electoral. Hay dos mensajes en este tipo de conducta. Primero su comportamiento está destinado a demostrar su omnipotencia como grupo, y segundo, por debajo de este pretendido poder hay un evidente deseo de sentirse protegidos. Este segundo mensaje es una indicación de miedo, pero ¿miedo de qué? ¿Contra quiénes habría que demostrar su capacidad de acción letal?

Con respecto a la exposición del armamento hay una evidente amenaza. El contenido de la intimidación no está explícito, pero los manifestantes estaban en el edificio legislativo del estado y confrontaban a los legisladores. Es absurdo pensar que iban a obligar a los parlamentarios a votar allí mismo a favor de sus reclamos, pero no es descabellado imaginar que anhelaban amedrentar en algo al partido de la oposición.

Por otro lado, si el armamento tenía el propósito de protegerlos ¿quiénes los amenazaban? Primero hay que notar que los manifestantes eran todos de raza blanca, y el prejuicio racial estadounidense está bien documentado. La exclusión social se relaciona estrechamente con el miedo de

pérdidas económicas y de prerrogativas sociales. También en la programación reciente de emisoras como la CNN se han ido denunciando la vulnerabilidad exagerada de las personas de color y los indígenas americanos frente al Covid-19. Es probable, pero no tengo datos, que estos grupos vulnerables favorecerían una prolongación de la cuarentena actual, y los manifestantes exigirían la apertura de la economía. Ha habido manifestaciones recientes en que grupos que apoyan la ideología de la supremacía blanca han desfilado armados por las ciudades de este país para atemorizar a los judíos, los musulmanes y a las personas de color.

Las implicaciones éticas están a la vista. Se trata de claras violaciones de la ética democrática que proclama que la acción política debe estar ubicada en las urnas de votación y en la deliberación no-inhibida de los cuerpos legislativos cuyos miembros son elegidos por la población.

La dominación de unos sobre otros es un fenómeno grupal de mucha antigüedad. Su relación con el acaparamiento del poder y demás recursos es evidente. Y, sin embargo, la argumentación es el arma principal de la democracia: las conversaciones sustituyen el traqueteo de los sables en el campo de batalla. La lógica de la negociación se contrapone a la inmediatez de las sublevaciones y ocupaciones militares. La participación de los sublevados es compleja ya que no sólo tiene que ver con el afán de obediencia grupal y la conformidad, sino también con la anuencia auto-destructiva creada por razones de identidad social. Desde el tiempo de las tribus ha sido necesario identificarse estrechamente con el grupo. Hoy en día, sin embargo, nuestras identidades son más complejas, y la obediencia del rebaño puede causar mucho daño a los integrantes individuales, sobre todo cuando dicha obediencia aumenta la posibilidad de contagio en tiempos de epidemia.

La psicología de la ciencia y creencia

Según la Real Academia Española, una creencia al nivel individual es: 1. Un firme asentimiento y conformidad con algo, 2. El completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos y 3. Una religión o doctrina. La Real Academia no clarifica las bases del asentimiento, conformidad o crédito que los sostienen.

Es necesario ir a fenómenos colectivos para encontrar estos soportes, y la psicología social ofrece algunas explicaciones. Los estudios sobre el construccionismo (Gergen, 1985) examinan las creencias de fondo que toda

sociedad mantiene, pero este caso trata de creencias restringidas a grupos particulares y a veces son efímeros. Por su parte Moscovici y Hewstong (1984) hablan de las “representaciones sociales”, las cuales tienen estructuras definidas que caracterizan las creencias colectivas en agrupaciones grandes y pequeñas. Moscovici (1979) también habla de las “minorías activas” y muestra cómo algunos individuos pueden romper su conformidad y fomentar la disidencia a las consignas de los militantes. Lo que nos interesa aquí, sin embargo, es la dinámica de la auto-anulación que demanda el grupo, y la voluntad que tiene el mismo individuo de colaborar en esto.

Parte de esta obediencia proviene de la tercera acepción de la Real Academia citada arriba, que trata de la religión o doctrina, pero puede provenir de casi cualquier fuente, incluso las cadenas de chismes del vecindario o los anuncios en Twitter. Faltando una disciplina para cerciorar la veracidad, los “creyentes” no tienen cimientos firmes para sus convicciones, y no los buscan. Preguntamos ¿por qué las personas carecen de la voluntad de averiguar sobre algo que puede para ellos significar la diferencia entre la vida y la muerte?

Las religiones se apoyan en cuerpos doctrinarios y muchas veces éstos son aceptados como revelaciones divinas que han sido recopilados en libros sagrados. Aunque la interpretación que se dé luego a estos documentos originales pueda ser dispersa, es el deber de los miembros de una secta adherirse a los credos que provienen de su propio culto, y rechazar los de los otros. Lo mismo pasa con los partidos políticos y grupos que se forman alrededor de una convicción.

Libertad de culto

Desde los tiempos de la Ilustración en Europa, especialmente en Francia, y sobre todo con el inicio de las democracias modernas, hemos cuestionado las verdades transcendentales, especialmente cuando influyen en el quehacer de los gobiernos. Téllez (2011) habla de:

[...] la vía especulativa abierta por la ilustración queda embridada por un impulso político: la sustitución del *Regnum Dei* por el *regnum hominis*, lo que en términos de pretensión jurídica significa denegar a la fe cristiana el derecho de regir/inspirar el orden político y la moral pública. La ilustración puede ser caracterizada, en este sentido, como “el desplazamiento de atención hacia el hombre, la apropiación crítica

de las representaciones de dios y su transformación constitutiva por parte de la razón moderna” (p. 229).

Este cambio abrió paso a la idea de la tolerancia y la libertad de conciencia y culto (Voltaire, 1763-1766). Se trata de un importante hito con respecto al pensamiento grupal, porque las democracias que nacieron después establecieron los derechos de todos los cultos para existir, y fundaron la norma de la tolerancia legal de sus credos, opiniones y creencias; se trata del nacimiento del derecho a las diferencias. Al reconocer más tarde el legítimo derecho de los partidos políticos en su afán de participar en el poder (democrático), la Ilustración europea les negó a todos, la capacidad de proclamarse los únicos portadores de la verdad absoluta. Este es el fundamento más importante de las democracias. Dentro de ellas conviven grupos que se creen portadores únicos de la verdad, pero en el sistema -como una estructura global-, ellos quedan como islotes tolerados pero incapaces de imponer sus ideas sobre los demás. Lo que pueden hacer es intentar persuadir a las otras personas que tengan razón.

De igual manera, cuando la población de un país valora los métodos claros y lógicos de la ciencia y la filosofía en general, esta convicción se extiende a la confianza en la evidencia y el pensamiento nomotético²⁸ en el mundo social y político. Uno de los grandes logros del Renacimiento ocurrió cuando en Occidente aprendimos a confiar en nuestra capacidad de entender al mundo y organizarlo según nuestros propios términos.

