

# PARAMILLO | No. 25

ISSN: 0798-278X

## II ETAPA



# 2010



**Universidad Católica del Táchira**

Vicerrectorado Académico  
Decanato de Investigación y Postgrado

RIF: J-09011253-7



PARAMILLO / II ETAPA N° 25

---

Universidad Católica del Táchira  
Edición 2010  
San Cristóbal - Venezuela

## PARAMILLO/II ETAPA N° 25

---

**Paramillo –silencio sin orillas-** es una publicación interdisciplinaria que nace en 1983 como lugar de encuentro para "...reafirmar la identidad creadora, investigativa y regional..." (Del Rey Fajardo, S.J. 1983:7).

### DIRECTOR

Felipe Guerrero

### CONSEJO CONSULTIVO

Victoria Pérez de Guzman Puya (Universidad Nacional Pablo de Olavide Sevilla-España)

Nelson Gustavo Specchia (Universidad Católica de Córdoba-Argentina)

Nicanor Ursua (Universidad País Vasco)

Ricardo Carbone Bruna (Universidad Alberto Hurtado-Chile)

Ocarina Castillo (Universidad Central de Venezuela)

Rafael García Casanova (Universidad Metropolitana-Caracas)

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Maén Puerta (Universidad de Los Andes-Mérida)

Marisol García (Universidad de Los Andes-Táchira)

Homero Vivas (Asociación de Escritores del Táchira)

Samir Sánchez (Universidad Católica del Táchira)

Emilio Antonio Ramírez (Universidad Católica del Táchira)

César Omaña (Universidad Católica del Táchira)

Miguel Arrieta (Universidad Católica del Táchira)

Gerardo Díaz (Universidad Católica del Táchira)

Doris Guerrero (Universidad Católica del Táchira)

Carolina Montilva (Universidad Católica del Táchira)

### DIRECCIÓN:

Paramillo/II Etapa

Universidad Católica del Táchira

Calle 14 con carrera 14. Apartado 366

San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela

Fax: (0276) 3446183

Teléfonos: (0276) 3432202 – 3446844

Correo Electrónico: paramillo@ucac.edu.ve - fguerrero@ucac.edu.ve

### **Revista Arbitrada**

*Depósito Legal:* pp. 82-0204

*ISSN:* ISSN 0798-278X

*Periodicidad:* Anual

### **Publicación Registrada**

Directorio de Latindex (www.latindex.org)

## INDICE

EDITORIAL .....	7-8
Ximena BIAGGINI LABRADOR / Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira .....	9-44
Roso VANEGAS / Estrategias para la enseñanza de la Matemática	45-72
Joan SÁNCHEZ MONTERO / Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica .	73-123
Brígida Carolina RINCÓN CHACÓN / Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz .....	125-156
Bertzzy Carolina MONTILVA / Virtualidad y Educación Superior ...	157-164
Yady CAMPO RAMÍREZ / Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario .	165-174
Arnoldo BRICEÑO / El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos fílmicos y literarios ....	175-204
Adrián Filiberto CONTRERAS S. / Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales .....	205-233
Felipe GUERRERO / Freire: un testimonio de educación liberadora	235-250
Índice Acumulado .....	251-262



## **EDITORIAL**

Aparece una nueva edición de Paramillo, la publicación que hace de la Universidad Católica del Táchira, un puerto para el encuentro en la intención de “reafirmar la identidad creadora e investigativa”.

Paramillo desde los primeros tiempos del pigmento ucatense ha sido un lienzo para pintar los logros alcanzados por la comunidad universitaria en ciencia y tecnología.

El quehacer universitario se nutre necesariamente de los insumos que le proporciona la tarea investigativa, pues el docente no inventa realidades, sólo analiza el discurso que tienen esas existencias y de allí extrae las enseñanzas pertinentes.

Los esfuerzos de investigación que se cumplen en el escenario universitario proporcionan a la sociedad excelente material para extender el horizonte de análisis; por eso, el grado de desarrollo de una institución escolar y de un sistema educativo, está subordinado a la textura y fortaleza de la investigación.

La acción investigativa y la creación artística son parte integrante de la labor docente de una universidad. Estas actividades creativas son necesarias tanto para la búsqueda de nuevos conocimientos como para el mejoramiento de la preparación disciplinaria del claustro.

Desde sus inicios, la Universidad Católica del Táchira ha reconocido y reconoce la importancia de la labor investigativa al concebir la misma como una de las prerrogativas inherentes de toda institución de enseñanza superior.

Pero igualmente, la UCAT considera que los logros alcanzados como productos de la investigación, deben compartirse con la sociedad en general y por eso asigna particular importancia a la extensión y propagación de los resultados. En la intención de satisfacer ese propósito aparece Paramillo como tribuna para la difusión de los productos de esas investigaciones.

En este esfuerzo, la UCAT marcha a tono con el acontecer mundial en donde se asegura que: “La concepción institucional de la ciencia como parte del dominio público está relacionada con el imperativo de comunicar los resultados de investigación”, por eso, éstos aparecerán usualmente como artículos dirigidos a la comunidad interesada, cuyo conocimiento de un paradigma compartido puede

asumirse como un proceso de socialización de los saberes en donde se describen los resultados de una investigación.

Desde esta perspectiva, Paramillo valida el nuevo conocimiento, lo hace público y difunde un patrimonio que, siendo intangible, determina la capacidad de progreso de la sociedad.

Entregamos este nuevo número de Paramillo gracias al aporte de un destacado grupo de colaboradores, contando con la inestimable ayuda del Consejo de Redacción y con la encomiable labor del calificado grupo de árbitros que contribuyen activamente con la revista en la evaluación de los artículos.

Proclamamos el solidario valor de la difusión del conocimiento que está en el germen de la propia vida, si consideramos a la vida como un desarrollo de ideas y, con ello, de aptitudes e incremento de nociones ya establecidas por otros pensadores anteriores.

Propagar, divulgar, esparcir y anunciar; en síntesis comunicar saberes es la justificación de la revista Paramillo.

La Universidad Católica del Táchira por medio de la revista Paramillo, aspira contribuir a la reflexión y a la extensión del conocimiento nuevo.

Si se logra esta contribución, hemos cumplido con nuestro propósito.

Felipe Guerrero  
Director  
Octubre, 2010

# PREVENCIÓN GENERAL Y TEMPRANA DE LA VIOLENCIA DELICTIVA EN EL TÁCHIRA

Ximena Biaggini Labrador\*

---

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Políticas públicas regionales frente a la violencia delictiva. Crítica analítica. 3. Investigación acción para la paz dentro del marco de la política criminal tradicional y alternativa. 4. Conclusiones y recomendaciones de cara a reducir los índices de violencia delictiva y contribuir a la paz de la región. Bibliografía

## Resumen

Desde hace ya varias décadas nadie discute que la violencia delictiva en Venezuela es la de mayor problematización en todos los niveles. Así, la inseguridad ciudadana no sólo preocupa a nivel nacional, también en nuestro Estado ha alcanzado cotas históricas con lo cual, el tema ha logrado captar atención convirtiéndose en objeto de debate en innumerables escenarios. No obstante ello, no es un secreto para nadie que los problemas de hoy vienen de pseudo-soluciones del ayer, por ello, la investigación plantea una visión inter, multi y transdisciplinaria que ayude a analizar la violencia delictiva y las políticas de seguridad aplicadas de manera integral, permitiendo identificar y comprender con mayor claridad y profundidad las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan a nivel regional, para a partir de allí poder influir o interactuar con ellos y mejorarlos.

**Palabras clave:** Violencia Delictiva. Políticas de Seguridad. Mitos. Política Criminal Alternativa. Prevención.

---

Recibido: 15/3/2010 • Aceptado: 30/7/2010

\* Abogada, Especialista en Ciencias Penales y Criminológicas de la Universidad Católica Andrés Bello, Doctorando en Derecho de la Universidad Central de Venezuela, Docente de Pregrado de la Universidad Católica del Táchira y del Instituto Universitario de Policía Científica. E-mail: ximenabi@hotmail.com.

### **Abstract**

Since some decades nobody doubts that in Venezuela violence crime is one of the main social problems. Violence crime is a national concern. In Táchira, a region located in the southwest of the country, violence crime statistics are alarming. These increasing rates have become the center of attention and discussion. Thus, is not a secret that solutions implemented in the past are not appropriate for solving today's social problems. For these reasons, this research seeks to establish an inner and multidisciplinary vision to help with the analysis of violence crime and the public safety policies to solve it. In this sense, it would permit to identify and deeply understand the relationship between crime events and their protagonists. As a consequence, it would be possible to propose better solutions.

**Key words:** Violence crime. Public safety policy. Myths. Alternative crime policy. Prevention

## **1. Introducción**

Desde hace ya varias décadas nadie discute que la violencia delictiva en Venezuela es la de mayor problematización en todos los niveles. Así, la inseguridad ciudadana no sólo preocupa a nivel nacional, también en nuestro Estado ha alcanzado cotas históricas. Datos aportados por el CICPC, cálculos del Centro para la Paz de la UCV en el Informe Anual de Provea; estadísticas del INE; y cálculos de A.C. Venezuela 180°, por ejemplo, nos muestran como entre 1998 y 2006 el incremento en la tasa de homicidios en el Estado Táchira fue del 418%, más que en ningún otro Estado del país; con lo cual, el tema ha logrado captar atención convirtiéndose en objeto de debate en innumerables escenarios.

Sin embargo, desde el ámbito académico, que es en cualquier tema el más autorizado, estamos conscientes ya de la gravedad del asunto, de la ineficacia del discurso, de la importancia de la inventiva y la creatividad, y sobre todo, de la necesidad de soluciones, de la necesidad de acciones.

Nuestro compromiso entonces, teniendo la paz como norte y cultivando la creatividad e inventiva en la búsqueda de soluciones, comienza por proponer una política criminal “alternativa” al problema de la violencia delictiva. Cualquiera que ella sea, no obstante, necesita de un análisis serio, riguroso y científico del problema y de las causas que lo originan, de allí que en la presente investigación-acción se tomaron como apoyo otras varias investigaciones que a

nivel regional, nacional e internacional vienen desarrollándose en torno al tema de la violencia y de la política criminal que como ya se dijo, son temas ampliamente discutidos en el ámbito del discurso, pero poco desarrollados en el ámbito práctico.

Es una base teórica fundamental el Informe elaborado por Bernardo Kliksberg, con la asistencia de la Unión Europea y la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP), en 2007, y al que se ha denominado “**Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina. Algunas anotaciones estratégicas sobre cómo enfrentarla y mejorar la cohesión social**”. Allí, el autor expone el por qué las políticas públicas tradicionalmente empleadas en América Latina -Venezuela incluida- son inútiles en el manejo y supresión o al menos disminución del fenómeno criminal, se recomienda su lectura previo al presente documento.

En esta misma línea, son trabajos importantes desde el punto de vista empírico, los de Roberto Briceño León, Verónica Zubillaga, María Teresa García Ponte y Marcela Salazar Posada, Andrea Betancourt, entre otros, y dos valiosísimas experiencias venezolanas de prevención de violencia, que son el Proyecto Alcatraz y el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.

Todos estos autores, desde una u otra perspectiva apuntan a resaltar el problema de la violencia delictiva, la inoperancia de las políticas públicas en esta área, y la necesidad de un cambio de estrategias, la mayoría de ellos, con una visión estructural y poco simplista del problema y sus causas.

Parte de la investigación, también, y conforme nuestro propósito de accionar para la paz, se trabajó sobre las experiencias y los acuerdos en y para la implementación de alternativas de política criminológica, que por serlo, no admiten a priori ajustes dentro de moldes específicos o perderían su vocación de “alternativas”.

## **2. Políticas públicas regionales frente a la violencia delictiva. Crítica analítica**

Frente a la situación de inseguridad y violencia delictiva reflejada a diario en nuestro país, y en especial en nuestro estado Táchira, no es de extrañar entonces que en prensa local aparezcan titulares informando sobre las medidas que se toman para combatir la delincuencia. Diario de Los Andes, por ejemplo, en su edición del 10 de junio de 2008 reseñó: “**Medidas policiales de urgencia para el combate de la inseguridad**”, y en su edición del 25/02/2009, “**Polítáchira inicia operativos en zona metropolitana**”; las noticias se ampliaban en la siguiente forma:

(2008) La inseguridad y el incremento de homicidios que en los últimos días se ha registrado en territorio tachirenses han motivado una reacción por parte de los diversos organismos de seguridad, y tras una reunión efectuada en la mañana de ayer, se acordó implementar una serie de acciones especiales a los efectos de enfrentar la situación.

... El clamor de la ciudadanía parece haber obtenido eco en las autoridades regionales, que ayer anunciaron las acciones que sean necesarias para enfrentar la ola de inseguridad.

(2009) Durante la noche del domingo, funcionarios de Politáchira, encabezados por su presidente. ..., realizaron un trabajo de profilaxis social, en el que obtuvieron buenos resultados... De igual forma seguirán realizando este tipo de trabajos de limpieza social, a fin de garantizar la seguridad a todos los ciudadanos.

Lamentablemente tampoco es de extrañar que sea precisamente éste el tipo de medidas (de urgencia) que siempre se adoptan para atajar el problema de la delincuencia, y más aún que se le califique como una oleada, y a los operativos como trabajos de profilaxis social. Ni lo uno ni lo otro son respuestas adecuadas a un problema que es estructural, y que dejó de ser una oleada para convertirse en un proceso, que a medida que avanza, empeora y se degenera.

Pareciera además, que existe todavía en pleno Siglo XXI una predisposición a establecer diferencias entre ciudadanos e impurezas sociales, pues solo a eso puede deberse el término “limpieza”, reminiscencia esta a la criminología positivista que quedó demostrado, no resuelve el problema de la delincuencia. “*La limpieza social es, en realidad, un eufemismo para ocultar este genocidio hitleriano cotidiano*”<sup>1</sup>.

En el Táchira tenemos que son escasas las investigaciones regionales destinadas a determinar con precisión la correlación entre los fenómenos propios de la zona fronteriza y el aumento de los índices delictivos, lo son menos aún aquellas dedicadas a ofrecer soluciones a este delicado problema que aqueja a la población tachirense.

Por esta razón, vemos como las soluciones que siempre se traen a colación en la prensa son continua e indefectiblemente de la misma naturaleza: represivas, y como los esfuerzos realizados, resultan prácticamente inanes en el control de la violencia a corto, mediano y largo plazo.

A continuación y con el objeto de equiparar acciones y resultados y de notar las increíbles contradicciones a lo interno de las políticas de seguridad, se presenta una tabla: en la primera columna pueden leerse los titulares más resaltantes aparecidos en prensa regional sobre las medidas tomadas en relación al problema

<sup>1</sup> KLISBERG, B., *Ob. Cit.*, p. 14.

de la violencia delictiva en el Táchira durante el año 2008 y parte del 2009; en la segunda columna los números que demuestran su ineffectividad para atajar el problema.