Pero no ha sido fácil: al final de la Edad Media la lucha entre “creer” en un universo ptolemaico, y “entenderlo” según el modelo copernicano, le costó muy caro a Galileo Galilei. La distinción entre estos dos verbos, “creer” y “entender”, es clave en el humanismo, una de las fuentes principales de la democracia. La disputa entre la tradición y la ciencia es larga. Los tradicionalistas envenenaron a Sócrates; en otro ejemplo, una horda de cristianos despedazó a Hypatia en 415 d.C. en Alexandria. Era una erudita del pensamiento platónico y matemática. También el empirista Roger Bacon fue apresado cerca de 1279 y probablemente murió encarcelado. Igualmente,

²⁸ Pensamiento nomotético: pensamiento regido por reglas, aquello que busca regularidades en el mundo natural y social, independientes de los dictámenes de los dioses, o de las excentricidades del deseo.

Giordano Bruno (1548-1600) era un astrónomo y poeta que fue quemado vivo en 1600 por la Inquisición.

Del mismo modo en tiempos más modernos ha habido estos conflictos, como, por ejemplo: a) entre la evolución darwiniana por un lado y la idea del “diseño divino” o “diseño inteligente”, y b) entre la teoría del “Big Bang” del comienzo del universo y la leyenda del Jardín de Edén del Génesis en el Viejo Testamento.

Las nuevas autoridades son la ciencia y las matemáticas; se erigen sobre las razones de sus pronunciamientos; la ciencia nunca pretende haber hallado la verdad definitiva sobre un tema; se limita a demostrar sus razonamientos, siempre sujetos a la refutación posterior. Son disciplinas que por lo general rechazan la formación de grupos que se desarrollan alrededor de creencias que carecen de fundamentos. Podríamos decir que los científicos obedecen a la vez a una ética y una epistemología: cumplen, desde una posición ética bastante individualista, a raciocinios incorporados sistemáticamente en un cuerpo complejo de reflexiones y métodos que nunca apelan a una autoridad, tradición o arcaísmo. La ciencia se basa en la lógica y las “evidencias”, y sus pronunciamientos siempre son diáfanos y transparentes; son hallazgos susceptibles a ser rechazados al producirse nuevas pruebas. En esto contrastan con los grupos de pensamiento tribal: hoy en día ningún científico va a defender la existencia del “éter”, pero hay sectas cuyos miembros todavía afirman que la Tierra sea plana.

La ciencia no es accesible para todo el mundo porque ella requiere entrenamiento para entender sus métodos y el lenguaje de sus hallazgos. Cuando un investigador explica que sus resultados son confiables en el grado $p = <.01$, está refiriéndose a los valores precisos de la certeza que se pueden tener en estos resultados, y se entiende, además, que ellos dependen de factores como el tamaño de la muestra, el uso de grupos de control y otras técnicas que permiten llegar a este nivel de confianza. Las personas excluidas de comprender estos métodos pueden preferir al mundo más igualitario de las opiniones que carecen de soporte.

2.3. Covid-19, las falsas noticias y el ambiente

Hay variados mensajes que llegan por Internet sobre los supuestos orígenes del Covid-19 y sus características. Algunos afirman, por ejemplo, que en realidad no es una epidemia relacionada con causas “naturales”, sino que se

trata de un arma de guerra biológica producida en los Estados Unidos y empleada contra los chinos. No sé si estos avisos salgan de las imaginaciones sobre-calentadas de personalidades paranoides, o si estén dirigidos a fomentar el miedo y la desconfianza en la población por razones ocultas. Siempre hay intereses políticos que florecen en ambientes de sospecha y reconcomio.

Estos mensajes son peligrosos en varios sentidos. Lo peor es que ellos alejan nuestra atención de los verdaderos culpables de las pandemias. Y nos alejan de un principio ético que extiende el respeto que debemos al Otro al ambiente físico. Kant dijo que no hay que tratar al Otro como una “cosa”, y se puede considerar al aire, a los bosques y a los animales como cosas. Sin embargo, estamos aprendiendo que el contorno físico es metafóricamente un organismo gigantesco que nace, respira y muere, aunque lo hace más lentamente que nosotros. Merece nuestro respeto.

La ciencia nos dice que la responsable inmediata de estas enfermedades sería la práctica de capturar, enjaular y luego comer animales silvestres como monos y murciélagos. En su ambiente originario los murciélagos tienen un papel ecológico muy importante en el control de las poblaciones de mosquitos y otros insectos. Pero al encerrar múltiples animales en jaulas pequeñas, como se hace en muchos mercados populares del mundo, se aumenta el peligro de contagio. Esto ocurrió en el caso particular del origen del Covid-19, en los mercados de Wuhan, en la China. En estos comercios se crean las condiciones ideales para la multiplicación y la diseminación de tipos desconocidos de virus. De modo similar se sospecha que la ingesta de carne de animales salvajes contribuyó a la epidemia de Ébola en 1976, “cuando se produjeron dos brotes simultáneos: uno en Yambuku, aldea próxima al río Ebola, en la República Democrática del Congo, y la otra en una región remota de Sudán” (Organización Mundial de Salud, 2017, sección 1, párrafo 2).

Los virus exóticos se reproducen rápidamente entre los animales contenidos en los espacios reducidos de almacenamiento, a pesar de que hayan sido previamente excepcionales en la especie. De este modo se aumentaría la tasa de infecciones entre ellos, aunque en la naturaleza hayan sido infrecuentes. Si las personas se acercan a los animales así confinados, es una invitación al desastre entre los seres humanos.

El segundo peligro es ignorar el cambio ambiental. Han detectado virus prehistóricos en los hielos derriéndose en el Polo Norte. Todavía no se sabe qué podría ocurrir si estos virus llegan al agua que consumen las personas que viven en esta región. Dice Fox-Skelly (2017) de la BBC que: “El cambio

climático está derritiendo los suelos del permafrost -la capa de suelo permanentemente congelada en las regiones polares-, liberando virus y bacterias antiguos que han permanecido latentes y vuelven a la vida” (párrafo 4). Además, continúa la autora, infecciones mortales más recientes de los siglos XVIII y XIX pueden volver a raíz de los deshielos de la tundra en Siberia. La viruela, por ejemplo, una enfermedad que se pensaba eliminada, podría volver, con consecuencias espantosas considerando que desde hace décadas la población joven no está inoculada contra ella.

El tercer peligro es que se olvida de las situaciones creadas por la invasión humana de hábitats naturales, antes internamente coherentes, donde han vivido animales con sus propios ecosistemas. Algunos animales, bacterias y virus se extinguen cuando sus ambientes cambian, pero otros se multiplicarían. La pérdida de un ecosistema puede conducir al desarrollo de otro entorno en el cual puede haber peligros no conocidos todavía. También puede pasar que la vida que prosperaba antes en un lugar se destruye totalmente dejándolo inhóspito para todos los seres vivos. John Vidal (2020) describe cómo las enfermedades zoonóticas están entrelazadas más y más con los cambios ambientales y la conducta humana. La destrucción de los bosques primitivos a causa de la industria maderera, la minería y la construcción de las vías de penetración y viviendas tiende a aumentar el contacto entre las personas y especies de animales que antes vivían más alejados.

Desde el Siglo XX contamos con un sistema de salud siempre más eficaz. La gente del siglo XIV no supo nunca la causa de la Peste Negra. Desde hace casi dos siglos la ciencia comenzó a entender a los orígenes de las enfermedades y las maneras de controlarlas. Esto implicaba conocer cómo evolucionan las bacterias y los virus, cómo se introducen en el cuerpo humano y cómo lo modifican. Al ignorar la ciencia y construir teorías falsas de conspiraciones empobrecemos el discurso que necesitamos para manejar estas crisis. Como señala Harari (2020) si antes los pueblos culpaban a los dioses por las epidemias, ahora “a los científicos les tomó solo dos semanas identificar el nuevo coronavirus, secuenciar su genoma y desarrollar una prueba confiable para identificar a las personas infectadas” (p. 2). “Creer” en la ciencia no es un acto de ciega aceptación; es más bien el resultado de una manera disciplinada e informada de averiguar qué está pasando y cómo reaccionar.

Cuando nosotros, tanto la gente común como las personas en posición de mando, sólo cuentan con información dudosa, las respuestas tienen que ser más precarias. A veces las emergencias y las pandemias dejan a las personas sin

recursos psicológicos y por esto buscan sus respuestas en soluciones arcaicas, en mitos, leyendas y costumbres irracionales. Recibí un mensaje por Internet de un vecino que comenzó así: “Prepárate a ver cosas grandes y ocultas que tú no conoces...” y seguía con alusiones bíblicas sobre castigos divinos para castigar los pecados del mundo. Este hombre no está para nada preparado para buscar una resolución racional a la crisis del Covid-19 que vivimos en la actualidad.

El ambiente y el Covid-19

En lo que sigue considero dos aspectos más de la relación entre el ambiente y las pandemias. El primero es la relación entre nuestras industrias y el mundo natural, la cual se evidencia ahora por la reducción de contaminantes mientras dure la actual cuarentena debido al Covid-19. La segunda tiene que ver con las condiciones ambientales que favorecen el desarrollo de pandemias.

Estamos viviendo una pandemia nueva este año. Ella ha motivado a la gente a protegerse por medio de una cuarentena y el uso de técnicas de distanciamiento social. Todo esto ha producido algunos cambios en nuestra relación con el mundo natural.

En una entrevista en la CNN con David Frederick Attenborough, Christiane Amanpour (2020) le preguntó sobre los cambios inducidos por el encierro, y la disminución en el uso de combustible. Attenborough contestó que los pájaros están cantando con más volumen. Yo los había sentido más bulliciosos en mi porche, pero creía que era un efecto del silencio. En general, hay menos contaminación en todo el mundo. Por primera vez en muchos años se puede ver la montaña Everest desde la India, y el Aconcagua desde Santiago de Chile. Animales como ciervos deambulan por las ciudades, las grandes tortugas regresan a desovar en playas desde Tailandia hasta Florida en los Estados Unidos, y los pingüinos caminan libremente por Cape Town and Simon’s Town en África del Sur.

Estas manifestaciones bucólicas tienen una relación directa con nuestra crisis económica. No estamos produciendo dióxido de carbono. Mientras nos quedemos en casa sin sacar el carro y sin montar en aviones, el precio del petróleo ha caído a niveles nunca vistos porque nadie usa combustible para trasladarse. Las empresas de aviación confrontan la bancarrota. La compañía petrolera West Texas tuvo que pagar para que llevaran el crudo que había sacado de sus pozos, porque no pueden cerrar las bombas de producción, y ya no tienen donde almacenarlo. Para esta corporación el valor de su petróleo es

menos que cero. El promedio del precio de petróleo en los cuatro índices principales²⁹ es sólo U.S. \$18,48. Hay mucha preocupación en el mundo financiero, sobre todo entre los países que han construido sus economías nacionales con base en los ingresos que perciben de la venta de este producto.

Son las dos caras ambientales de la cuarentena. Los ambientalistas celebran la disminución de la contaminación atmosférica (7 por ciento según Attenborough), pero la economía en general, tanto para las mega compañías internacionales como para los negocios pequeños, está agonizando.

En las fuentes de información que tengo yo no veo una juiciosa reconsideración de las bases contaminantes del sistema de la producción mundial, sólo ansiedad para volver a las condiciones anteriores a esta crisis, junto con una cierta ternura pasajera por los animalitos en las calles. Es evidente que los productores de petróleo, las refinerías, los transportistas de combustible y los vendedores de productos basados en los hidrocarburos no desearían ver mermados sus intereses. Y para nosotros, los consumidores, si bien aplaudimos el regreso de peces a los canales de Venecia y las abejas y los ciervos a los parques urbanos, pocos de nosotros estaríamos dispuestos a abandonar definitivamente a nuestros queridos vehículos de combustión interna.

Sin embargo, Fareed Zakaria (2020) dijo:

[...] actualmente trasluce que las compañías tendrán que acelerar sus planes de reestructuración. Después de la caída del precio del petróleo esta semana, la junta editorial de los Financial Times escribe que cambios más grandes están en el horizonte ya que un punto de inflexión podría causar una disminución permanente en la producción.... La debacle actual significa que las compañías tendrán que acelerar sus planes de reestructuración (párrafo 4).

Los grandes intereses forman obstáculos formidables a cualquier cambio a favor de la reducción del dióxido de carbono en la atmósfera, pero posiblemente, dada la caída en ventas e inversiones en la bolsa de valores, ellos se darán cuenta que hay que hacer cambios. Es necesario ir buscando soluciones que tomen en cuenta el valor de estas industrias para la economía mundial mientras construyamos respuestas distintas y viables.

²⁹ WTI Crude, Brent Crude, Mars US, Opec Basket, listados por Oil Price.com a las 8:00 am el 23 de abril.

Para resguardar el planeta del CO₂, lo más sencillo es la siembra masiva de árboles y la recuperación de los bosques y las selvas. Es decir, la industria petrolera no tendría que eliminarse de golpe. También hay unas tecnologías para capturar este gas invernadero y emplearlo industrialmente, y otras para producir energía no contaminante. Existen vehículos eléctricos. Hay que sustituir el sistema de agricultura basado en grandes extensiones de tierra y limitar la producción y consumo de carne.