	ACCIONES	RESULTADOS
ENERO-FEBRERO 2008	Tratarán la inseguridad en Guásimos autoridades y consejos comunales. <i>Diario La Nación 13/01/08.</i>	
	Nuevo plan de seguridad en el Táchira. <i>Diario La Nación 15/01/2008.</i>	42 crímenes en diciembre. <i>Diario La Nación 02/01/08.</i>
	Intensifican seguridad policial en Palmira. <i>Diario La Nación 23/01/2008.</i>	13 asesinatos en enero. <i>Diario La Nación 05/02/08.</i>
	Instalan centro de operaciones para combatir la delincuencia. <i>Diario La Nación 24/01/2008.</i>	Levantán protestas por la inseguridad. <i>Diario La Nación 15/02/08.</i> "42 asesinatos en enero". <i>Diario La Nación 20/02/08.</i>
	Retenidas 215 motos en el estado Táchira. <i>Diario La Nación 26/01/2008.</i>	Tres bandas de atracadores operan en la zona comercial. <i>Diario La Nación 27/02/08.</i>
	Policías militares vigilan los bancos. <i>Diario La Nación 01/02/2008.</i>	
	Contra el secuestro y sicariato crean nueva Unidad policiaca. <i>Diario La Nación 05/02/2008.</i>	
MARZO-JUNIO 2008	Reacción de la policía ante cadena de atracos. <i>Diario Los Andes 07/05/2008.</i>	
	Ante ola de asesinatos. Tomada policialmente zona sur del Táchira. <i>Diario Los Andes 16/05/2008.</i>	38 Crímenes en Marzo. <i>Diario La Nación 05/04/08.</i>
	Medidas policiales de urgencia para el combate de la inseguridad. <i>Diario Los Andes 10/06/2008.</i>	Cadena de crímenes por guerra entre bandas. <i>Diario Los Andes 24/04/08.</i>
	Tomada policialmente el Táchira en la lucha contra la inseguridad. <i>Diario Los Andes 12/06/2008.</i>	Varias muertes violentas el fin de semana. <i>Diario Los Andes 19/05/08.</i>
	En marco del Plan "Táchira Seguro" Policía presta seguridad en unidades de transporte. <i>Diario Los Andes 20/06/2008.</i>	50 asesinatos en el mes de mayo. <i>Diario La Nación 05/06/08.</i>

<b>AG-SEP 2008</b>	<p>Politáchira detiene adolescentes en San Josecito. <i>Diario Los Andes 28/08/2008.</i></p>	<p>Zozobra colectiva en Rubio por amenazas de paramilitares. <i>Diario La Nación 16/09/08.</i></p>
	<p>Operación “Cien días a la seguridad del Táchira”. Capturaron a 11 delincuentes solicitados por los tribunales. <i>Diario La Nación 08/01/2009.</i></p>	
<b>ENERO-FEBRERO 2009</b>	<p>Intensifican operativos Desur Táchira detiene once ciudadanos. <i>Diario Los Andes 19/01/2009.</i></p>	<p>Seis asesinatos el fin de semana. <i>Diario La Nación 13/01/2009.</i></p>
	<p>Policía estatal incrementa acciones contra el hurto y robo de vehículos. <i>Diario Los Andes 17/02/2009.</i></p>	<p>37 muertes violentas en enero. <i>Diario La Nación 06/02/2009.</i></p>
	<p>GN captura sujetos solicitados. <i>Diario Los Andes 23/02/2009.</i></p>	<p>Los crímenes ocurridos en lo que va de mes mantienen ocupada a la Policía Científica.</p>
	<p>Politáchira inicia operativos en zona metropolitana. <i>Diario Los Andes 25/02/2009.</i></p>	<p>Investigan 7 homicidios en el Táchira. <i>Diario La Nación 14/02/2009.</i></p>
<b>MARZO</b>	<p>Drogas, armas de fuego y municiones retienen durante “Operación Carnaval”. <i>Diario Los Andes 27/02/2009.</i></p>	
	<p>Politáchira comenzó plan de seguridad. <i>Diario Los Andes 08/03/2009.</i></p>	<p>En San Cristóbal roban entre 5 y 7 carros al día. <i>Diario El Nacional 04/03/2009.</i></p>
	<p>Moviliza la policía más de 100 efectivos para combatir la criminalidad. Inician plan “100 días de seguridad”. <i>Diario La Nación 09/03/2009.</i></p>	<p>500 secuestros hubo el año pasado. <i>Diario La Nación 26/03/2009.</i></p>
	<p>502 detenidos en redadas policiales. <i>Diario La Nación 13/03/2009.</i></p>	<p>Robados 80 automóviles en dos meses. <i>Diario La Nación 01/04/2009.</i></p>
	<p>Policía científica apresó a 17 sujetos solicitados. <i>Diario Los Andes 24/03/2009.</i></p>	<p>76 asesinatos en dos meses. <i>Diario La Nación 13/04/2009.</i> Lote de vehículos robados recupera la policía estatal. <i>Diario Los Andes 30/04/2009.</i></p>
	<p>Capturan a 20 sospechosos y rescatan 4 carros robados. <i>Diario La Nación 01/04/2009.</i></p>	

	Mega operación en comando de profilaxis social. Redadas policiales conjuntas. <i>Diario La Nación</i> 26/04/2009.	
--	---	--

Que sean éstas las pseudo-soluciones, sin embargo, no es un fenómeno nada más regional, nótese exactamente la misma tendencia reflejada en los diarios de circulación nacional:

	ACCIONES	RESULTADOS
DICIEMBRE 2008	Operativo de seguridad en Vargas garantiza tranquilidad en temporada navideña. <i>Unión Radio Noticias</i> 24/12/2008.	30% de los policías «redondean» sus salarios como vigilantes. <i>El Universal</i> 26/10/2008.  Decretada emergencia en seguridad. <i>El Nacional</i> 07/12/2008.  Cada dos años aniquilan toda una cárcel. <i>El Universal</i> 10/12/08. Temen restricciones discriminatorias en planes de seguridad ciudadana. <i>El Nacional</i> 16/12/2008.  La delincuencia es un problema común en Venezuela. 2001 29/12/2008.
	Cada 37 horas se produce un secuestro en Venezuela. <i>Diario Los Andes</i> 11/01/2009.	
ENERO 2009	Chávez: ¡duro contra el hampa!. <i>Últimas Noticias</i> 18/01/2009.	En Venezuela ocurrieron durante 2008 más de 14 mil homicidios. <i>El Universal</i> 31/01/2009.  Enero cerró con dos protestas semanales contra la inseguridad. <i>El Universal</i> 01/02/2009.
	MIJ elabora una ley para controlar las municiones. <i>El Universal</i> 19/01/2009.	
	En Vargas prohíben a menores andar solos en la calle de noche. <i>El Universal</i> 22/01/2009.	
	Polisucré y Polimiranda coordinan acciones en conjunto para reducir delitos en Sucre. <i>Unión Radio Noticias</i> 24/01/2009.	
	Policía de Sucre se volcó contra el hampa. <i>El Universal</i> 24/01/2009.	

FEBRERO-MARZO 2009	Desarman a malandros en dispositivos de seguridad. <i>El Mundo</i> 06/02/2009.	Impunidad estimula actuación de grupos exterminio en Venezuela. <i>El Nacional</i> 01/02/2009.
	Decretos regionales pretenden ahuyentar a delincuentes de Vargas. <i>El Nacional</i> 08/02/2009.	
	Seguridad será desafío de los 4 años próximos. <i>El Universal</i> 09/02/2009.	Análisis: La violencia aumenta por desespero de la población. <i>Cadena Global</i> 09/02/2009.
	Presidente Chávez emprenderá campaña férrea contra la inseguridad. <i>ABN</i> 18/02/2009.	En más de 10% se ha reducido índice de homicidios durante el 2009. <i>VEA</i> 16/02/2009.
	Prohíben circulación de motos con parrilleros. <i>El Nacional</i> 20/02/2009.	La inseguridad está matando al país. <i>El Nacional</i> 24/02/2009.
	Alcaldía de Libertador inicia plan de seguridad. <i>El Universal</i> 07/03/2009.	Plan nacional de Prevención y Seguridad Ciudadana bajó a 46% delitos en El Valle. <i>ABN</i> 19/03/2009.
	Mega plan de seguridad inicia la próxima semana. <i>2001</i> 11/03/2009.	Usuarios adoptan medidas de presión ante inseguridad. <i>El Universal</i> 22/03/2009.
	Activan siete frentes contra la violencia. <i>Últimas Noticias</i> 18/03/2009.	
CICPC sale a buscar 18 mil 750 hampones en las calles. <i>Últimas Noticias</i> 21/03/2009.		
AB-MAYO 2009	Alcaldes se unirán para combatir el hampa. <i>Últimas Noticias</i> 18/04/2009.	En 33,59% aumentaron asesinatos cometidos por policías en 2008. <i>El Nacional</i> 03/04/2009.
	Reactivan plan Ruta Segura en Caracas. <i>El Nacional</i> 29/04/2009.	CIDH critica inacción del Estado en lucha contra la inseguridad. <i>El Universal</i> 08/05/2009.

Analicemos esta información en detalle. **QUE EL PROBLEMA ES POLICIAL Y SE RESUELVE CON MANO DURA** es el primero de los mitos que Kliksberg<sup>2</sup> sostiene hay que derribar en América Latina para enfrentar efectivamente la delincuencia y mejorar la cohesión social, y que es perfectamente aplicable al caso tachirenses.

2 *Ob. Cit.*

El mito profundamente enraizado en sociedades como la nuestra, es decir, lo que se cree, es lo siguiente:

- La búsqueda de respuestas debe darse en el marco del afianzamiento de los aparatos de seguridad.
- Es necesario dejar de lado las “sensiblerías” y actuar sin miramientos para frenar a los delincuentes potenciales y reales.
- Se debe aplicar con toda dureza la punición contra las infracciones más pequeñas, porque una “rotura de vidrios” podría ser el antecedente de acciones criminales más graves.

Lo que se cree, además, ha llevado a que se haga, y lo que se ha hecho, es esto:

- Amplias reorganizaciones de los aparatos policiales, que normalmente maximizan su presencia en los lugares públicos, su especial vigilancia de los sectores más pobres de la población, y que hasta otorgan incentivos por los resultados cuantitativos de la represión.
- Reformulación de la legislación para facilitar la acción policial, la supresión de garantías, y la posibilidad de detener, enjuiciar y encarcelar a niños desde edades muy tempranas, y a adultos sin mayores inconvenientes.

Desde luego, toda acción ejercida siempre implica algo, y cuando las acciones tomadas lo son de esta naturaleza, las implicaciones son:

- Puede conducir, como ha sucedido y está sucediendo, al peligro de que se generen operaciones sistemáticas de “limpieza social”.
- Lleva a serios deterioros en el respeto a los derechos humanos, especialmente de los grupos más débiles de la sociedad.
- Conduce a que se deteriore seriamente la relación entre el Estado y los ciudadanos de las áreas pobres urbanas.

Recuérdense los titulares de las noticias reseñadas, en ellas se informó lo siguiente:

Con documento en mano y con el respaldo de algunos comerciantes afectados por los atracos y la violencia de grupos que actúan al margen de la ley, los voceros y voceras del Consejo Comunal del sector Los Alegres, instaron a los concejales a iniciar acciones rápidas y contundentes que permitan encontrar salidas inmediatas... Los voceros comunales del sector Los Alegres exigen un plan de

acción que incluya: colocación de módulos en sitios estratégicos, incremento del patrullaje, mejoramiento del alumbrado público, dotación de equipos de radio a todos los consejos comunales, que permitan abrir canales de comunicación inmediata. Además propusieron hacer posible la creación de la Policía municipal, apoyar económicamente a los consejos en la implementación de talleres que sensibilicen a todos los ciudadanos sobre la importancia de denunciar, de organizarse y sobretodo, mantenerse vigilantes y en permanente comunicación, cuando se observen movimientos extraños que indiquen que podría tratarse de delincuentes. Esta organización comunitaria va, desde la utilización de medidas tan sencillas como un silbato, hasta tener a la mano los números de teléfono de todos los vecinos y asumir como un problema de todos, aquello que le pueda ocurrir al vecino, pues en definitiva, “la seguridad es un derecho promulgado en la Carta Magna, nos compete a todos”, y como tal, hay que exigirlo. **Tratarán la inseguridad en Guásimos autoridades y consejos comunales. *Diario La Nación* 13/01/08.** (Subrayado nuestro).

Esta nota de prensa que pudiéramos empatar con otras aparecidas en prensa nacional y que mencionan que “**La seguridad debe planearse localmente**” (El Nacional 05/04/2009); y “**José Vicente Rangel: La solución a la inseguridad está en manos de todos**” (ABN 15/03/2009), tiene aspectos positivos que resaltar. En primer lugar, es un gran avance que la comunidad entienda que debe involucrarse en los planes de seguridad ciudadana, como también lo es que se organicen, bien a través de los Consejos Comunales, bien a través de cualquier otra figura, para hacer sus demandas, participar en la ejecución de las mismas y monitorear que el Estado cumpla su parte; asimismo, es positiva la creatividad que permite mediante la utilización de los recursos disponibles y de herramientas sencillas obtener resultados eficaces, y la propuesta por parte de la ciudadanía de implementación de talleres de formación y sensibilización.

El gran problema, es que la propia población representada en este caso en los consejos comunales, cree que el afianzamiento de los aparatos de seguridad, que es su principal demanda, solucionará el problema de la violencia delictiva. La equivocación es crasa:

Para comenzar, demandas como estas han generado respuestas como estas:

- ... Aguilar informó que serán instalados 120 puntos de control en San Cristóbal y otros 100 en el interior de estado; alcabalas móviles en lugares estratégicos y patrullajes nocturnos, en los que participarán un mil doscientos efectivos para apresar a los delincuentes y minimizar al máximo los delitos... ”Hemos puesto en marcha el Plan de Emergencia, a ejecutarse en sesenta días...”. **Nuevo plan de seguridad en el Táchira. *Diario La Nación* 15/01/2008.**
- Funcionarios de Tránsito Terrestre del Táchira han retenido 215 motocicletas... El comisario Félix Pinzón, encargado de la Unidad vial, declaró que la retención

forma parte de los procedimientos de seguridad ordenados por el nivel central... El vocero aclaró que tampoco pueden circular dos o más personas del mismo sexo en una motocicleta... **Retenidas 215 motos en el estado Táchira. Diario La Nación 26/01/2008.**

- Este jueves  fueron asignados efectivos de la Policía Militar a la custodia de varias entidades bancarias de San Cristóbal, conjuntamente con efectivos de la Policía del Táchira, para el resguardo de los clientes al momento de realizar las operaciones financieras... La presencia de los uniformados a las afueras de los bancos genera un poco más de confianza. Policías militares vigilan los bancos. Diario La Nación 01/02/2008.
- **Contra el secuestro y sicariato crean nueva Unidad policíaca. Doscientos efectivos de la Policía del Estado Táchira formarán filas en el Comando Estratégico Policial...** El comando tiene como finalidad, de acuerdo con las declaraciones del coronel (Ej.) Heber Aguilar, director de la institución policial, poner en marcha planes y estrategias de seguridad para frenar el secuestro, la extorsión, el sicariato o muertes deliberadas, que causan pánico a los tachirenses y personas venidas de otras regiones del país.... La meta, dijo Aguilar, es lograr minimizar la delincuencia y garantizar la paz a todos los residentes en el Estado. Diario La Nación 05/02/2008.
- Operaciones policiales en zona sur.... Las medidas comprenden acciones en los sectores de Naranjales, donde se registra la más alta incidencia, San Rafael de El Piñal, Abejales, El Milagro y San Joaquín de Navay, donde se han registrado casos de homicidio con mayor frecuencia en los últimos dos meses... Ante ola de asesinatos. **Tomada policialmente zona sur del Táchira. Diario Los Andes 16/05/2008.**
- La cadena de homicidios que en las últimas semanas se ha incrementado a nivel regional, se convirtió en la gota que derramó el vaso y llevó a los organismos encargados de la seguridad a replantearse las operaciones que se venían ejecutando en materia de seguridad y adoptar un nuevo esquema, del cual se espera obtener resultados inmediatos. Medidas policiales de urgencia para el combate de la inseguridad. Diario Los Andes 10/06/2008.
- En apenas 24 horas, y en lo que se ha denominado como una gran ofensiva contra el hampa, se ha chequeado en el registro nacional policial a más de dos mil personas, trescientos vehículos y doscientas motocicletas. Entre los detenidos se encuentran más de doscientos ilegales, remitidos a órdenes de la ONI-DEX... Control de motos y vehículos. Uno de los aspectos que fue analizado con mayor detenimiento por los jefes policiales.... Ya que se trata de un instrumento [el decreto de prohibición de transitar dos personas del mismo sexo en una moto] de gran utilidad para frenar la ola delictiva... Dijo

más adelante nuestro informante que entre las instrucciones impartidas se encuentra una mayor presencia de la policía en la calle, realizando acciones concretas y contundentes en la lucha contra el delito.... Tomada policialmente el Táchira en la lucha contra la inseguridad. Diario Los Andes 12/06/2008.