Deberíamos estar reflexionando igualmente sobre esta otra crisis que yace amenazante debajo del Covid-19. Nuestra relación con el ambiente es también responsable por casi todas las pandemias de la historia. La Peste Negra vino con las infestaciones de pulgas en las ratas de las ciudades medievales. En general las pandemias se relacionan con la concentración de las poblaciones urbanas en condiciones de cierta insalubridad. Desde tiempos prehistóricos hasta nuestros días las densas calles europeas y orientales han sido caldos de cultivo. Los cuentos del Decamerón se originaron en la imaginación de Giovanni Boccaccio, pero su fuente fue un brote de la peste negra en el año 1348 en Florencia. En tiempos modernos, desde la peste de Londres en el siglo XVII, hasta la de Marsella en el siglo XVIII, y desde la epidemia mundial de influenza en los siglos XIX y XX, hasta el virus del polio en el siglo XX, las concentraciones de poblaciones apiñadas en las ciudades han influido en nuestra salud.

Un caso que merece análisis especial fue el brote de cólera en Londres en 1854, llamado el Brote de la calle Broad; en este caso una pompa colectiva de agua se contaminó con el agua del Río Támesis; fue la primera vez que se pudo entender y luego controlar a una epidemia debido a indagaciones modernas usando métodos científicos y estadísticos.

También el contagio puede ocurrir desde una población que ha desarrollado defensas contra una enfermedad a otra que no esté inmune, por ejemplo, las plagas de sarampión que los europeos pasaron a los indígenas americanos.

Nuestra relación con la naturaleza afecta nuestra vulnerabilidad. Casos abundan, pero de los más recientes, el brote de ébola y la pandemia de Covid-19 en el siglo XXI, tuvieron orígenes similares. Ambos se iniciaron con el consumo de animales silvestres. Estas reflexiones sobre la ética, la relación entre el ambiente y la salud son necesariamente limitadas. Pero aquí hay dos aspectos importantes de nuestra experiencia actual que tienen que ver con el bienestar. Primero, cuando nos aislamos del ambiente y dejamos de

contaminarlo, el entorno comienza a sanarse. Debemos reconsiderar nuestra presencia como *homo sapiens* en relación con el resto del planeta; es algo que nos atañe en lo más íntimo, es decir con nuestra propia felicidad y prosperidad. Segundo, tenemos ejemplos en pandemias del pasado que demuestran que cuando irrespetemos esta relación, el efecto puede ser pernicioso para nosotros.

Para finalizar estas reflexiones debo decir que la ética de las pandemias recae sobre un principio fundamental: el respeto por el prójimo. En este caso hay tres categorías dentro de la idea del Otro: primero se trata de reconocer las necesidades de las personas concretas, los miembros de la familia, el vecindario y en general, los grupos de personas que frecuentamos. Segundo pensamos en la población en abstracto, es decir los habitantes de las ciudades, países y por extensión, el mundo. La tercera categoría es más genérica aún; referimos al ambiente, específicamente a los animales, a los bosques, a la construcción de los hábitats humanos y a las condiciones climáticas.

Podemos apreciar la necesidad de concebir al individuo inmerso en varios niveles concéntricos de pertenencia. No se trata de altruismo, aunque esta calidad humana tiene un papel importante en el desarrollo de nuestras relaciones con los demás. Me refiero más bien al uso que Antonio Guterres dio al término de Adam Smith, "Interés propio esclarecido". En estos tiempos el "interés propio" tiene que incluir todos los círculos de convivencia que tienen los individuos.

En la película de John Guare (1996), "Seis grados de separación" se retrata una farsa de intriga en que un personaje, Paul Poitier (Will Smith) elabora un ardid para engañar a una pareja acaudalada, Louisa Kittredge (Stockard Channing) and John Flanders Kittredge (Donald Sutherland). El engaño consiste en convencerlos que él está íntimamente relacionado con todas las personas que ellos conocen, incluyendo a sus propios hijos. Llega a su casa como un desconocido, pero en la conversación que sigue, Poitier va descubriendo estas relaciones con fingido asombro y sorpresa. Sin entrar más en el argumento de la película, el concepto de los "seis grados de separación" es interesante para nuestras reflexiones en este texto. La tesis básica es que cualquier persona en el planeta tendrá alguna relación con cualquier otra persona con sólo cinco conectores. Estos enlaces pueden ser de lo más variados: relaciones de parentesco, de negocios, de amistad, de vecindad, de historia compartida u otros. Hoy en día tal vez podríamos añadir las conexiones por Internet. Por ejemplo, según este planteamiento, yo personalmente podría trazar una hipotética conexión con un campesino ruso cuyo bisabuelo (1) vivía

en una hacienda que fue invadida por un soldado de Napoleón Bonaparte (2) que tuvo un hijo (3) que se mudó a Michigan (4) y que conoció a mi madre en la universidad (5). Lo fantasioso de esta noción es divertido, pero nos conduce a algo más importante: todos estamos relacionados. Hoy en día la relación es inmediata: el migrante que trae el COVID-19 de la China (o de Italia o de Colombia) puede contagiar a mi familia.

Ahora nuestra reacción no debe reducirse a una simple cuarentena protectora o un rechazo xenofóbico al Otro. Se trata de redes de interconectividad que vinculan todos los niveles concéntricos de pertenencia. La familia, los vecinos de la comunidad Club de Campo, los habitantes de Caracas, y la sequía que proviene de los cambios climáticos, todos son factores en nuestra convivencia. Si hay alguien que carece de comida, de medicinas o techo, esto me afectará. Pero más aún: la solución para la pandemia va a llegar de los esfuerzos combinados y compartidos de los científicos, los médicos y enfermeros, los políticos, las fuerzas de orden y la gente común que se pone una máscara para proteger a los demás.

El sistema mundial de salud todavía tiene dificultades para lograr la cooperación de los países y agencias que pueden controlar la pandemia. Requerimos un procedimiento de cooperación internacional, previamente elaborado y capaz de responder instantáneamente por todo el mundo cuando aparezca una nueva amenaza. Tiene que haber un plan que haga funcionar en seguida a las técnicas de aislamiento y detección, y a corto plazo el desarrollo de medicamentos eficaces y vacunas preventivas.

Y, definitivamente, este tipo de emergencia conviene a los tiranos porque pueden imponer controles que en tiempos “normales” serían imposibles.

3. Conclusiones

Al escribir las líneas finales de este capítulo, los acontecimientos más recientes requieren comentarios adicionales. Uno de ellos es la posibilidad a mediano plazo de la inmunización de la población global, y el otro es el rápido avance del proceso infeccioso que ocurre en estos momentos decembrinos del año 2020.

Hay dos vacunas listas y aprobadas por la Administración de Comida y Drogas –FDA– estadounidense con más de 94% de eficacia para prevenir los síntomas severos y la muerte de las personas que hayan sido afectadas; son

productos de las compañías Moderna y Pfizer. Hay otras en las últimas etapas de desarrollo, o esperando aprobación por la FDA, como las de AstraZeneca y Johnson & Johnson. Adicionalmente la Organización Mundial de la Salud informa de 56 vacunas más en la fase clínica de comprobación y 166 en la etapa pre-clínica (World Health Organization, 17/12/2020). En Venezuela y en otras partes del mundo se está utilizando la vacuna rusa llamada “Sputnik”.

Haber logrado todo esto en menos de un año es una enorme hazaña por parte de las capacidades científicas mundiales de la humanidad en general. A pesar de esta evidente victoria, la siguiente fase, que es lograr su aplicación práctica, y la consecuente inmunidad de la población mundial, va a tomar mucho más tiempo.

El otro acontecimiento, el recrudecimiento de la tasa de infección mundial, es concurrente pero contrastante con el desarrollo de las vacunas. “A nivel global, para las 5:34 pm, CET, el 20 de diciembre de 2020, ha habido 75.110.651 casos confirmados de COVID-19, incluyendo 1.680.395 muertes, de acuerdo con la OMS” (World Health Organization, 20/12/2020). Es probable que la cifra verdadera sea mucho más alta, porque estos datos están limitados a los casos confirmados y reportados por los gobiernos que colaboran con la organización.

Ambos hechos conllevan consideraciones éticas. El problema de quiénes serán los primeros receptores de las vacunas corre paralelo con aquel del acceso a los hospitales y centros de recuperación, y la calidad de servicios médicos que ellos pueden prestar. Se asocia con la escasez de máscaras y equipos médicos. En general se trata del acceso a bienes insuficientes, y la reticencia de algunos gobiernos para desarrollar la necesaria infraestructura para la recuperación de las poblaciones más necesitadas. La administración estadounidense de Donald Trump llegó al extremo de proponer la propagación libre y descontrolada de la enfermedad como una estrategia para lograr la inmunidad “natural” entre los sobrevivientes (Cohen, 10/10/2020). Otros gobiernos no han sido tan explícitos, pero su falta de tácticas viables conduce a resultados similares.

En este capítulo hemos caracterizado la pandemia al nivel mundial y en Venezuela. Hemos considerado complicaciones éticas asociadas con el Covid-19, y el dilema de acceso a la información veraz. También hemos reflexionado sobre cuestiones que tienen que ver con la cuarentena y la colaboración —o no— de la población en conductas destinadas a reducir el contagio, como el uso de máscaras.

Quedan quizás dos temas para completar.

El primero es la historia de las pandemias. Hemos descrito en este capítulo como son recurrentes, y cada nuevo episodio toma a la humanidad por sorpresa. Al principio eran consideradas como actos de castigo divino. En la *Iliada* de Homero, Apolo castigó a los griegos con una plaga en respuesta a la mala conducta de Agamenón. En el Éxodo del Viejo Testamento, Dios mandó diez castigos a los egipcios, uno de los cuales era una plaga, por no liberar a los esclavos hebreos. Otras pestes y pandemias resultaron de las migraciones de poblaciones grandes, como cuando los conquistadores europeos infectaron las poblaciones indígenas de América con sarampión y viruela.

No fue sino en el Siglo XIX que la naturaleza biológica de las enfermedades comenzó a entenderse. Desde la prehistoria —y tenemos leyendas que dan cuenta de unos 3000 años hasta nuestros días—, sólo logramos saber sobre la existencia de las bacterias y los virus por dos siglos. La noción de vacunas apareció hace sólo 140 años: la primera fue desarrollada por Luis Pasteur en 1880 contra la cólera. Desde entonces hemos erradicado —o casi erradicado— a la viruela, el polio, el tétano, la tuberculosis, la influenza, la hepatitis A y B, la rubeola, el sarampión, la tosferina, la difteria y otros. Hemos logrado mucho en poco tiempo.

Es igualmente importante recalcar la distancia entre el saber científico y las representaciones de las personas con poco entrenamiento científico. Hemos podido producir varias vacunas contra el Covid-19 en menos que un año, pero hay en el mundo muchísimas personas que no entienden cómo funcionan para prevenir enfermedades, y menos comprenden el proceso de contagio y enfermedad. La falta de educación científica es grave: hay un estimado de 140 millones de niños en el mundo que no asisten a clases formales, la mayoría son niñas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005). Aun en Europa, que es una de las regiones más inclusivas con respecto a la educación formal, existe preocupación sobre el alcance y la calidad de acceso a la ciencia (Ryan, 2015). No se trata sólo de la adquisición de conocimientos técnicos, destrezas en el manejo de laboratorios y la habilidad matemática. La educación científica está íntimamente relacionada con la capacidad para discriminar entre lo verdadero y lo falso.

El otro tema es volver a referir el efecto que la pandemia ha tenido en la población mundial. Hemos dicho que el estremecimiento producido por el COVID-19 ha impactado a las familias, las comunidades y la sociedad en todo el mundo. Su presencia ha exigido recursos psicológicos y comunitarios

extraordinarios, similares a los que deben emplearse en situaciones de catástrofes naturales o de guerra.

Hay múltiples aprendizajes que han resultado de esta experiencia. Tal vez uno es la necesidad de considerar a la salud pública de la manera más inclusiva posible. Lo que afecta a cada uno afecta a todos. Igualmente, las comunidades, las escuelas, las empresas, los centros religiosos y aun las cárceles están interconectadas. El bienestar de cada uno es importante para los demás. Un brote contagioso en una institución puede pasar a otra. Inclusive, a nivel internacional, lo que ocurre en un país no está aislado de los demás.

En términos de prevención es necesario evitar no sólo los contagios, sino también los potenciales resultados perniciosos de epidemias y pandemias que pueden afectarnos. Hay que estar preparados para actuar frente al desempleo con sus resultantes penurias. Es menester asegurar vías alternas de abastamiento, y la urgencia de atender a las personas aisladas que por alguna razón no pueden salir a hacer sus propias compras. Hay que atender a los alumnos, tanto en su acceso a la educación, como en sus posibilidades de interacción con sus amigos. Es necesario prever y reducir los efectos de la soledad, el miedo y la depresión. Hay que tener preparadas las redes de apoyo comunitario. Y, como se ha dicho tantas veces, es importante proteger y ayudar a los trabajadores de la salud.