- Las medidas de seguridad y protección a los usuarios del transporte público en el estado Táchira, han sido incrementadas en el marco del plan «Táchira Seguro», según lo expresado por el Cnel. (Ej.) Heber Aguilar Suárez, comandante de la policía estatal. **Policía presta seguridad en unidades de transporte. Diario Los Andes 20/06/2008.**
- Cinco menores de edad fueron detenidos con armas de fuego en su poder en los operativos de profilaxis social que ejecuta PoliTáchira en los barrios y comunidades de San Josecito, municipio Torbes. Politáchira detiene adolescentes en San Josecito. Diario Los Andes 28/08/2008.
- Efectivos adscritos al Destacamento de Seguridad Urbana Táchira, ... durante estos últimos quince días, en diferentes operativos realizados por diferentes barriadas del estado, lograron la detención preventiva de catorce ciudadanos, diez de nacionalidad venezolana y cuatro colombianos. **GN captura sujetos solicitados. Diario Los Andes 23/02/2009.**
- La policía del estado Táchira inició ... el operativo de seguridad denominado "Cien días de reducción de los índices delictivos", el cual tiene como objetivo desplegar un férreo dispositivo policial para disminuir la inseguridad y la delincuencia en la región... Destacó el subdirector de la Policía que 130 efectivos de la brigada motorizada y unidades patrulleras mantendrán constantes recorridos por Plaza Venezuela, barrio El Río, 23 de Enero, Las Malvinas y Rómulo Gallegos, entre otros, revisando vehículos y chequeando a personas con conductas sospechosas, a través del sistema Sicopol. Hizo énfasis el jefe policial en que el chequeo y revisión de motocicletas serán prioritarios, ya que es este tipo de vehículo el más usado para perpetrar hechos delictivos, de acuerdo con las cifras reportadas los últimos meses. **Inician plan "100 días de seguridad". Diario La Nación 09/03/2009.**
- Quinientas dos personas fueron detenidas por efectivos de la Policía del estado Táchira, durante procedimientos de seguridad efectuados entre el 10 de febrero y el 12 de marzo, informó Homero Ruiz, director de este cuerpo policial. **502 detenidos en redadas policiales. Diario La Nación 13/03/2009.**
- Con unos 200 efectivos al mando de la comisaría Jackelin Mora, este viernes en la noche, la policía regional y la municipal de San Cristóbal efectuaron lo que consideraron como un megaoperativo de profilaxis social que se extendió

por varias horas, tanto en la capital tachireña como en zonas aledañas. **Redadas policiales conjuntas. Diario La Nación 26/04/2009.** (Subrayados nuestros).

Nótese cómo en todas ellas se manifiesta lo expresado por Kliksberg, es decir, se maximiza la presencia policial en los lugares públicos, con el consecuente costo económico que esto implica para el Estado, y se hace evidente la vigilancia de los sectores más pobres de la población, con el consecuente deterioro de la relación entre el Estado y los ciudadanos de las áreas pobres urbanas.

Pero sumado a esto, vemos como en estos planes se concentran todas las expectativas y se depositan todas las esperanzas de que el problema mejore, lo cual es, además de ignorancia, ingenuidad.

En primer lugar no surtirán efectos porque son medidas de “emergencia”, es decir, se aplicarán por 60 días ó por 100 como lo reseña otra de las noticias, o por feria o por carnaval o por diciembre como lo reseñan otras más; nadie ve que después de calmada la ola, los operativos se mantengan y encontremos policías resguardando a las puertas de los bancos o en el transporte público; pero aunque así fuera, los resultados tampoco serían los mejores que se pueden obtener, pues el problema de la delincuencia no se ataja o al menos no se debería atajar a posteriori, después de que el daño ya está hecho; lo ideal, que es lo que implementan las sociedades con bajos índices de delincuencia y a lo que debemos apuntar, es a atajar el problema a prior, es decir, previniéndolo, puesto que lo que sí vemos a diario, es como las olas resurgen y se agravan.

La prevención, aunque a algunos les parezca utópica, es la herramienta más eficaz conocida para enfrentar el problema de la delincuencia, no significa que se erradica el problema, pero sí que se minimiza y se le reduce a valores manejables dentro de cualquier sociedad.

En segundo lugar, teniendo a la vista los resultados, insistir en ello además de ignorante e ingenuo, no puede ser otra cosa que necedad, y no sólo por el aumento de los índices delictivos, sino porque ocurren cosas como estas:

- Durante los meses de febrero y marzo de este año, se perpetraron en los distintos municipios del estado Táchira un total de 76 crímenes, de los cuales algunos fueron resueltos policialmente, en tanto que otros siguen siendo investigados por los organismos competentes. De esta manera, en el segundo mes del 2009 se totalizaron 36 asesinatos, mientras que en marzo se incrementó ligeramente a 40 homicidios, que sumados a los 37 cometidos en enero, da como resultado 113 muertes en el primer trimestre del año. 76 asesinatos en dos meses. Diario La Nación 13/04/2009.
- La tasa de homicidios en Venezuela en los años 80 era casi igual al promedio mundial; es decir de 8 homicidios por cada cien mil habitantes, pero según el

doctor en Sociología Roberto Briceño León, esa cifra ascendió a 52 el año pasado, producto de los 14.600 asesinatos que estima se perpetraron en 2008 en el territorio nacional. Las impactantes cifras fueron presentadas por Briceño –miembro del Laboratorio de Ciencias Sociales y autor de numerosas publicaciones sobre la violencia- en el marco del foro Sacamos la cuenta: Venezuela de verdad verdaíta, realizado en el Ateneo de Caracas y organizado por el Comando Angostura. **En Venezuela ocurrieron durante 2008 más de 14 mil homicidios. *El Universal* 31/01/2009.**

- En las últimas 24 horas ocho reclusos han sido asesinados, tres guardias nacionales han resultado heridos y 15 reos sufrieron severas lesiones en el marco de acciones de violencia ocurridas en diversos penales del país. ... Frente a esta situación de violencia el coordinador general del Observatorio Venezolano de Prisiones (OVP), Humberto Prado, dijo que el análisis de las estadísticas de los últimos cuatro años lo traslada a una fúnebre conclusión. ‘Cada dos años en Venezuela exterminan a todos los presos de un penal’... ‘Así es, y aún se insiste en decir que está avanzando el plan de humanización carcelaria. Nosotros insistimos en que en Venezuela no existe una política penitenciaria, lo que existe es un exterminio de presos.... El presidente Hugo Chávez decretó emergencia carcelaria en diciembre del año 2004 y activó un Plan de Humanización, concebido de 2006 a 2013. Pero desde entonces se ha incrementado el número de muertes violentas en las cárceles. El crecimiento de la violencia carcelaria se estima en 31%. En lo que va de año 445 reclusos han sido asesinados y otros 1.133 han sido heridos. En la mayoría de los eventos las víctimas han sido atacadas con armas de fuego, calificadas como de tenencia prohibida en los recintos carcelarios. Al concluir 2005, año del inicio de la llamada emergencia carcelaria, se contabilizaron 408 asesinatos; en el año 2006 hubo 412 asesinatos y en el 2007 se registraron 498 muertes violentas. Los heridos podrían igualmente superar los mil por año. Cada dos años aniquilan toda una cárcel. *El Universal* 10/12/08.
- Elsie Rosales, académica del Instituto de Ciencias Penales de la Universidad Central de Venezuela y ex miembro de la Comisión Nacional para la Reforma Policial, advirtió en una oportunidad que de acuerdo con sus conocimientos existen estadísticas internacionales en las cuales Venezuela queda muy mal parada en cuanto a cifras de violaciones de derechos humanos cometidas por funcionarios policiales y muertes sucedidas en enfrentamientos con policías. En 33,59% aumentaron asesinatos cometidos por policías en 2008. *El Nacional* 03/04/2009.
- .... En aquel vehículo pulsaron el Botón de Pánico. De inmediato, se amplió la imagen en la pantalla, que mostró en el mapa no sólo la ubicación, sino la velocidad a la que se movía la camioneta y la dirección adonde se dirigía. Llamaron a la Policía. Cuando diez minutos más tarde, Pedro y su esposa

llegaron a la carretera principal, ya venían varias patrullas. Sus seguidores desaparecieron. Se habían salvado... No es una escena de ciencia ficción. Y no necesariamente ocurrida en Estados Unidos. Es una realidad que se puede dar hoy en San Cristóbal, donde la tecnología electrónica para la vigilancia y la seguridad de las personas, la informática y el más moderno sistema de blindaje de vehículos, ha hecho presencia. Entre seis y siete vehículos mensuales son blindados totalmente por un consorcio tachirenses. **Blindan vehículos en el Táchira contra los atracos y secuestros. *La Nación*.**

- Días después de asumir el cargo el comisario Wilmer Flores como Director de la Policía Metropolitana anunció la necesidad de depurar el cuerpo policial... Las investigaciones de la Inspectoría General establecieron que el jefe policial mantenía una nómina paralela cuyos integrantes en lugar de custodiar las vidas y los bienes de los ciudadanos, se dedicaban a prestar servicios de custodia comerciales, residenciales, industriales e incluso bancarios... Según cálculos extraoficiales de funcionarios de la PM, ... Son casi 3 mil policías los que se dedican a la actividad privada. Dieciséis vigilantes por agente. ... Según cifras de la Cámara Nacional de Seguridad Privada, la demanda de vigilantes privados aumentó en 20% debido al incremento en los índices de criminalidad que ha experimentado el país. Según el organismo en Venezuela existen 250 mil vigilantes.... En el país existen agrupadas 2.778 empresas de vigilancia privada. Según el sector la demanda de seguridad ha provocado que se conformen unas 600 empresas de «maletín» que a su vez tienen en nómina a unos tres mil vigilantes... A su vez, el ex prefecto de Caracas, Ramón Flores, observa con preocupación la degradación de los cuerpos policiales en desmedro de la seguridad ciudadana. El criminólogo aseguró que el mercado de la seguridad privada se expande a la par del crecimiento de la delincuencia. Flores dijo que cada año los venezolanos invierten 250 millones de dólares para adquirir equipos, concertinas, cámaras de televisión, entre otros... **30% de los policías “redondean” sus salarios como vigilantes. *El Universal* 26/10/2008.**
- Hace cinco años, Canavipro calculaba que el número de vigilantes privados en el país era 75.000, agrupados en 430 compañías. Actualmente, indicó Haifam, hay 1.097 empresas de vigilancia y protección legalmente registradas, que emplean a aproximadamente 700.000 personas. Las más antiguas fueron inscritas en 1966. Otras 1.000 firmas estarían al margen de la ley. MIJ: son ilegales 1.000 empresas de seguridad y protección. *El Nacional* 21/03/2009.

Para quienes no lo saben, en Venezuela el homicidio es la causa de muerte del 70% de los jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) que fallecen. Más allá del humanitarismo hablemos entonces de economía: ¿CUÁNTO LE CUESTA A VENEZUELA LA VIOLENCIA DELICTIVA?.

En Venezuela, este es un ejercicio poco frecuente. No obstante, organizaciones como el Banco Mundial, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización Mundial de la Salud están incorporando en sus informes la noción de que la violencia tiene un impacto económico<sup>3</sup>.

Pues bien, dado que cuando una persona muere violentamente, su actividad productiva cesa y en Venezuela se estableció que la vida económicamente activa discurre entre los 15 años y los 60 años de edad, el Instituto de Investigaciones de la Convivencia y Seguridad Ciudadana (INCOSEC) estimó que entre 2001 y 2006 Venezuela perdió 31,1 millardos de dólares debido a la violencia homicida. “*Esta cifra es casi igual a las reservas internacionales del país... calculadas en 37 millardos de dólares*”, aseveran.

Para el 2008, según las proyecciones de ese mismo instituto, Venezuela perdió aproximadamente 471.975 años de vida productiva que equivalen a millardos de dólares. Es decir, se perdió 13,1% del PIB, que en Bolívares representa 98,5 millardos.

En el Municipio San Cristóbal del Estado Táchira, según estadísticas de la Alcaldía de San Cristóbal, a su vez suministradas por el INE<sup>4</sup>, en 1999 los años potenciales de vida perdidos por suicidios y homicidios fueron 1.502. **¿CUÁNTO HUBIESEN PODIDO GENERAR ESOS AÑOS DE VIDA PERDIDOS?**

En un análisis presentado al Congreso (Eckholm, 2007) en EEUU se concluyó que la pobreza de los niños y jóvenes cuesta al país “*500.000 millones por año, porque son menos productivos, ahorran menos dinero, cometen más delitos y tienen más gastos de salud*”<sup>5</sup>.

La violencia además opera como un catalizador de la fuga de talentos.

**VENEZUELA ENTONCES NO SÓLO SE DESANGRA POR LA VIOLENCIA DELICTIVA, TAMBIÉN SE DESCAPITALIZA. ¿CUÁNTAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURIDAD NACIONALES Y EN EL TÁCHIRA TOMAN EN CUENTA ESTOS DATOS?**

Por otra parte, aunque los operativos de represión de delincuentes fuesen efectivos y lograsen capturar masivamente a todos los delincuentes, esto sólo genera otro problema para el país y más costos económicos, puesto que la presión sobre el sistema carcelario aumenta generando sobrepoblación y violencia carcelaria, como lo demuestra la noticia reseñada.

<sup>3</sup> *Venezuela perderá 13,1% del PIB por homicidios cometidos en 2008. El Nacional 30/12/2008.*

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estadística.

<sup>5</sup> KLISBERG, B., *Ob. Cit.*, p. 22.

Pero si aún no fuesen suficientes razones para comenzar a darnos cuenta de que la solución policial es la menos efectiva de todas, tenemos otra: El sistema de seguridad privada crece y supera el presupuesto público en seguridad.

En nuestro Estado, sólo en el municipio San Cristóbal, según las páginas amarillas, sin contar las empresas informales, existen 19 empresas de vigilancia privada: Sesca, Serenos Asociados C.A., Serenos Los Andes C.A., Vigilancia Privada C.A., Sepriescala C.A., C.A. Serenos, Coinal Security, Coop Servicios De Vigilancia Los Halcones R.L., Serenos Hernández C.A., Serenos La Floresta C.A., Serenos Metropolitanos Occidente C.A., Serenos Rex, Sertaca, Serviresproca, Inversiones Jacob's Security C.A., Jacob's Security C.A., Seguridad Jacob's C.A., Agregar EmpresaSeprisev C.A. y Serenos del Este CA Seresteca.