Referencias

- Amanpour, C. (entrevistadora) (07 de marzo de 2020). Entrevista a Antonio Guterrez. Cable News Network [CNN].
- Attenborough, D. (22 de abril de 2020). *Sir Attenborough habla de la vida bajo llave*. Cable News Network [CNN]. <https://edition.cnn.com/videos/world/2020/04/22/amanpour-david-attenborough-climate.cnn>
- British Broadcasting Corporation [BBC] (s/f). Penguins in the City. <https://www.bbcearth.com/blog/?article=penguins-in-the-city>
- Buades, C. (30 de marzo de 2020). La OMS detalla los modos de contagio del coronavirus: ¿se transmite por el aire? ¿Sirven las mascarillas? *ABC sociedad*. https://www.abc.es/sociedad/abci-detalla-modos-contagio-coronavirus-transmite-aire-sirven-mascarillas-202003301433_noticia.html
- Cohen, J. (10 de octubre de 2020). The Trump Administration Goes All in On Herd Immunity. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/joshuacohen/2020/10/10/where-does-the-trump-administration-stand-on-herd-immunity/?sh=3b3618bb72f5>
- De Tejada, M., Moreno, M., Mera, D. y Chong, B. (2020, septiembre-diciembre). La autoestima en niñas y niños de tres escuelas emblemáticas de Caracas. *Revista de Investigación, Vol.101*, No. 44,204-229.
- Evelyn, K. (8 de abril de 2020). It's a racial justice issue: Black Americans are dying in greater numbers from COVID-19. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/08/its-a-racial-justice-issue-black-americans-are-dying-in-greater-numbers-from-covid-19>
- Fox-Skelly, J. (31 de mayo de 2017). *Los peligros de las enfermedades ocultas bajo el hielo durante miles de años que están despertando*. <https://www.bbc.com/mundo/vert-earth-39851987>
- Garfin, D., Silver, R. y Holman, E. (2020). The Novel Coronavirus (COVID-2019) Outbreak: Amplification of Public Health Consequences by Media Exposure. *Health Psychology Journal* (Advance online publication). <https://doi.org/10.1037/hea0000875>
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist, Vol. 40*, No. 3, 266–275.

- González Rey, F. L. (2015). A new path for the discussion of Social Representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, Vol. 25, No. 4, 494–512. <https://doi.org/10.1177/0959354315587783>
- Harari, Y. N. (21 de marzo de 2020). En la batalla contra el coronavirus, la humanidad carece de liderazgo. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2020-03-21/yuval-noah-harari-la-mejor-defensa-contra-los-patogenos-es-la-informacion.html>
- Horton, R. (September, 2020). COVID-19 is not a pandemia. *The lancet*. Vol 396, p. 874. [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)32000-6.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)32000-6.pdf)
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, Vol.37, No. 2, 327-34. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.372.5419>
- Jarus, O. (2020). 20 of the worst epidemics and pandemics in history. <https://www.livescience.com/worst-epidemics-and-pandemics-in-history.html>
- Jasmin Fox-S. (2017) *Los peligros de las enfermedades ocultas bajo el hielo durante miles de años que están despertando*. British Broadcasting Company. <https://www.bbc.com/mundo/vert-earth-39851987>
- Kant, I. (1785/sf) Prólogo, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Biblioteca Manuel de Cervantes. [traducción del alemán por Manuel García Morente]. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01362842104592728687891/p0000001.htm#I_4_, copiado el 12/12/06
- Krause, J. (Marzo de 2011). Collective intentionality and de (re)production of social norms: The scope for a critical social science. *Philosophy of the social sciences*. No.42, p. 323. <http://pos.sagepub.com/content/42/3/323>
- Lepe, E. [@enriquelepeg]. (09 de diciembre 2020). ¿Por qué resulta tan difícil hacer en casa lo que se hacía en la escuela? [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/messages/140647710-354977234>
- Li, S., Wan, Y., Xue, J., Zhao, N., y Zhu, T. (2020). The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and*

- Public Health*, Vol. 17, No. 6, 2032.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653. Vol. 2, No. 59, 22-35.
- Moreno-Sánchez, F; Coss, M.F; Alonso de León, M.T. y Elizondo, A. (2018). Las grandes epidemias que cambiaron al mundo. *Anales Médicos México*, Vol. 63, No. 2, 151-156.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). "De la science au sens comun" en Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.
- Naranjo-Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, Vol. 33, No. 2, 171-190.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058011>
- OilPrice.com. (23 de abril de 2020). The Most Important Energy Report Of The Year. Learn how to make a profit from the oil price crash.
<https://oilprice.com/oil-price-charts/45>
- Oramas, A., Santana, S. y Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, Vol. 7, No. 1-2, 34-59.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Pandemia. Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público*. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>.
- Organización Mundial de Salud [OMS]. (2017). Preguntas frecuentes sobre la enfermedad por el virus de Ebola. Emergencias. <https://www.who.int/csr/disease/ebola/faq-ebola/es/>

- Ospina, W. (2020). Coronavirus: del miedo a la esperanza. *El espectador* <https://www.elespectador.com/coronavirus/coronavirus-del-miedo-la-esperanza-por-william-ospina-articulo-909303>
- Ryan, Ch. (2015). Report to the European Commission of the expert group on science education. European Commission Science Education for Responsible Citizenship. https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf,
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). Guidelines for inclusion. <https://eric.ed.gov/?id=ED496105>.
- Rodríguez-Cahill, C. (2020). Cinco retos psicológicos de la crisis del COVID-19. *JONNPR*. Vol.5, No. 6, nnn-nn. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3662>
- Romero, O. (2005). Competencias para el crecimiento psicológico. *ICONE EDUCACAO*, Vol.11, No. 2, 1-5.
- Sánchez, D. (2020). Las pandemias que azotaron a Venezuela hacen más de 100 años / Entrevistado por Gretta Maiella Gil Anzola. <https://eldiario.com/2020/07/25/las-pandemias-que-azotaron-a-venezuela-hace-mas-de-100-anos/>.
- Sartre, J.P. (1943/1989) *El ser y la nada*. Alianza.
- Sartre, P. (1945) El existencialismo es un humanismo. [Conferencia]. Conferencia en el Club Maintenant, París. <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/766.pdf>.
- Schepisi, F. (Director). (1996), *Seis grados de separación* [Obra de teatro].
- Singer, M., Bulled, N., Ostrach, B. y Mendenhall, E. (2017). Syndemics and the biosocial conception of health. *The Lancet*, Vol.389, 941-950. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30003-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30003-X).
- Smith, Adam (1776). Wealth of Nations. William Strahan y Tomas Cadell. <http://political-economy.com/wealth-of-nations-adam-smith/>
- Téllez, J. A. (2011) La libertad de conciencia y de religión en la Ilustración francesa: El modelo de Voltaire y de la “Encyclopédie”. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*. [Sección Historia del Pensamiento Jurídico y Político]. No. 33, 227 – 272.
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., y Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/0020764020915212>

- Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Caqueo-Urizar, A. y Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, Vol. 38, No. 1, 103-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000100103>
- Vera-Villarroel, P. (2020). Psicología y Covid-19: un análisis desde los procesos psicológicos básicos. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology* Vol. 14, No. 1, 10-18.
- Vidal, J. (17 de marzo de 2020). Destroyed habitat creates the perfect conditions for Coronavirus to emerge. *Ensia*. <https://ensia.com/features/covid-19-coronavirus-biodiversity-planetary-health-zoonoses/>. *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/destroyed-habitat-creates-the-perfect-conditions-for-coronavirus-to-emerge/>
- Voltaire (1763-1766). *Traité sur la Tolérance a l'occasion de la mort de Jean Calas, 1763*, en Oeuvres complètes de Voltaire, mélanges IV, Kehl. http://www.voltaire-integral.com/Html/25/01_table_tolerance.html].
- www.who.int. (10 de febrero de 2020). Enfermedad por el virus del Ébola. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ebola-virus-disease>
- World Health Organization (17 de diciembre de 2020). Draft landscape of COVID-19 candidate vaccines. <https://www.who.int/publications/m/item/draft-landscape-of-covid-19-candidate-vaccines>
- World Health Organization (20 de diciembre de 2020). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int/>
- Zakaría, F. (22 de abril de 2020). Fareed's global briefing". GlobalBriefing@newsletters.cnn.com

EPÍLOGO

Alida Cano de Farob

Cuando se piensa en el estudio de un doctorado, en cualquier disciplina lo primero que se viene a la mente es la formación de investigadores que enriquecerán con su acción el conocimiento del área y abrirán nuevas rutas para seguir avanzando, tanto en la creación de teorías locales que representen a nuestra sociedad, como en su aplicación a las diversas áreas del ejercicio de la profesión.

Es así como, en la obra que tiene el lector en sus manos, encontrará una muestra de investigación que responde ampliamente a ese objetivo, pero que va más allá, suscitando la reflexión acerca de la ética que debe acompañar al investigador, no dudamos, que el logro de este objetivo constituya un homenaje a los profesores que, con gran visión, fundaron hace 32 años el Doctorado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

En las páginas de este libro conmemorativo, habrá encontrado el lector investigaciones provenientes de varias áreas de Psicología, donde todas presentan como denominador común una actualizada revisión teórica del problema de investigación y un uso excelente y pertinente de la metodología empleada.

Este último aspecto, será un valioso insumo para los y las estudiantes de Psicología, tanto de pregrado como de postgrado.

Desde la Presentación de obra, L. Mora Salas indica las áreas de la Psicología que contribuyeron con investigaciones en la conformación de la edición conmemorativa. Vemos así que el trabajo de Mora Salas aborda, con una metodología cualitativa, el papel de la memoria social en comunidades populares. Llama la atención que en la extensa revisión bibliográfica hecha por la autora encontramos muchas referencias a autores venezolanos que dan cuenta de aspectos autóctonos de nuestro país. Culmina Mora su capítulo con la inclusión de un caso llevado a cabo con líderes de comunidades populares.

El trabajo de K. Cronick trata un tema novedoso, cual es el análisis de arte popular, bajo la forma de murales y graffitis, examinando los valores en ellos contenidos. Desde el punto de vista de la metodología empleada, la autora recalca la importancia de reconocer la subjetividad que cualquier investigador imprimirá en sus apreciaciones al actuar y narrar su experiencia con los sujetos implicados.

También en el trabajo sobre la pandemia y el confinamiento por Covid-19, Karen Cronick hace una reflexión profunda sobre la ética de la convivencia en tiempo de inestabilidad. Hablar de responsabilidad social de todas las

personas para con sus semejantes, no es un tema usual en nuestra sociedad, incluso, a veces, es negado.

En este mismo capítulo, De Tejada y Farías, desde la psicología educativa y la psicología de la salud hacen un recuento histórico del Covid-19 en Venezuela y el papel del/la psicología en la atención de las personas en el sistema educativo y en la prevención y cuidado que demandan estas durante una pandemia. Este texto al contener información veraz y científica puede ser un insumo muy valioso para la educación de la población y el cuidado y la protección adecuada de los ciudadanos, sobre todo en las personas con más carencias.

Cristina Otálora hace un recuento, desde el punto de vista legal y psicológico del abuso sexual infantil y sus características en tiempos de emergencia social. Menciona específicamente la emergencia ambiental en 2010 y la actual situación de aislamiento debido a la pandemia del Covid-19. Ella ilustra el tema con el recuento de la atención prestada en el refugio “El buen vivir” durante la época del deslave. El equipo de investigación trabajó con un diseño de investigación acción participativa en la escuela que atendía a los niños del refugio. Las actividades se realizaron con las maestras y los alumnos y se logró una disminución de las conductas de contenido sexual.

Al comentar la situación generada por la pandemia se resalta la escuela como factor de protección contra diversas formas de violencia. Este grave problema social fue analizado por la autora con la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner.

Otras dos investigaciones incluidas en este texto tratan temas de psicología educativa: El presentado por Berta Barrios sobre aprender a leer y escribir y el de Mariana Farías sobre afectividad matemática. En el primero de ellos, Barrios aborda su investigación averiguando las concepciones que, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, tienen los padres, docentes, niños y niñas. Surge de los resultados una categoría central emergente: “El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo”. Las maestras muestran concepciones semejantes a las de los padres, que no responden a los aprendizajes recibidos en las universidades y que concluyen con la afirmación “yo enseño como me enseñaron a mí”, creando una desconexión total entre las teorías estudiadas y las prácticas ejercidas.

Resultados parecidos encuentra Farías al investigar sobre el proceso enseñanza aprendizaje de la matemática en todos los niveles del sistema educativo, agravado por el hecho de que siempre se ha afirmado lo difícil y

dependiente de la memoria e inteligencia que es la matemática. Siendo así, los sujetos que fracasan en la adquisición de los aprendizajes requeridos, se autoculpan y se consideran incompetentes. Destaca Farías el importante papel que juega la afectividad en el aprendizaje de la matemática y hace ver la necesidad de modernizar los métodos memorísticos y obsoletos que practica la educación en Venezuela, colocándose entre los peores formadores del mundo en la disciplina.

Miren De Tejada en su capítulo sobre la autoestima en escolares venezolanos, inicia dando cuenta de su trabajo presentado como tesis doctoral consistente en la creación de un instrumento de evaluación de la autoestima que luego sigue perfeccionando hasta lograr su validación para ser usado en nuestros escolares, rigurosamente lleva a cabo este proceso, donando a la psicología de nuestro país un valioso recurso. Vale acotar que su trabajo cumple con un precepto ético que ella resalta para las personas que obtienen su título de doctor: “el graduando tiene a obligación de seguir investigando y difundir los resultados de sus investigaciones a la comunidad científica y la universidad que facilitó su aprendizaje”.