Claro está la realidad regional cuenta además con el servicio de vacuna ofrecido por los Grupos Armados Irregulares que hacen vida en nuestras fronteras<sup>6</sup>, y con situaciones similares a la acontecida en la Policía Metropolitana antes reseñada.

Kliksberg, explica muy bien las razones del fracaso de “la mano dura” o solución policial del problema de la violencia delictiva:

- En las realidades latinoamericanas (tanto como la venezolana y la tachirense) la institución policial tiene imperfecciones muy agudas. Su debilidad en términos de profesionalidad, carrera, sueldos adecuados y entrenamiento, la ha convertido con frecuencia en “policías malditas” con serios problemas de corrupción.
- Se ha procurado en los ámbitos nacional, estatal o municipal tratar de solucionar el agudo problema de la criminalidad mediante una lectura de la realidad básicamente policial sin razonamientos que responda a la complejidad del problema.
- Se ha tendido a tratar indistintamente todas las formas de criminalidad sin hacer mayores distinciones en el diseño de políticas.

No es lo mismo el crimen organizado, que se presenta bajo diversas formas como las bandas de la droga, las mafias, los grupos de secuestros, las organizaciones de tráfico de personas, las que se dedican al robo de automóviles, las organizaciones de lavado de dinero que la criminalidad joven, que se inicia con actos delictivos menores de niños y jóvenes en situación de alta vulnerabilidad.

6 Para mayor información ver Santander, Luis y Pernía, Emmanuel (2004). *Grupos Subversivos. Más allá y más acá de la frontera*. Lito-Formas. San Cristóbal – Táchira – Venezuela.

- Si se les aplica el mismo enfoque que al crimen organizado, todo indica que, además de hacer caso omiso de su posibilidad de recuperación, se están empeorando todas las condiciones que los llevaron a delinquir.
- El efecto será generar “carne de cañón” para el crimen organizado, ampliar su posibilidad de jóvenes en riesgo a los que reclutar, cerrarles las oportunidades de salir del delito para dejarles sólo con las alternativas e incentivos que ofrecen las bandas criminales.
- La política de la tolerancia cero o mano dura sólo es posible de aplicar con resultados positivos en los países donde hay un limitado número de infractores potenciales, es decir, donde hay poca pobreza y buenas condiciones de vida, que incluyen oportunidades para los jóvenes.

Todo lo dicho hasta ahora lleva a una pregunta necesaria: ¿POR QUÉ ENTONCES SE SIGUE MANTENIENDO ESTE MITO?, pero antes de darle respuesta conviene analizar telegráficamente los otros tres, para poder tener un visión amplia del problema.

Se cree también, que **LOS PAÍSES EXITOSOS HAN CONSEGUIDO RESULTADOS PORQUE HAN APLICADO LA MANO DURA**. Este es el segundo mito que hay que derribar, y proviene de que esa es la información que tradicionalmente nos han “vendido” a los latinoamericanos desde Estados Unidos.

La argumentación usual omite los verdaderos casos exitosos como los de Finlandia y otros países de Europa, y aún los de algunos estados de EEUU que siempre pasan por debajo de la mesa.

Finlandia, tiene 2,2 homicidios anuales por cada 100.000 habitantes; tiene el menor número de policías por habitante del planeta, y ha logrado reducir el número de presos en las cárceles de 4.709 en 1983, a 3.106 en 1990 y 2.798 en 1997 (un 40% menos en esos 14 años), y ha continuado en esa tendencia.

Dinamarca tiene 1,1 homicidios al año por cada 100.000 habitantes; Noruega, 0,9 homicidios al año por cada 100.000 habitantes y Suecia, 1,2 homicidios al año por cada 100.000 habitantes, a diferencia de EEUU que tiene 6,9 homicidios por cada 100.000 habitantes.

Como dice Kliksberg, evidentemente hay causas estructurales que están actuando que no tienen que ver con el tamaño de la policía, ni con el crecimiento de la población carcelaria. “*No es el modelo policial nórdico el que genera esas, comparativamente, bajísimas tasas de homicidio: es el reputado modelo nórdico de economía, sociedad, y cohesión social el que está actuando*”<sup>7</sup>.

Estados Unidos, por el contrario, es uno de los países desarrollados que más dificultades ha tenido para atajar el problema de la criminalidad. El intento de

<sup>7</sup> KLISBERG, B. *Ob. Cit.*, p. 21.

resolver estos problemas con políticas que aumentan la población carcelaria parece estar llegando a su agotamiento. Hay presiones crecientes por reducir los costos carcelarios porque han llegado a cifras cuantiosas.

Se estima que actualmente 2.200 millones de americanos están en la cárcel, ocho veces más que en 1975, y se trata de la mayor proporción de presos del mundo occidental. Ningún país en Europa sobrepasa 75.000 mil presos. El país gasta anualmente 60.000 millones de dólares en prisiones.

La ausencia de correlación entre la magnitud de la población carcelaria y la reducción de la criminalidad se observa claramente en el caso norteamericano. El número de presos creció fuertemente en EE UU entre 1985 y 1993, y el delito aumentó considerablemente en ese mismo periodo. Lo mismo ha sucedido como tendencia en el conjunto de las últimas décadas. Entonces, como lo afirma el autor en comento, *“El mito de que la mano dura solucionará el problema se desvanece cuando se contrasta con la evidencia empírica”*<sup>8</sup>.

Pero para afianzar más lo dicho hasta ahora, es necesario conocer y hacer caer el tercer mito: **LAS CAUSAS ÚLTIMAS DE LA CRIMINALIDAD SON POCO CONOCIDAS.**

Falso, totalmente falso, como lo menciona Kliksberg, se han explorado correlaciones estadísticas sistemáticas para determinar con qué factores está vinculado el crecimiento de la criminalidad en la región latinoamericana, y los resultados son robustos, entre otros, con tres grandes conjuntos de variables:

- ✓ las condiciones sociales básicas, especialmente la evolución de la tasa de desocupación juvenil y las oportunidades laborales,
- ✓ los niveles de educación y
- ✓ el grado de articulación de las familias.

La correlación entre estas condiciones y el aumento de delitos en la región, explica Kliksberg, es muy consistente. Por ello dice Guemureman<sup>9</sup> (2001) que *“el debate sobre la inseguridad referido a los adolescentes y jóvenes no puede reducirse meramente a la cuestión delictiva... debe abreviar en la verdadera violencia que es la de la exclusión social”*.

Messner y Rosenfeld<sup>10</sup> (1997) analizaron la relación entre gastos más elevados en asistencia social y homicidios. Al aumentar los primeros disminuían las tasas de homicidios. También comprobaron que los países que protegían más a las poblaciones vulnerables de las fuerzas del mercado a través de redes de seguridad

8 KLISBERG, B. *Ob. Cit.*, p. 26.

9 Citado por KLISBERG, B. *Ob. Cit.*, p. 31.

10 También citados por KLISBERG, B. *Ob. Cit.*, p. 35.

económica tenían menos homicidios. Briggs y Cutright<sup>11</sup> (1994) encontraron en 21 países una correlación entre gastos en seguridad social y número de homicidios.

En consecuencia, basarse en el argumento de que no se conocen las causas últimas de la criminalidad es sólo una burda excusa para no abordar el problema en toda su complejidad.

Por último, el cuarto mito que Kliksberg propone desenterrar de las mentalidades de los latinoamericanos es que **EL ENFOQUE INTEGRAL SÓLO PRODUCE RESULTADOS A LARGO PLAZO**.

Tal como él lo explica, es cierto que las soluciones estructurales pueden significar cambios que requieren plazos históricos significativos, pero también es cierto que el sólo hecho de asumir una lógica integral permitirá avanzar y lograr mejores resultados como lo han demostrado algunas experiencias que más adelante se comentarán. En palabras de este autor:

- El enfoque integral hecho experiencia tiende “un puente” hacia los excluidos y con ello desarma la situación sin salida en que están encerrados.
- Las aperturas a la inclusión rompen la trampa en que están atrapados los jóvenes excluidos.
- La lógica integral propone abordar el problema a través de políticas públicas en alianza con la sociedad civil, de la mano con la responsabilidad social empresarial, generando inclusión, protección social y oportunidades.

Esto sin duda, se ha sabido desde siempre en Venezuela, en diversas fuentes han aparecido titulares como “*La inseguridad en el país se debe a fallas estructurales*”. *El Universal* 03/05/2009; “*Los homicidios como trampa para el desarrollo*”. *Revista Poder* 24/12/2008; “*La inseguridad, un problema complejo*” *VEA* 28/02/2008; en todos ellos y muchos más, especialistas de la materia y reconocidos criminólogos venezolanos han comentado la raíz estructural de nuestra violencia, y por tanto como deben ser también estructurales las soluciones y políticas públicas en el manejo de la delincuencia.

Algo similar a esto se ha venido comentando también en la UCAT con ocasión a la investigación para la implementación de una Cultura de la Paz en las fronteras del Alto Apure y el Táchira que encontró serias fallas estructurales en la sociedad.

Más sin embargo, los políticos a cargo, son generalmente quienes menos conocen del tema, y por tradición venezolana, sólo se ocupan de sus propios cálculos electorales, que además se ven favorecidos por los cuatro mitos que menciona Kliksberg, y que se extienden a todo el colectivo.

11 También citados por KLISBERG, B. *Ob. Cit.*, p. 35.

Derribar estos mitos y comenzar a concebir un plan de prevención temprana de la delincuencia y de contribución a la paz ciudadana en el estado Táchira, es pues, como ya se mencionó, no sólo posible sino necesario. Hasta ahora, hemos visto qué se está haciendo en nuestro Estado a nivel policial con el problema de la inseguridad, y como hemos comprobado, es más de lo mismo, veamos ahora qué más hay.

### **3. Investigación acción para la paz dentro del marco de la política criminal tradicional y alternativa**

Durante el transcurso de esta investigación que desde el comienzo se definió como una investigación-acción, pudo conocerse en febrero del presente año que por disposición del Presidente del Instituto Autónomo de Policía del Estado Táchira para esa fecha, Abog. Homero Ruiz Vivas, y mediante Resoluciones Nros. 24 y 29, se decidió ejecutar en ese organismo los Planes “CIEN (100) DÍAS DE REDUCCIÓN DE LOS ÍNDICES DE CRIMINALIDAD DEL ESTADO” y “CIEN (100) IDEAS PARA MEJORAR LA POLICÍA DEL ESTADO TÁCHIRA”.

El primero de ellos fue ampliamente reseñado en la prensa regional, como quedó demostrado. La información sobre estos planes, no obstante, se obtuvo a través de la Criminóloga Jenny Barrios, miembro de ese organismo y profesora de Criminología en la Universidad Católica del Táchira, condición esta última que facilitó que permeara a la academia lo que hace un organismo público.

Lamentablemente, y pese a haber solicitado institucionalmente una entrevista para conocer los pormenores a lo interno de los planes por quienes los tenían a cargo, nunca obtuvimos respuesta, y solo pudo conocerse extraoficialmente que el plan de las ideas pretendía copiar una iniciativa desarrollada en 2002 por el diario El Universal y la Fundación para la Cultura Urbana, y que consistió en generar un espacio para que cualquier ciudadano ofreciera ideas acerca de cómo mejorar los diferentes problemas de la ciudad de Caracas. La iniciativa además premió a las 10 mejores ideas, e hizo una recopilación de las 100 mejores que publicó y puso en circulación para el conocimiento de todos bajo el título “100 IDEAS PARA LA CIUDAD”.

Concebido en un comienzo como un modo de estimular la participación ciudadana en democracia, .... reúne el testimonio de la gente y sus aspiraciones por una mejor calidad de vida. De esta manera, la Fundación prosigue en su tarea de alentar la creatividad y difundir el pensamiento de la ciudadanía<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> *Ob. Cit.*, presentación, p. 5.

Copiar esta clase de iniciativas no es algo malo, por el contrario, tomar como modelo experiencias exitosas es el primer paso en la superación de los mitos, lo grave del asunto es hacerlo a la ligera, sin tomar en cuenta nuestra propia realidad. Imitar modelos no es algo nuevo en los venezolanos, de hecho muy pocas cosas provienen de nuestra propia inventiva, pero tampoco es nuevo creer que en copiar modelos exitosos en otras sociedades está la solución a todos nuestros problemas, de allí viene precisamente el fracaso de la mano dura.

En definitiva, aplaudimos que exista por lo menos la inquietud de mejorar la policía del Estado, pero recomendamos hacerlo cautelosa y concienzudamente, sin caer sólo en conductas miméticas de otras realidades distintas a la regional.

En los meses siguientes la dirección de ese organismo policial la asumió el Dr. Jesús Berro, ex funcionario del CICPC, ex juez penal y catedrático en diversas materias relacionadas con las ciencias penales y la criminalística en la Universidad Católica del Táchira.

No sabemos si se le dio continuidad a los planes iniciados por el Abog. Homero Ruiz, pero sí que por su misma condición de académico el Dr. Berro, actual Director Encargado de la Policía del Estado Táchira, ha asumido la formación académica de su personal como un compromiso, y ha adelantado conversaciones para llegar a un convenio entre nuestra casa de estudios UCAT y la Gobernación del Estado Táchira, a fin de ofrecer capacitación docente a todos los niveles y jerarquías funcionariales de ese organismo.

El actual Director de la policía sabe y está conciente de la necesidad de capacitación que necesitan los funcionarios policiales para poder fundar y dirigir su actuación seria y eficazmente hacia la obtención de resultados eficientes en la lucha contra la inseguridad en esta región. Por esto, el proyecto incluye formación en diversas áreas que van desde los valores, la ética profesional, los derechos humanos y el sentido de pertenencia a la institución, hasta técnicas policiales y servicio a la comunidad.

De consolidarse este plan, estaríamos en presencia de una oportunidad dorada para formar a nuestros policías dentro de una concepción amplia del complejo fenómeno de la violencia delictiva, del respeto a los derechos humanos, de servicio a la comunidad, y sobre todo, de prevención verdadera de la delincuencia. Su concreción depende de las autoridades universitarias y regionales, para lo cual, como se indicó, ya se han iniciado las conversaciones.

Por otra parte, durante la gestión del anterior Alcalde del Municipio San Cristóbal William Méndez, se adelantó en la Municipalidad una Campaña de Concienciación que se denominó "Desatemos La Paz". La misma, según la información publicada en la web, incluía dos fases, la primera de marzo a diciembre de 2007, y la segunda de marzo a diciembre de 2008.

Dentro de esta campaña se manejó asimismo el tema del desarme, textualmente la Alcaldía expuso lo siguiente:

A través de esta campaña publicitaria se busca la prevención y disminución de la violencia a través del desestímulo al porte y tenencia de armas... El uso de armas de fuego está fuera de todo control, de allí la necesidad imperiosa de plantear el problema tal y como sucede en la realidad para crear conciencia en la colectividad y de esta manera generar prevención y alcanzar la paz<sup>13</sup>.