Para mí ha constituido un gran honor el que se me solicitara elaborar este epílogo, por ello agradezco a la profesora Leonor Mora Salas y a la vez le felicito por su logro editorial que confío será el primero de una serie para enriquecer la producción de nuestra *casa que vence la sombra*.

La felicito también por su excelente capítulo y hago extensiva esas felicitaciones a las psicólogas que con gran mística contribuyeron a hacer posible este logro.

PERFIL DE LAS AUTORAS

Leonor Mora Salas.

Doctora en Humanidades (Universidad Central de Venezuela-UCV. Distinción *Summa cum laude*); MPhil. Filosofía de la Práctica (Universidad Católica Andrés Bello-UCAB. Distinción *Summa cum laude*); MSc. Psicología del Desarrollo Humano (UCV); Licenciada en Psicología, mención Psicología Social (UCV). Profesora Asociada e Investigadora del Instituto de Psicología; Coordinadora del Doctorado en Psicología (UCV). Línea de investigación: Procesos psicosociales, vida cotidiana y cultura (Temas de interés sobre los cuales ha publicado en libros y revistas nacionales y extranjeros: Memoria Social, Violencia, Familia, Diversidad, Literatura Venezolana, Metodologías Cualitativas).

Correo electrónico: morasalas1@gmail.com / morasalas2@gmail.com

María Isabel Parada Barbella

Graduada de Psicología en la UCAB, 1976. Maestría en Psicología Social en la UCV, 1993. Doctora en Psicología de la Salud en la Facultad de Medicina UCV, 2010. Profesora Titular Jubilada y coordinadora de la Unidad de Medicina Antropológica de la Facultad de Medicina UCV. Miembro fundador y de la directiva del Centro Nacional de Bioética, desde 1996. Fundadora del Servicio de Psicología de la Unidad de Cuidados intensivos del Hospital de Clínicas Caracas. Fundadora de la ONG Psicólogos sin Fronteras de Venezuela, 2010. Actualmente coordinadora de Relaciones institucionales. Línea de Investigación: Psicología de la salud, Rehabilitación Cardíaca, trastornos de sueño. Cuidados Intensivos, Relación Profesional salud /paciente. Crisis, duelos, ayuda humanitaria.

Correo electrónico: laparadita@gmail.com

Karen Cronick

Obtuvo su licenciatura en la Universidad de Western Reserve en Cleveland, Ohio en 1963, su maestría en la Universidad Simón Bolívar en 1984 y su doctorado en la Universidad Central de Venezuela en 2000. Se desempeñaba como Profesora Titular en la última institución hasta el 2020. Actualmente está jubilada y es miembro del Comité Académico del Doctorado en Psicología de la UCV. Sus áreas de investigación incluyen la psicología comunitaria y ambiental, investigaciones sobre la violencia y temas relacionados con intencionalidad humana, la figura histórica del héroe y análisis hermenéuticos sobre textos e imágenes.

Correo electrónico: karen.cronick@gmail.com

Cristina Otálora Montenegro

Licenciada en Psicología por la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. PhD en Psicología por la Universidad Estatal de Moscú, M.V. Lomonosov, República Federal Rusa. Profesora Titular jubilada del Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en donde fue directora. Coordinó la Maestría en Psicología del Desarrollo Humano y el Doctorado en Psicología en esta misma Universidad. Actualmente es profesora *ad honorem* y miembro del Comité Académico del Doctorado en Psicología y coordinadora de Investigación del Centro de Estudios de la Mujer de la UCV. Su línea de investigación ha estado centrada en el estudio de la vida familiar con perspectiva de género.

Correo electrónico: cotalora86@gmail.com

Miren De Tejada Lagonell.

Licenciada en Psicología. Mención Psicología Clínica Conductual (UCV 1988). Magíster Scientiarum en Psicología del Desarrollo Humano (UCV 1997). Doctora en Psicología (UCV 2010). Formación en Psicoterapia Gestáltica. Instituto Venezolano de Gestalt (1990-1993). Profesora Titular Jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), actualmente activa en la Subdirección de Extensión de la UPEL IPC. Miembro del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación (UPEL-IPC). Línea: Educación Cognitiva.

Correo electrónico: tejadagonalell@gmail.com

Berta Elena Barrios

Licenciada en Psicología, con Especialización en Dinámica de Grupo, Maestría en Psicología del Desarrollo Humano y Doctorado en Educación, realizados en la Universidad Central de Venezuela (UCV). Es profesora con categoría Asociado de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Ha sido docente en la carrera Educación, mención Dificultades de Aprendizaje y Componente Docente y facilitadora de la formación en Educación a Distancia para profesores de nuevo ingreso. Cuenta con publicaciones en revistas académicas en la línea de investigación sobre concepciones del aprendizaje y en otros temas como violencia escolar, teoría fundamentada y textos escolares. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Oficina de la Presidencia en la UNA.

Correo electrónico: bebb0626@gmail.com

Mariana Alejandra Farías Mata

Psicóloga Clínica egresada de la Universidad Central de Venezuela (1988), mención magna cum laude. Doctora en Psicología (UCV, 2010). Especialista en Neuroterapia (Embajada EEUU-CONACUID, 2001) y Especialista en Dinámica de Grupos (UCV, 1991). Docente-investigadora universitaria, Titular, jubilada de la Universidad Nacional Experimental del Transporte (UNETRANS). Miembro del Comité académico del Doctorado en Psicología (UCV), profesora invitada en el Doctorado en Educación (UCAB). Publicaciones en las líneas de investigación “Enseñanza y aprendizaje de la matemática: competencias autorreguladoras y cognoscitivas-afectivas de estudiantes universitarios” y “Concepciones y creencias de docentes universitarios de matemática”.

Correo electrónico: mfariasmm@gmail.com

Alida Cano de Faroh.

Licenciatura en Psicología, mención Psicología Escolar, Universidad Central de Venezuela -UCV. Maestría en Psicología del Desarrollo Humano, UCV. Jefa de Departamento de Psicología Educativa - Escuela de Psicología, UCV. Directora Escuela de psicología, UCV. Miembro del Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV. Miembro Comité Académico de la Maestría en Psicología del Desarrollo Humano, UCV. Vicepresidenta de la Sociedad Venezolana de Psicología Escolar. Miembro del Tribunal Disciplinario Federación de Psicólogos de Venezuela. Intereses investigativos: Desarrollo moral, desarrollo cognoscitivo y aprendizajes escolares, familia.

Correo electrónico: canoalida@gmail.com