Así pues, bajo la égida del gobierno municipal de William Méndez, pudo verse en diferentes lugares públicos como plazas y parques, vallas y afiches publicitarios alegóricos al tema, así como noticias en prensa regional en las que podía leerse:

Como parte de la programación prevista para el cierre del Plan Vacacional, el grupo de concienciación de la Campaña “Desatemos La Paz” brindó a más de 100 niños charlas relacionada con la no violencia en el municipio San Cristóbal... Durante el año 2008, la Alcaldía ha centrado esfuerzos en esta campaña de concienciación relacionada con el Plan Desarme para el municipio San Cristóbal, brindando estímulos para que las personas que posean armas se deshagan de ellas, entregándolas a la Policía Municipal, donde se garantiza estricta confidencialidad, además de comprometerse a darles trabajo. “Es importante poner en marcha campañas de concienciación para el desarme que lleguen a todos los estratos sociales y al público de todas las edades, porque sólo así estaríamos contribuyendo enormemente a “Desatar La Paz” en nuestro municipio”, expresó Aguilar. Finalmente, anunció que con el inicio del año escolar 2008-2009, se reanuda el ciclo de charlas pedagógicas dentro y fuera del municipio, por lo que hizo un llamado a directores y coordinadores de los planteles educativos que quieran participar en la campaña de concienciación, a dirigirse a la Oficina de Medios y Relaciones Institucionales a través de un oficio o llamar a través del 0276-5165570, para coordinar la presencia del grupo de trabajo en cada una de las instituciones. *Con charlas y juegos niños y niñas “Desataron La Paz”*. *Diario Los Andes 19/09/2008*.

Como parte del cierre anual de la Campaña “Desatemos La Paz”, este jueves se realizó un acto en la sede de la Escuela Municipal “Regina de Velásquez” que contó con la participación de representantes del tren ejecutivo, directivos, docentes y alumnos de las escuelas municipales y recreadores de Fundabriseta... Thaís Aguilar, jefa de la Oficina de Medios y Relaciones Institucionales y coordinadora de la campaña, señaló que con el propósito de crear conciencia y motivar a la colectividad, la alcaldía capitalina inició en el mes de febrero la Segunda Fase de la Campaña de concienciación “Desatemos La Paz”... Plan Desarme para el Municipio San Cristóbal, que tiene como objetivo principal erradicar la violencia en la ciudad capitalina. Expresó que durante el año 2008, la campaña realizó 22 charlas educativas en diferentes planteles de la ciudad, entre ellos: las escuelas

13 Campaña «Desatemos La Paz». Alcaldía del Municipio San Cristóbal.

municipales Juana de Maldonado, Regina de Velásquez, Gonzalo Méndez, San José, Juana Maldonado y Luisa Cáceres de Arismendi, y la Unidad Educativa Córdoba, entre otras actividades que se desarrollarán con el apoyo de los funcionarios de la Policía Municipal y un grupo de recreadores de Fundabriseta. También se realizó el Primer Foro Municipal sobre Violencia y Desarme en el municipio, para lo cual la Oficina de Medios y Relaciones Institucionales desarrolló un programa que contó con la presencia de ponentes nacionales y la asistencia de estudiantes universitarios, quienes disertaron sobre los derechos humanos, violencia y criminalidad. *Cierre de campaña “Desatemos La Paz”*. *Diario Los Andes* 12/12/2008.

La iniciativa, además de interesante era y sigue siendo necesaria, sin embargo, creemos que no se le ha dado continuidad en la actual gestión de la Alcaldesa Mónica de Méndez, puesto que no aparece información alguna en la página oficial de ese organismo. Ahora bien, si se analizan las cifras, parece que debe hacerse mucho más que esto para bajar los índices de homicidios en la región, pero no cabe duda de que la labor de concienciación forma parte del todo y debe ser parte necesaria en cualquier política pública que enfrente la delincuencia y la inseguridad, sobre este particular volveremos más adelante.

En el mismo orden de ideas, se planificó y ejecutó como parte de esta investigación-acción varios eventos dentro del marco de lo que en la UCAT se denominó “Semana de la Paz”. Varios de ellos estuvieron dirigidos principalmente a nuestro alumnado, pero también al público en general, y se nutrieron con las ponencias de los adelantos de las tres líneas de investigación para la paz, de las cuales esta es una, y que en honor a la verdad, fueron poco concurridos, notándose una gran apatía y despreocupación por el tema, pese a lo importante e interesante del asunto.

Pero específicamente para el tema de la presente investigación: ***Prevención General y Temprana de la Violencia Delictiva en el Táchira: Algunas Propuestas de Política Criminal Alternativa***, se planificaron y ejecutaron dos jornadas, con la participación de representantes de la Fundación Santa Teresa y específicamente con los visionarios de Proyecto Alcatraz, que es una de las seis iniciativas de inversión comunitaria de esta Fundación, a través de la cual se reclutan jóvenes que forman bandas delictivas en el Municipio José Rafael Revenga, en el estado Aragua, Venezuela, con la finalidad de prevenir la violencia, y desde luego contribuir directamente –con acciones- a la paz y el desarrollo de la comunidad, por una parte, y por la otra, el Dr. Roberto Briceño León, representante del Laboratorio de Ciencias Sociales LACSO, y específicamente del Observatorio Venezolano de Violencia, cuyos aportes en orden a conocer cuál es la magnitud del problema y qué factores pueden estar influyendo en el

proceso de violencia experimentado a nivel nacional, son indispensables para abordar el tema con profesionalismo y rigor científico.

La primera de estas jornadas que se realizó el día 14/05/2009 en las instalaciones de la UCAT, consistió en un Foro a Empresarios denominado “Estrategias frente a la violencia: políticas de responsabilidad social”. Desde un principio, la actividad se planificó para un tipo de público en especial: los empresarios privados.

El propósito y razón de la misma era hacer del conocimiento de las distintas empresas de la región, la labor de responsabilidad social empresarial que lleva adelante la Fundación Santa Teresa y como esta ha contribuido enormemente en la reducción de los índices de inseguridad en el Municipio Rafael Revenga en el Estado Aragua.

La intención con este primer Foro fue la de llegar a la Empresa Privada con dos finalidades: en primer lugar, informar y concientizar académicamente sobre el problema de la criminalidad en nuestra región, sobre las políticas públicas de lucha contra el crimen en el estado y sus efectos, y lo más importante, sobre los resultados definitivamente más eficientes de la política criminal alternativa ejecutada por el Proyecto Alcatraz, que es una iniciativa de la Empresa Privada venezolana y que hace parte de la responsabilidad social empresarial, como se mencionó.

En segundo lugar, se buscaba sondear, luego de las exposiciones, qué tanto había calado el mensaje y hasta qué punto la empresa privada quiere comprometerse con el tema de la inseguridad en el Táchira; de esta forma conoceríamos qué disposición y voluntad existe a nivel de la empresa privada en el Táchira para la ejecución de una política criminal alternativa para la región a fin de reducir los índices de criminalidad, aumentar la seguridad ciudadana, prevenir la violencia, y hacerse parte del proceso de construcción de paz en nuestra región.

A tal efecto se diseñó una encuesta corta que se repartió al inicio del foro y que debía ser devuelta al final. También se repartió a los asistentes un cd con el documento tantas veces aquí referido y además recomendado de Bernardo Kliksberg, sobre los mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina, como un modo de difundir la información.

Lamentablemente para esta investigación y lo que es peor aún para la seguridad regional y la reducción de los índices de violencia, la asistencia de los empresarios fue prácticamente nula, y ninguna encuesta se devolvió al final de la jornada. No obstante, asistieron al evento numerosos estudiantes de varias carreras de nuestra casa de estudio, y fue patente que se sensibilizaron ante el tema, sobre todo al oír a Keny Márquez, Alcatraz del proyecto y testimonio vivo de la posibilidad de

reinserción y prevención de la violencia a través de políticas criminales alternativas.

Su historia de vida, al igual que la de la mayoría de los jóvenes delincuentes venezolanos, estuvo marcada siempre por la pobreza, la falta de oportunidades y por una violencia elevadísima en su entorno y condiciones de desarrollo. Afortunadamente, su testimonio estuvo teñido de esperanzas de un futuro mejor gracias a las oportunidades que encontró en el Proyecto Alcatraz y que lo impulsan a ser cada día un mejor venezolano; su meta: ser un gran cantante de rap.

La segunda de las referidas jornadas se realizó el día 15/05/2009, también en las instalaciones de la UCAT, con el mismo tema y los mismos ponentes pero para un público también específico: los policías del Estado Táchira y los funcionarios en general de todas las instancias que hacen parte del Sistema de Justicia Penal, a los cuales se les giró invitación. A diferencia de la primera jornada, la asistencia en esta segunda actividad fue masiva gracias al apoyo y la colaboración del Director Encargado de la Policía del Estado, Dr. Jesús Berro, aunque fue poca la de los demás organismos invitados.

La experiencia fue exitosa, al final de la jornada, tras exponerse las deficiencias que se le atribuyen a todas las policías a nivel latinoamericano en la ponencia sobre mitos y realidades sobre la criminalidad, se generó un intenso debate, en el que quedó demostrado que existe interés y que existe también la necesidad de generar más y mejores espacios para el debate público, pues los funcionarios policiales tienen mucho que decir.

Esto, desde luego, es un primer y muy importante avance en la forma de abordar el problema, y posiblemente sea el inicio de la ejecución de una política criminal alternativa de prevención de la violencia, que al estilo de otras experiencias exitosas permita intensificar la relación activa entre la policía y la comunidad, en lugar de optar por endurecimientos legales y prácticos como ha venido sucediendo hasta ahora.

Llevar a cabo estas dos actividades donde los ponentes venían de Caracas y del estado Aragua, tropezó al principio con la dificultad de no contar con fondos propios de la Universidad para sufragar los costos y viáticos que generaría el presentarlos en San Cristóbal.

Sin embargo, la asistencia de estos invitados a la UCAT fue posible gracias a los recursos para viáticos y hospedaje aportados por la Lotería del Táchira y el Hostal San Francisco, a solicitud de esta investigación, y con el apoyo del gobierno regional, quien se interesó en la iniciativa, y se mostró presto a colaborar con ella, aunque como toda donación proveniente del sector público, estuvo peligrosamente retasada por la burocracia, al punto de casi no poder realizar las actividades en el último momento, situación que afortunadamente se solventó.

Por otro lado, y también como parte del desarrollo de la investigación-acción, se planificaron y buscaron una serie de reuniones en procura de llegar a acuerdos por y para la paz. El resultado de esas gestiones fue el siguiente:

Se lograron concretar algunas reuniones en las que se iniciaron conversaciones primarias con los ciudadanos Gregory Pino y Javier Reyes, quienes son directivos y hacen parte de la Fundación Orquesta Sinfónica Simón Bolívar del Táchira, que a su vez forma parte del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.

Como se mencionó antes, ese sistema es el fruto más jugoso de un extraordinario programa social fundado por el visionario José Antonio Abreu y auspiciado por los distintos gobiernos venezolanos desde mediados de los setenta. El Sistema recluta a sus miembros entre los niños de la calle y adolescentes sin recursos económicos, y se ha convertido junto con el referido Proyecto Alcatraz, en pionero también en el tema de la prevención de la violencia, al punto de ser calificado como “La orquesta milagrosa”, y el milagro está en lograr imponer el sonido de la música al ruido de las pistolas en un país que sufre una de las tasas de delincuencia más altas del continente americano.

De una Orquesta Juvenil de 11 músicos, que debutó en febrero de 1975, ha crecido hasta reunir bajo su órbita a 250.000 menores, con unas 200 orquestas en todo el territorio venezolano.

Utilizamos la música como herramienta de rescate de la niñez y la juventud, para apartarlos de la droga y el crimen. Dedicamos sus horas libres a hacer música y aprenden valores que no encuentran en casa, en la calle, en la televisión.

Por su importancia para el manejo de las políticas criminales alternativas, puede verse el film “Tocar y Luchar”, que es una producción de Alberto Arvelo que refleja el trabajo desempeñado por el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, y que ha sido merecedora de varios galardones.

“Tocar y Luchar” es un film documental que se adentra en las entrañas del proyecto orquestal y social más importante de las últimas décadas: el Sistema de Orquesta Juveniles e Infantiles de Venezuela. “Tocar y Luchar” es la historia de un sueño musical que actualmente agrupa a más de doscientos cuarenta mil niños y jóvenes en Venezuela y otros miles en América Latina. Como si se tratara de una sinfonía, “Tocar y Luchar” es llevada de la mano por algunos de los más célebres directores y músicos de nuestros tiempos, Claudio Abbado, Sir Simon Rattle, Plácido Domingo, Giuseppe Sinopoli, Eduardo Mata, entre otros. “Tocar y Luchar” cuenta la fascinante historia de 6 niños venezolanos y su amor por la música; una historia que manifiesta: “sólo quien sueña logra lo imposible”.

Pues bien, de estas reuniones sostenidas con la gente de FESNOJIV en el Táchira, se abrió la posibilidad de concretar a mediano plazo, un Convenio entre la UCAT y el Sistema en este estado, con la posible participación de otras universidades y casas de estudios superiores de la región, a fin de intercambiar música por becas estudiantiles, pues como ya se sabe, la mayoría de los miembros de este sistema son niños y jóvenes de escasos recursos.

A la vez, este posible acuerdo -según las conversaciones sostenidas- buscaría que la Universidad sirva como organismo mediador entre el Sistema y la comunidad; propuestas son, el facilitar las instalaciones físicas de la UCAT para ofrecer conciertos al público general o para dar clases de música a los jóvenes que lo requieran, así como crear lazos con la empresa privada a efecto de que sus donativos lleguen a este proyecto de prevención de violencia, como parte de la responsabilidad social empresarial y como parte del compromiso de todos en este quehacer de la paz en el Táchira, y para abrir posibilidades de empleo y de desarrollo personal y vocacional de los jóvenes en riesgo social. Todas estas propuestas, sin embargo, están supeditadas a la consideración y aprobación de las autoridades universitarias, para lo cual como se expresó, ya se han iniciado las conversaciones, pero aun no se concreta nada.

La misma suerte sin embargo, no corrimos con otras instancias con las que quisimos establecer lazos; así, por ejemplo, se intentó contactar con la Alcaldía del Municipio San Cristóbal a fin de unir esfuerzos para el plan de desarme que llevaba a cabo la anterior gestión y que ya fue comentada, pero no obtuvimos ningún apoyo, tampoco mostraron interés alguno en asistir a los diferentes eventos realizados, también ya referidos, y a los que fueron invitados.

Justo unos días antes de finalizar el período de esta investigación-acción, nuevamente se intentó establecer un lazo con esta Alcaldía puesto que fue seleccionada por el Laboratorio de Ciencias Sociales para participar en un proyecto piloto de monitoreo de la violencia delictiva para de cara a los resultados implementar políticas públicas que permitan reducir los alarmantes índices en la región.

La participación de la Alcaldía en este proyecto es verdaderamente sencilla y una oportunidad única, ya que los recursos los cubre el LACSO, quien a su vez ha encontrado el financiamiento para implementarlo en la Organización de Estados Americanos OEA.

Luego del primer encuentro, pese a manifestar que están de acuerdo y que desean participar, ha sido imposible que lo hagan por escrito y que se comprometan verdaderamente para llevarlo a cabo. La experiencia revela pues que no sólo faltan recursos, sino también voluntad, al menos en el gobierno municipal.

Durante los siete meses de la investigación, además, se intentó fijar reuniones con diferentes personas que hacen vida en actividades culturales en pro de la

juventud fuera de la universidad, como el Diario ZeroSpam (de distribución gratuita en la región), quien nos prometió una edición completa dedicada al tema; emisoras radiales, y otros, pero son actividades que aún están por concretarse, por cuanto los tiempos de la investigación no son los mismos de las dinámicas de estos actores.

También en el marco de la acción, y tal como se había planificado, se les solicitó a los alumnos de 3° B de Derecho de la UCAT, AA 2008-2009, que como parte de la evaluación acumulativa del segundo lapso de la Cátedra de Criminología, elaboraran una propuesta de política criminal acorde con nuestras necesidades específicas, y sobre todo, con base en los conocimientos criminológicos serios que se les ha transmitido como parte de su formación académica.

La intención de esta iniciativa fue la de explotar el potencial y las ideas que los alumnos, futuros profesionales y generaciones de relevo pueden aportar en la solución de los problemas del país y de la región. De esta manera se democratiza y se incluye a los protagonistas de la vida pública, máxime cuando no se trata de un problema sólo criminológico, sino de gobernabilidad. Ahora, resulta de singular importancia el que previo a la actividad evaluativa los alumnos habían obtenido ya conocimientos criminológicos que les permitió tener una visión amplia del asunto y abordarlo profesionalmente, pues de no tener estos conocimientos, correrían el riesgo de caer -como normalmente sucede- en pseudo-soluciones y de convertirse más en perpetuadores de mitos que en agentes de cambio.

Como resultado de esta evaluación, todos los alumnos apuntaron a generar políticas de inclusión social, bajo el entendido de que en la génesis de la violencia interactúan demasiados elementos de orden social que es necesario mejorar para poder ver resultados y obtener un desarrollo sostenible y sustentable en el tiempo, en el manejo, reducción y supresión de los índices delictivos de la región.

Llaman la atención entre las propuestas hechas, particularmente, el habilitar y mantener espacios de recreación y esparcimiento; el incluir a las personas rehabilitadas para que a su vez rehabiliten a otros; involucrar a la iglesia y a la sociedad civil; el aprovechar los consejos comunales; implementar la justicia de paz; el mejorar las instituciones policiales y hacerlas más cercanas a la sociedad, entre otras.

Pero también y más importante quizá, los jóvenes estudiantes propusieron exigir, hacer seguimiento y control de las políticas públicas estatales en materia de seguridad y prevención del delito. Este es sin duda, un gran aporte que se origina en el conocimiento verdadero de las causas del problema, de sus consecuencias, y de las soluciones implementadas hasta ahora.

Por otra parte, también durante el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo la presentación pública del libro "*Cultura de paz en el Alto Apure y el*

**Táchira: Un reto de frontera**”, contenido de la investigación que como se refirió antes, dio pie a continuar investigando sobre la paz. Para esa misma oportunidad, que tuvo lugar el día 28/05/2009, se organizó una mesa de diálogo o coloquio, al que fueron invitados diferentes personeros de la vida pública y privada de la región, y en el que se recogieron diferentes propuestas para la paz, de los distintos participantes. Básicamente, y en resumen, las propuestas se enmarcaron dentro de cuatro áreas: Educación e Investigación; Formación Ciudadana; Divulgación y Jurídico-Estatal.

Asimismo, en los días finales de la investigación se invitó a la UCAT a participar en un Taller de mesas de trabajo denominado “**Análisis Situacional del Sistema Penitenciario del Estado Táchira**”, el cual se realizó en el Salón de Usos Múltiples de la Biblioteca Pública Central Dr. Leonardo Ruíz Pineda de San Cristóbal, el día 24/09/2009, auspiciado por la Fundación Tachirense de Atención Penitenciaria (FUNTAP) y la Gobernación del Estado Táchira; y para el cual esta institución inscribió como tema el siguiente: “**Formación Integral como herramienta para la rehabilitación y reinserción de la población penitenciaria del Estado Táchira**”.

Al encuentro se invitaron representantes de diferentes organismos e instituciones públicas y privadas del sector penitenciario, a fin de compartir sus conocimientos, experiencias y visión sobre el presente y futuro del Centro Penitenciario de Occidente y demás Centros de Formación del Estado Táchira. Fueron objetivos del encuentro:

- Manifestar posiciones respecto a los consensos logrados hasta ahora sobre el sistema penitenciario del Estado Táchira.
- Conocer y complementar las propuestas que puedan aportar los responsables de cada uno de los organismos e instituciones públicas en el área penitenciaria.
- Proponer y condensar estrategias y seguimiento, hacia la sostenibilidad y la construcción de agendas de trabajo que puedan ayudar a resolver la situación con una participación efectiva y plural.

Fueron temas sugeridos por FUNTAP para las mesas de trabajo, los siguientes:

- Proceso judicial del sistema penitenciario del Estado Táchira y factores que lo afectan.
- Adolescentes en conflictos, causas y consecuencias.
- Delitos cometidos, tipos y frecuencias estadísticas.
- Retardo Procesal.

- Responsabilidades de las instituciones en la ejecución y cumplimiento de las actividades del área penitenciaria.
- Estrategias de área penitenciaria y su aplicación inmediata.

Nótese como si bien esta iniciativa se enmarca en lo que sería la prevención específica, y no en la general que es la tratada en esta investigación, no obstante es inseparable de la primera y del mismo valor e interés a la hora de enfrentar la delincuencia y reducir los índices de criminalidad.

Asimismo, nótese como esta investigación bien pudiera incluirse dentro de al menos cuatro de los temas propuestos por FUNTAP para su discusión: Adolescentes en conflictos, causas y consecuencias; Delitos cometidos, tipos y frecuencias estadísticas; Responsabilidades de las instituciones en la ejecución y cumplimiento de las actividades del área penitenciaria; y, Estrategias de área penitenciaria y su aplicación inmediata.

Aplaudimos entonces la iniciativa, seguros de que incentiva y facilita la democracia y la participación ciudadana en temas de interés crucial para todos los tachirenses, y aspiramos como universidad, con el tema inscrito, formar, concientizar, abrir canales de comunicación pedagógicos y cadenas de conocimiento para difundir información verdadera acerca del problema penitenciario y de la violencia en nuestro estado, y con una meta específica, derribar mitos y accionar para poder ver resultados a corto, mediano y largo plazo.

#### **4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES de cara a reducir los índices de violencia delictiva y contribuir a la paz de la región**

Lo expuesto dejó al descubierto que nuestro problema de violencia es un problema de la juventud desatendida y excluida de la sociedad; por tanto, generar espacios de inclusión y oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades, tomando en cuenta la importante participación que tienen los jóvenes en la dinámica económico-productiva del país, es no sólo necesario sino urgente, de cara al desarrollo de la región y del país.

Los resultados sin embargo, sólo podrán ser efectivos, si a la par se atiende el grave problema de la fácil y descontrolada circulación de armas de fuego, que es uno de los elementos que sin duda está contribuyendo al elevado índice delictivo en el estado y en el país.

En este problema, según se analizó, influyen no sólo los mismos factores de riesgo que son imputables a la génesis del delito a nivel nacional, sino que influye también decisivamente nuestra situación de frontera y el flujo migratorio de

ciudadanos colombianos a nuestro territorio, así como la presencia activa de GAI en nuestras fronteras.

Pese a conocer esta realidad, son insuficientes los estudios y análisis estadísticos para poder abordar el tema con la seriedad y rigurosidad requerida. Más investigación por tanto, es otra de las recomendaciones de este primer intento de acercamiento a la realidad de la violencia delictiva en el Estado Táchira, así como el exigir agendas comunes de los gobiernos venezolano y colombiano que signifiquen verdaderos pactos democráticos para afrontar este problema y mejorar los indicadores sociales.

En segundo lugar, como también quedó ampliamente demostrado, las políticas públicas implementadas son de orden principalmente policial-represivo, y pese a los grandes despliegues, planes de emergencia y “megaoperativos” de seguridad, el problema no sólo no se ha mejorado sino que sigue aumentando, lo cual refleja la ineficacia en la forma de abordar el tema<sup>14</sup>.

Pese a ser este el principal rasgo distintivo en la forma de enfrentar la delincuencia, vimos también como algunos entes del Estado tienen iniciativas de adelantar otra serie de medidas que posiblemente sean más eficaces; sin embargo, les falta solidez y consistencia, pues de lo observado se puede concluir que son ligeras y poco articuladas entre ellas.

Por otra parte, influyen también en la eficacia para atajar el problema, la falta de voluntad política en algunos niveles del gobierno regional, que sólo se ocupan de sus propios cálculos electorales, y se afianzan en la falta de educación de los tachirenses en torno a este tema que tanto nos está afectando, como quedó expuesto en el texto del trabajo.

En este mismo orden, existe ignorancia en el colectivo tachirense, apatía y falta de información; por tanto, romper mitos, educar, concientizar, formar y divulgar la mayor cantidad de información respecto a la gravedad del problema y a las formas efectivas de abordarlo, tanto a funcionarios públicos y gubernamentales, como a la sociedad civil en general, es la siguiente recomendación, puesto que sólo un pueblo educado podrá gestionar junto al Estado su propia seguridad ciudadana, exigir, y controlar las políticas públicas de prevención y represión del delito.

En esta tarea, pudo comprobarse no obstante que el mayor obstáculo lo es desenterrar los mitos y abrir las posibilidades a las políticas criminales alternativas, en ello, es crucial el manejo público de la cuestión delictiva y, en general, la influencia de los medios de comunicación, pues pese a los esfuerzos de algunas individualidades por otorgarle a este problema un tratamiento

<sup>14</sup> Las políticas estatales para enfrentar la violencia en la ciudad se han caracterizado por ser operaciones policiales represivas desarticuladas y puntuales con visión de corto plazo (*PROVEA, 2005; PROVEA, 2007*).

adecuado, en los medios ha predominado una información contradictoria desde varios puntos de vista, pero en especial, el que más nos importa aquí, es aquel que, como lo expone Gaitan Daza en su estudio para Planeación Nacional, citado por Salazar<sup>15</sup>, infunde apreciaciones erróneas y discutibles en torno a las causas y posibles soluciones de la violencia urbana.

En efecto, como lo expone Salazar<sup>16</sup>, se ha constatado que los medios de comunicación ponen a circular concepciones de amplia difusión y aceptación acerca de las causas y remedios para la violencia, y que la importancia y gravedad de esto es que infunden ideas preconcebidas que facilitan, en nombre de la seguridad ciudadana, la victimización de sectores sociales, el surgimiento de “chivos expiatorios” y el recorte de libertades y garantías. Todo ello quedó ampliamente demostrado en esta investigación, como las limitaciones para circular en motocicleta, que fueron frecuentes en la prensa regional.

En tal sentido, que la prensa y los noticieros actúen conjuntamente con la academia y los expertos calificados en materia criminológica es otra de las recomendaciones de esta investigación.

Por último pero no menos importante, recomendamos incluir a la ciudadanía en el tema de la seguridad ciudadana, que puede fomentarse a través de la realización de congresos, que pueden realizarse en plena vía pública, invocando el artículo 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y a semejanza de algunas experiencias que ya se han puesto en marcha en otras partes del país.

15 SALAZAR P., Marcela (1999). “Violencia Política, Conflicto Social y su Impacto en la Violencia Urbana”. *Reflexión Política*, marzo, año 1, N° 1. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

16 *Ob. Cit.*

## Bibliografía

- Alcaldía del Municipio San Cristóbal: página web oficial.*
- BETANCOURT, Andrea (s/f). Combatiendo el sicariato en “la ciudad más violenta del mundo”, en *Ciudad Segura 2*. Colombia.
- Campaña “*Desatemos La Paz*” (2007-2008). Alcaldía del Municipio San Cristóbal. (Material impreso y digital)
- Comisión Nacional para la Reforma Policial CONAREPOL* (2007).
- CHACÓN, María Andreina y BERRO Jesús (2007). Violencia en el estado Táchira, en *Violencia en Venezuela. Informe de Observatorio Venezolano de Violencia 2007*. Ediciones Lacso, Caracas- Venezuela.
- Diario Cadena Global* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario El Nacional* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario El Mundo* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario La Nación* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario Los Andes* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario Últimas Noticias (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario VEA* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Diario 2001* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Instituto Nacional de Estadística.*
- KLIKSBERG, Bernardo (2007). *Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina. Algunas anotaciones estratégicas sobre cómo enfrentarla y mejorar la cohesión social*. Unión Europea y Fundación Internacional para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP).
- MORENO, Giovanni. El conflicto colombiano. Expansión de sus protagonistas hacia las fronteras, en *Arcanos N° 10*. Corporación Nuevo Arco Iris, Colombia.
- Noticias ABN* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- Páginas Amarillas de San Cristóbal*. CANTV.
- Plan 180° en 180 días*. Propuesta para la Justicia y la Seguridad en Venezuela (s/f).
- Políticas de Juventud en América Latina: evaluación y diseño. Informe de Venezuela*. CINTERFOR Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Organización Internacional del Trabajo OIT. [Documento en línea: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro59/iii/index.htm>, fecha consulta: 16/08/2009]

- SALAZAR, Marcela (1999). Violencia Política, Conflicto Social y su Impacto en la Violencia Urbana, en *Reflexión Política, marzo, año 1, N° 1*. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- SANTANDER, Luis y PERNÍA, Emmanuel (2004). *Grupos Subversivos. Más allá y más acá de la frontera*. Lito-Formas. San Cristóbal – Táchira – Venezuela.
- Sosa, Arturo (2009), Presentación a *Cultura de paz en el Alto Apure y el Táchira. Un reto de frontera*, Universidad Católica del Táchira. Parroquia San Camilo de Lelis. Programa por la Paz Venezuela, Mérida Venezuela.
- Unión Radio Noticias* (En las ediciones y fechas señaladas en el texto del trabajo).
- VILLARROEL, Jesús; MAZUERA, Rina; y ALBORNOZ, Neida (2009). Impacto del Conflicto Armado Colombiano, en *Cultura de paz en el Alto Apure y el Táchira. Un reto de frontera*. Universidad Católica del Táchira. Parroquia San Camilo de Lelis. Programa por la Paz Venezuela, Mérida Venezuela.
- ZUBILLAGA, Verónica y GARCÍA, Mará Teresa (2009). El discurso de Guerra y la muerte de jóvenes varones en Venezuela, en *Inseguridad y Violencia en Venezuela. Informe 2008*. Editorial Alfa, LACSO, Caracas-venezuela.

# ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Roso Vanegas\*

---

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Método. 3. Sujetos de investigación. 4. Procedimiento. 5. Técnicas e instrumentos para recolectar la información. 6. Análisis de datos. 7. Presentación y análisis de resultados. 8. El currículo. 9. Las estrategias. 10. El Plano Teórico. 11. El Plano Práctico. 12. Resolución de problemas. 13. Conclusiones. 14. Recomendaciones. Referencias bibliográficas.

## Resumen

La investigación “estrategias para la enseñanza de la matemática”, se organizó a través de una investigación de naturaleza de campo, de tipo descriptivo. La información se obtuvo de tres docentes que imparten las asignaturas relacionadas a la didáctica de la matemática en la Universidad de Los Andes Táchira. El trabajo se organizó en dos fases, la primera se revisó los programas de la especialidad de matemática y la segunda fase se hicieron entrevistas a partir de cuyos relatos se obtuvieron los resultados. Como resultado se tiene que los docentes hacen énfasis en la necesidad de utilizar variedad de estrategias para la enseñanza de la matemática y manifestaron enseñar distintas estrategias a sus estudiantes, este hecho confiere una dimensión singular al proceso de formación docente, puesto que es probable que el proceso de instrucción que se está dando en las universidades sea más teórico que práctico.

---

Recibido: 21/5/2010 • Aceptado: 23/7/2010

\* Profesor de la Universidad católica del Táchira (UCAT) y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento profesional del Magisterio Núcleo Táchira. Especialista en Educación. Participante del Doctorado en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. (UNEFA). Profesor por horas en el Liceo Héctor José Castro Mijares» en Macanillo y en el Colegio “Pío XII” en San Cristóbal. E-mail: rosovanegas@hotmail.com

**Palabras claves:** Estrategias. Matemática. Formación docente.

### **Abstract**

The research: “Mathematic Tuition strategies”, has been organized based on a field investigation of descriptive type. The info was gotten through three teachers who impart subjects related with Math didacticism at Los Andes University (ULA). The assignment was elaborated in two phases. The first phase was a review of the Math special field program and the second phase was based on interviews and its results which have been gotten from the interviewed supplied information. As a result of the research, the teachers emphasize the necessity of using varied strategies for the Mathematic Tuition. They also manifested that to teach new and assorted strategies will create a singular dimension on the teachers’ formation field and a feedback between students and tutors, due to the current teaching process which is being imparted at the Universities is not pragmatic an it is more theorist than practice

**Key words:** Strategies. Mathematic. Teachers’ formation.

## **1. Introducción**

La problemática de la enseñanza de la matemática es estudiada desde diversas perspectivas, así se analizan por ejemplo las estrategias usadas por el docente, los recursos, las condiciones particulares de los estudiantes e incluso las propias características de esta parcela del conocimiento. En este trabajo, sin embargo, se trata de analizar el argumento de la enseñanza de la matemática pero desde la perspectiva de la formación didáctica del docente encargado de impartir esta disciplina.

En atención a lo anterior, el propósito de la investigación es describir las estrategias para la enseñanza de la matemática. Para lograrlo se realizó un conjunto de entrevistas a docentes de la Universidad de Los Andes – Núcleo Táchira que imparten asignaturas relacionadas con la didáctica de la matemática.

Es conveniente destacar que de acuerdo con lo postulado por Padrón (2000) toda acción se puede descomponer en un conjunto de acciones intermedias que llegan al logro del objetivo establecido, por tanto, aun cuando se formuló un solo propósito para la investigación este a su vez se descompone en un conjunto de actividades que permitieron su realización (por ejemplo la revisión del plan de estudios, las entrevistas, la categorización, entre otras).

El trabajo se estructuró en cinco capítulos, en el primero se comenta la importancia de la matemática, la necesidad de que los profesores que enseñan esta materia utilicen estrategias adecuadas y de allí la importancia de revisar

cómo es el proceso de formación de los docentes específicamente en relación con la didáctica de esta disciplina, por tanto se plantea como interrogante ¿Cuáles son las estrategias que para la enseñanza de la matemática se imparten en las instituciones de Educación Superior que forman Licenciados en Educación mención matemática?

A partir de esta pregunta se organizó el proceso de indagación que incluyó la revisión documental de diversos trabajos que tratan el tema de la enseñanza de la matemática (antecedentes) y cuestiones como definición de estrategias, formación docente, enseñanza y matemática, con los cuales se elaboró un breve marco referencial sobre el tema (aspectos teóricos) de esta manera se completó el capítulo II del trabajo.

Los supuestos del método utilizado en la investigación se exponen en el capítulo III, allí se trató de enfatizar el procedimiento que se siguió para el análisis, se describen los sujetos de investigación y las técnicas e instrumentos para la recolección de la información. De esa manera se espera que el lector tenga una idea clara del desarrollo metodológico de este trabajo.

Las estrategias para la enseñanza de la matemática que se imparten en educación superior a los docentes que se forman para trabajar en educación básica se describen en el capítulo IV, esta exposición se dividió en dos partes, en la primera se identifica el contexto curricular en el que se inserta esa actividad de enseñanza y en la segunda (más extensa) se recoge la opinión de los sujetos entrevistados desde dos planos, el teórico y el práctico.

Finalmente en el último capítulo se presentan las conclusiones del trabajo, allí destaca que a los docentes en formación se les enseñan variedad de estrategias, lo cual pone en evidencia que esta no es la causa por la cual las prácticas de los docentes en las escuelas tiene un carácter mecanicista y repetitivo, situación que hace necesario insistir en otros estudios sobre este tema, lo cual es la principal recomendación del trabajo.

## **2. Método**

De acuerdo con el problema planteado, referido a “estrategias para la enseñanza de la matemática”; se define el diseño de investigación como el plan o la estrategia global en el contexto de estudio propuesto, que permite orientar desde el punto de vista técnico, y guiar todo el proceso de investigación, desde la recolección de los primeros datos, hasta el análisis e interpretación de las mismas en función del propósito definido en la presente investigación.

Al atender a su objetivo, de manera primaria, la investigación se orienta hacia la naturaleza de campo, por cuanto, este diseño de investigación permite no solo observar, sino recolectar los datos directamente de la realidad objeto de estudio,

en su ambiente cotidiano, para posteriormente analizar e interpretar los resultados de estas indagaciones (La Torre, Del Rincón y Arnal. 2000).

El estudio propuesto también se adecua a los propósitos de la investigación descriptiva, donde no se han planteado hipótesis, pero sí se han definido un conjunto de variables. Se trata de un estudio descriptivo, en la medida que el fin último es el describir con precisión las estrategias para la enseñanza de la matemática.

Por otra parte si se atiende la dimensión temporal o del número de momentos donde se va a introducir la recolección de datos se tiene (según los citados autores) como un diseño transaccional porque estos "...recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia en un momento dado". (p. 207)

### **3. Sujetos de investigación**

Según Martínez (1999) la elección de los participantes del estudio son de primerísima importancia, no por lo que representa en sí, sino por la filosofía de la ciencia y los supuestos que implica. De su correcta comprensión depende el significado de toda la investigación, la selección de las personas a ser entrevistadas y de las situaciones que se deben observar, se basa en criterios definidos por el investigador, se desprende la necesidad de establecer juicios que permitan obtener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. La elección de los sujetos de estudio dependerá de lo que se piensa hacer.

En la presente investigación, los sujetos de estudio, fueron tres profesores que enseñan asignaturas relacionadas con la didáctica de la matemática, se escogieron de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, si bien es cierto que en el estado, existen cuatro Universidades que gradúan Licenciados o Profesores. De esta Universidad egresan Licenciados en Educación mención Matemática, por lo que de allí es donde se tomaron los sujetos por ser la esencia de esta investigación.

El sujeto N° 1 es profesor universitario egresado de la Universidad Católica del Táchira con 20 años de servicio en educación superior, con una maestría en evaluación en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y otro postgrado en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio; actualmente realiza estudios doctorales en estadística en la Universidad de Los Andes. El sujeto N° 2 es profesora, labora tanto en educación básica como en educación superior nivel en el cual tiene 10 años de experiencia. Realizó estudios de postgrado en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio y es Magíster en Gerencia Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, actualmente realiza

estudios doctorales en la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. El sujeto N° 3 laboró en educación básica pero actualmente se desempeña solo en educación superior donde ya suma 12 años de experiencia, realizó estudios de postgrado en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y realiza estudios doctorales en la Universidad de Oriente de Cuba.

#### **4. Procedimiento**

La investigación se realizó a través de dos fases en la primera se revisaron los programas de la especialidad de matemática en la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira, esto a su vez sirvió para preparar la segunda fase en la cual se hicieron entrevistas a los profesores seleccionados como sujetos de estudio. Finalmente se realizó el proceso de análisis e interpretación de los resultados.

#### **5. Técnicas e instrumentos para recolectar la información**

Para Martínez (1999), una idea general, es que no podemos precisar las técnicas y los instrumentos sin saber antes cuál es el fenómeno específico que se va a estudiar. Las técnicas e instrumentos se eligen y valoran por su nivel de adecuación al fin perseguido. Debido a esto, la elección específica se hará de acuerdo con cada proyecto concreto de investigación. La técnica que tiene mayor “sintonía epistemológica” con esta investigación es la encuesta, y el instrumento más adecuado para descubrir estructuras, son las que adoptan la forma de un diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada.

Para Sabino (2000), el diseño encuesta es exclusivo de las ciencias sociales, y parte de la premisa de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo a ellas. Se trata de requerir información a un grupo social significativo de personas acerca de los problemas de estudio para luego, mediante un análisis sacar las conclusiones que se correspondan de los datos recogidos.

Para Rodríguez, Gil y García (2002), la entrevista es el procedimiento más utilizado en este tipo de investigación, se caracteriza por la presencia de una persona (encuestadora), que solicita información a otra (informante o sujeto investigado), para obtener datos sobre un problema específico es decir, involucra la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal, para la selección de los ítemes se procedió a realizar una sistematización de variables.

## **6. Análisis de datos**

El análisis de los datos se realizó conforme al procedimiento descrito por Coffey y Atkinson (2003), el cual consiste en codificar el texto de las entrevistas, es decir condensar el grueso de los datos en unidades analizables y luego crear categorías entre ellos estableciendo diferentes clases de vínculos: a) Se vinculan diferentes segmentos o fragmentos a una idea (que luego se relaciona con una categoría); b) Se vinculan los datos con nuestras ideas acerca de ellos según los mismos autores “la codificación es un proceso que le permite al investigador identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones” p.33

Con este proceso de codificación se busca ir más allá de los datos, por eso se hizo un proceso de descontextualización (segmentar porciones de los mismos y desbaratar el conjunto de datos en porciones comprensibles por sí mismas y lo bastante grandes para ser significativas, sacar los datos de su contexto original al mismo tiempo que se retiene el significado) y recontextualización (organizar los datos segmentados y se clasifican de acuerdo con las categorías). Finalmente para interpretar los datos y presentar el análisis se tomaron en consideración las sugerencias realizadas por Coffey y Atkinson (2003):

- a) Los datos recontextualizados han de ser expuestos de tal manera que puedan leerse con facilidad, los segmentos de datos que se relacionan con un código necesitan presentarse juntos.
- b) Jugar con los códigos y categorías y explorar los que fueron creados.
- c) Transformar los datos codificados en datos significativos. Es necesario destacar que el guión de la entrevista fue sometido a un proceso de revisión a través de la técnica juicio de expertos.

## **7. Presentación y análisis de resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del proceso de investigación, en primer lugar se informa sobre el plan de estudio de la licenciatura en educación mención matemática de la Universidad de Los Andes, allí se resaltan las asignaturas en las cuales se contempla la posibilidad de enseñar a enseñar y como se insertan en el currículo. En segundo lugar y a partir de lo anterior, se exponen los resultados de las entrevistas realizadas a los profesores que tienen la responsabilidad de dictar las materias en las cuales se enseña la aplicación de estrategias para la enseñanza de la matemática; es necesario destacar que el análisis de los resultados se hizo de conformidad con el procedimiento establecido por Coffey y Atkinson (2003) de codificación e interpretación expuesto en el capítulo anterior.

## **8. El Currículo**

El diseño curricular de la Licenciatura en Educación mención Matemática de la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira se estructura conforme con lo establecido en la Resolución N° 12 (1983). Por tanto en esta carrera se determinó la existencia de cuatro componentes básicos, a saber: formación general; formación especializada; formación pedagógica y práctica profesional.

Dentro del componente de formación pedagógica se imparte la asignatura Didáctica de la Matemática General en el tercer año con una carga horaria de cuatro horas semanales. En ella se imparte lo relacionado con la solución de problemas didácticos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática; también se pretende elaborar, discutir y/o ensayar unidades didácticas en los que se toma en consideración los referentes teóricos y prácticos proporcionados por la investigación en educación matemática; finalmente se aspira propiciar la reflexión de manera crítica y fundamentar el posicionamiento teórico de los estudiantes en relación con la problemática que gira en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática en los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Como continuación de la anterior en cuarto año se imparte la asignatura Didáctica Especial y Recursos para la Enseñanza de la Matemática, este curso tiene una carga horaria de cuatro horas semanales y su propósito fundamental es proporcionar al futuro docente oportunidades de aprendizaje que le permita explorar, experimentar y desarrollar habilidades y destrezas docentes necesarias para su actuación eficaz y constructora en el aula de clase.

Por la orientación que tienen estas asignaturas y el propósito enunciado para esta investigación se decidió que lo pertinente era entrevistar a los profesores que tienen la responsabilidad de trabajar con estas materias, el resultado de tal conversación se presenta en la sección siguiente.

## **9. Las Estrategias**

La información para esta sección del trabajo se obtuvo de manera íntegra a partir de las entrevistas realizadas, la exposición a su vez se dividirá en dos partes, en la primera se explora el plano teórico de los docentes en relación con la concepción que ellos poseen sobre las estrategias, cuál es su fundamento teórico y cómo éstas se vinculan con el currículo especialmente con la práctica profesional. En la segunda parte describen las estrategias (plano práctico) que los profesores dicen enseñar a sus alumnos, de esta manera se cumple cabalmente con el propósito planteado para esta investigación.

## 10. El Plano Teórico

### *Definición de estrategias de enseñanza*

La categoría estrategias de enseñanza se enmarca en los conceptos que sobre el tema poseen los docentes entrevistados; en sus opiniones estas se identifican como las actividades desarrolladas por los profesores en el aula para que el alumno adquiera un aprendizaje.

Esta definición se ve claramente reflejada en las entrevistas.

DI *“son los medios, las vías, las formas que utiliza el docente para llegar a lograr que el alumno adquiera un aprendizaje”*

DII *“son aquellas actividades que debe realizar el profesor para desarrollar todas sus clases”*

DIII *“son herramientas que permiten que el proceso de enseñanza se desarrolle en el aula”*.

Tal como se aprecia, la concepción de estrategias de enseñanza que prevalece en los docentes es amplia (medios, actividades, herramientas) y guarda afinidad con las definiciones que sobre este tema aparecen en la literatura, por ejemplo Díaz (2001) señala que las estrategias “Son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 54).

Para tratar de profundizar en las ideas de los entrevistados sobre el tema de las acciones del docente en el aula se les consultó sobre otras cuestiones, por ejemplo su concepción sobre el método.

### **Método**

La categoría método tiene como referencia las situaciones planteadas en la clase. De allí la afinidad entre este tema y la definición de estrategias que se presentó anteriormente. Sólo que, de acuerdo con la expresión de los sujetos entrevistados, el método hace referencia al desarrollo de la situación didáctica en el aula. En tal sentido dos de los informantes manifestaron:

DI *“primero se da una parte conceptual, luego expongo, los alumnos tiene que ir a una bibliografía, para trabajar ellos mismos en el aula”*

DII *“bueno con ejemplos, no enseño como enseñar, sino a través de mi propia experiencia”*.

Se reconoce que el método es un conjunto de acciones, tal como afirma Ferrater Mora (1994) “se tiene un método cuando se dispone de, o se sigue, cierto <<camino>> para alcanzar un determinado fin, propuesto de antemano”. (p. 2400). Sin embargo, hay disparidad de opiniones sobre cuál es ese camino que hay que recorrer para enseñar, por ejemplo está asociado con los momentos de la clase, pero, también se relaciona con el uso de ejemplos basados en la propia experiencia; sin embargo en las opiniones manifestadas siempre subyace asociado con la forma de desarrollar la situación didáctica.

Por lo anterior se insiste en la afinidad que existe entre las categorías estrategias de enseñanza y método, ambas refieren acciones que el docente ejecuta para lograr un objetivo determinado. Además se consideró necesario contrastar estas ideas con las acciones que los docentes desarrollaban en su propia práctica por eso se les consultó sobre las estrategias que de modo general imparten en sus clases.

### ***Estrategias de Enseñanza Impartidas***

La categoría estrategias de enseñanza da cuenta de los procedimientos que los profesores imparten a sus alumnos para que estos pongan en práctica al momento de enseñar matemática en colegios y liceos. Una nota distintiva es que los entrevistados reconocen la importancia de mostrar diversidad de estrategias en virtud de tratarse de la formación de futuros docentes.

Lo expuesto previamente se evidenció en la entrevista:

- DI *“en la didáctica se aprende haciendo, a través del método inductivo-deductivo, el método heurístico, donde se descubren situaciones de cómo llegar a resolver una situación problemática”*
- DII *“estrategias de enseñanza por ejemplo la elaboración de mapas mentales, algoritmos, el juego, la heurística, la resolución de problemas, investigación por preguntas y la clase magistral”*
- DIII *“hay diferentes aparatos que pudiéramos facilitar como medios audiovisuales, como retroproyectores, video bean, los televisores, los proyectores de diapositivas e incluso uno enseña a los alumnos como usar el medio bien, como utilizar cada uno de ellos, las láminas de acetato y de diseño de proyecciones... pero de repente pues también se puede dar una estrategia o que también los alumnos en algunos casos van a lugares donde no hay aparatos de medios audiovisuales, entonces pues no tienen oportunidad y tienen que elaborar de alguna manera algo que llame la atención y no sea simplemente el uso de tiza y pizarrón”*

La diversidad de estrategias quedó claramente enunciada en las respuestas, se mencionaron: el juego, algoritmos, mapas mentales, investigación por proyectos, entre otros, pero además aparecen también métodos como: inductivo-deductivo y el heurístico, de esta manera se confirma la relación entre estrategias y método. Finalmente también se mencionó como estrategia los recursos (cuestión que evidencia la amplitud del concepto estrategias).

Es importante destacar que estas estrategias, las enseñan los profesores entrevistados a través de un conjunto de actividades cuestión que se trató en la entrevista.

#### ***Actividades del Docente***

La categoría actividades desarrolladas demuestra el método que siguen los docentes para garantizar el buen desempeño de las estrategias como son la evaluación, el trabajo en grupo de alumnos para resolver ejercicios, la reflexión, el dialogo, entre otros.

Los informantes ante esta categoría manifestaron lo siguiente:

- DI *“primero mantenerlos trabajando, mantenerlos activos trabajando y segundo hacerlos partícipes de su evaluación, de que ellos se auto evalúen”*
- DII *“colocar en grupos grandes y grupos pequeños y entonces con una serie de instrucciones o discusión o guiones se va desarrollando una de esas estrategias dentro del aula”*
- DIII *“bueno, los alumnos hacen exposiciones, hay prácticas dentro de las escuelas...ellos hacen aplicaciones de algunas estrategias”*

Al comparar la idea de actividades desarrolladas con las estrategias no parece existir relación directa sino contradictoria, mencionan estrategias como el juego, algoritmos, método heurístico, modelación, investigación y, en las actividades de clase utilizan el trabajo en grupo, dialogo y exposición, es decir, actividades tradicionales que fueron concebidas a lo largo de su carrera como docente.

#### ***Recursos***

La categoría recursos, se concibe como una multiplicidad, se relacionan con las actividades, porque según sean estas se utilizaran unos u otros recursos para facilitar la enseñanza. En relación con este tema se aprecia que los entrevistados dan más importancia a la necesidad de utilizar diversidad de recursos que al recurso en sí mismo, por ejemplo:

DIII señaló: *“si, porque no todos aprendemos oyendo, no todos aprendemos solamente viendo, no todos aprendemos construyendo sino que cada quien tiene su manera, tiene su manera de aprender y en función, pues el docente debe manejarse en el aula”*

Esta idea de utilizar diversidad de recursos incluye desde cuestiones tradicionales hasta la tecnología asociada con Internet; en relación con el uso de cuestiones tradicionales el informante DII señaló:

*“el pizarrón que sería un recurso, los mismos muchachos son recursos y el propio docente”.*

Por otra parte el informante DI sin descartar el uso de lo tradicional indicó:

*“estoy pensando en la actualidad y no soy ducho en esto, pero tengo la colaboración de diseñar una página web, pero no solamente tener este contacto en el aula sino a través de Chat de forma electrónica”*

Si se compara esta diversidad de recursos con las actividades que los docentes dicen utilizar en clase parece existir también una contradicción, pues, aún cuando se reconoce la necesidad de innovar en recursos las actividades de clase siguen siendo tradicionales.

Es evidente, que las categorías precedentes están vinculadas entre sí, así se relaciona la definición de estrategias con métodos, con las estrategias de enseñanza, las actividades de clase y los recursos que se emplean en ella; sin embargo para tener una visión más global del problema se consideró necesario indagar también, sobre como todo esto se inserta en el plano teórico y como se vincula con la práctica profesional.

### ***Teorías***

Tal como se señaló, la categoría teoría pretende describir el fundamento desde el cual los docentes conciben y organizan las estrategias para la enseñanza de la matemática, al indagar sobre tal cuestión se obtuvo lo siguiente. El informante DI, manifestó:

*“depende también de los tres grandes paradigmas educativos que hay en la educación, paradigma positivista, paradigma interpretativo y paradigma socio-crítico... tomo de los tres paradigmas”*

Por su parte el informante DII dice:

“todas estas estrategias que, que he nombrado se fundamentan dentro de las corrientes psicológicas, en las teorías, una corriente epistemológica sería la constructivista y en particular dentro de la corriente constructivista estaría el constructivismo social”

El informante DIII, señala:

“hablar de las teorías de la enseñanza pudiéramos hablar por lo planteado por Piaget... pudiéramos hablar en la teoría constructivista... también pudiéramos hablar de la parte socio histórica que es muy importante”

Los tres entrevistados coinciden en resaltar lo social (en términos de contexto) de tal manera aparece lo socio histórico, lo socio crítico y el constructivismo social. También hay coincidencia en relación con el uso de fundamentos teóricos relativamente recientes asociados con el constructivismo, el humanismo y aportes de autores, como Piaget, Vygotsky y Ausubel. La diferencia esencial entre estas posiciones radica en la mención que hay del informante DI del paradigma positivista y su aplicación en la enseñanza a través del conductismo.

### *Práctica profesional*

El currículo en la formación docente, está diseñado de forma tal que reserva un espacio para la aplicación de los conocimientos que se adquieren durante la formación, esa es la visión de la práctica profesional, a los docentes entrevistados se les consultó sobre la articulación entre las estrategias que ellos enseñan y el componente de práctica profesional.

De acuerdo con esto se obtuvo lo siguiente. El informante DIII señaló:

“en el componente de práctica profesional los estudiantes hacen la aplicación, lo que de alguna manera han aprendido en semestres anteriores... ellos tiene la oportunidad de ir a las escuelas”

A diferencia de esta opinión el informante DII manifestó:

“podemos decir que hay una desvinculación, no solamente en lo que se plantea a nivel de la didáctica de la matemática y de la práctica, sino que también con todos los demás departamentos y áreas”

Por su parte el informante DI, señaló:

“la didáctica va por un camino y el profesor de práctica docente va por otro y el de práctica profesional va por otro camino”

De lo anterior podemos señalar, como queda en evidencia que no hay ninguna relación con los demás componentes del currículo, cada docente va por su camino no correlacionan las planificaciones, de esta manera la formación didáctica y de práctica profesional permanecen como componentes estancos sin vinculación aparente.

## 11. El Plano Práctico

En relación con el plano práctico se preguntó a los entrevistados acerca de las estrategias específicas que ellos imparten para la enseñanza de la matemática; ante este planteamiento los docentes enunciaron una serie de estrategias, entre las que se encuentran cuestiones tradicionales como uso del pizarrón, empleo de textos educativos, juegos, algoritmos, resolución de problemas y la demostración. Junto a esto aparecen otras estrategias que parecen más innovadoras como los mapas conceptuales, software educativo y la realización de proyectos, entre otros.

De esta respuesta una cuestión que llama poderosamente la atención es el hecho que los entrevistados, a pesar de que se les solicita que enuncien estrategias específicas para la matemática, mencionan cuestiones generales que se pueden aplicar en prácticamente cualquier disciplina (el uso del pizarrón, por ejemplo). Este hecho hace necesario recordar el problema de las didácticas específicas, es decir parece difícil separar cuestiones particulares. Por ejemplo, Chevallard, Bosch y Gascón (2002) en su trabajo sobre didáctica de la matemática utilizan lo que denominan didáctica fundamental como el esquema desde el cual exponen sus ideas, tal hecho se justifica porque “*se trata del paradigma en el que nos situamos y constituye, por lo tanto, nuestro lenguaje didáctico natural*” (p. 325).

Es obvio que los docentes entrevistados no escapan de la situación descrita, por ello las estrategias que mencionaron se pueden aplicar a cualquier contenido curricular, sin embargo fueron seleccionadas por ser potencialmente útiles para la enseñanza de la matemática, de acuerdo con lo anterior se presentan a continuación las siguientes estrategias: la demostración, el uso de bibliografía, los juegos educativos, mapas conceptuales, software educativo, uso de ejemplos, resolución de problemas. En cada caso además de la exposición de la opinión de los entrevistados se incluye un ejemplo de la aplicación de estas actividades en la enseñanza de la matemática.

### **La demostración**

Una de las estrategias que se utiliza constantemente en las clases de matemática es la demostración, la cual se define como la comprobación, por hechos ciertos o experimentos repetidos, de un principio o de una teoría. Es decir, el profesor presenta un enunciado, por ejemplo la propiedad conmutativa de la adición, expresa: “el orden de los sumandos no altera la suma” por tanto:  $a + b = b + a$ . A continuación desarrolla varios ejercicios donde demuestra la propiedad.

Entre los informantes existe una opinión favorable acerca de lo que es la demostración, en tal sentido DIII, manifiesta: *“es una estrategia de enseñanza que permite al docente de alguna manera crear elementos y no sólo al docente, al alumno ir creando elementos que le permitan ir reconociendo pasos, ir reconociendo logros, ir reconociendo debilidades que le permitan avanzar en la resolución de problemas”*

Es necesario destacar que en la demostración usualmente se hace uso de un recurso que es considerado por los entrevistados casi indispensable, el pizarrón, es tal vez el recurso didáctico que más frecuentemente utilizan los docentes de matemática durante el desarrollo de la clase expositiva. Se trata de un tablero mural en el que el maestro integra imágenes y palabras para presentar y fijar, por ejemplo la demostración de algún ejercicio en matemática.

El informante DI manifestó que utiliza este recurso como un auxiliar de la demostración, lo cual es perfectamente aceptable, porque permite plasmar una gran variedad de fórmulas y esquemas para la resolución de problemas en tal sentido expone: *“yo pienso que el pizarrón es fundamental en el área de la matemática, porque es donde uno se desenvuelve y desarrolla toda su capacidad que tiene para realizar un problema”*

Así pues, en el momento de planificar una clase, el docente debe considerar los distintos recursos y estrategias que puedan apoyar la demostración que realice, de este modo, facilita la comprensión a los alumnos. Además es importante destacar que los entrevistados (profesores con amplia trayectoria en la enseñanza de la didáctica de la matemática y práctica profesional) consideran como una de las principales estrategias la demostración (con apoyo en el uso del pizarrón).

De lo anterior se deduce la importancia de conocer en profundidad diferentes estrategias para la enseñanza de la matemática porque esto permite explorar sistemáticamente las relaciones que existen entre los propósitos educativos, los contenidos seleccionados, los diseños curriculares y los materiales de enseñanza, además de las distintas teorías psicológicas acerca del aprendizaje. De esta manera no se descarta una estrategia que aunque puede ser considerada tradicional resulta valiosa y útil.

Cuando se describen estrategias de enseñanza y se discute acerca de su pertinente utilización, es común escuchar cómo se critican o descalifican algunos procedimientos solo porque son tachados como tradicionales sin importar su adecuación con los propósitos de la enseñanza, es necesario considerarla como un proceso, en el que tanto los profesores como los alumnos, crean un medio compartido que incluye valores y creencias que, a su vez, colorean la percepción de la realidad, por tanto, no se puede eliminar de la práctica pedagógica una estrategia sin valorarla adecuadamente en cada contexto particular.

### *Uso de bibliografía*

La enseñanza está concretamente vinculada con el uso de textos o bibliografía donde se desarrolle el conocimiento de los problemas matemáticos planteados, en tal sentido estos se utilizan para explicar un tema en estudio, sobre conceptos, sobre hechos o sobre la manera como se realiza un proceso, todo ello con el propósito de lograr el reforzamiento o la ampliación de lo que dice el profesor en clase y así generar aprendizaje significativo.

Por ejemplo en el caso de la enseñanza de las funciones el docente puede sugerir a sus estudiantes la revisión de un texto particular, por ejemplo el trabajo de González (1988) que lleva por título Matemática Práctica, allí aparecen una definición de función “un conjunto A en un conjunto B, a toda relación R de A en B que cumple la condición: para todo elemento  $x \in A$  existe un único elemento  $y \in B$  tal que,  $(x, y) \in R$ . Es decir una función es una regla que asocia a cada elemento de un conjunto, uno y solo un elemento de otro conjunto” (p. 28).

Es indispensable que el docente utilice lo que el estudiante aprenda en la revisión de literatura en su clase, de esta manera se logra que el alumno valore la importancia y utilidad de la bibliografía, es decir, los docentes se convierten en conductores de aprendizaje a través de la lectura que hagan los alumnos en los diferentes textos especializados para la matemática, favoreciendo una información genuina y abierta, en la que los estudiantes son participantes activos en su propio aprendizaje.

En este caso el informante DI, plantea en cuanto el uso de bibliografía: “*pienso también los muchachos hoy en día se acostumbran solamente a visitar páginas, Internet, no quieren ir a libros, en mi caso prácticamente los obligo a los libros...les recomendaba una lista de textos, para que fueran a la biblioteca y los revisaran y no funcionó*”

La expresión del docente es particularmente importante porque revela la importancia de resituar la bibliografía en el trabajo cotidiano que se realiza en las aulas, eso evidentemente, sin desmerecer la importancia del material obtenido

a través de Internet, en este caso lo ideal es entender que las diferentes fuentes de información son complementarias y no mutuamente excluyentes.

### ***Los juegos educativos***

La importancia de los juegos educativos en la enseñanza es reconocida; particularmente para la matemática parecen tener un interés fundamental puesto que esta disciplina normalmente se asocia con una gran tensión para los estudiantes dado su carácter abstracto que puede resultar complejo para los estudiantes, por esa situación los juegos se plantean como una estrategia que puede contribuir a solventar la situación descrita. Además, la posibilidad de incluir juegos en la práctica educativa no sólo permite trabajar sobre determinados contenidos curriculares, sino que también colabora con el desarrollo de relaciones personales entre los alumnos.

Un elemento importante a considerar al tomar la decisión de incluir un juego como estrategia de enseñanza es reconocer el momento de la secuencia didáctica en el cual se puede utilizar para aprovechar al máximo las potencialidades educativas de la actividad lúdica, de lograr una adecuada elección la matemática se convierte en un verdadero juego, que presenta estímulos y actividades diversas.

Por ejemplo, el juego de los números. El cual se desarrolla de la forma siguiente: A cada alumno se le da una letra ya sea  $N$ ,  $Z$ ,  $Q$ ,  $I$  y  $R$ , luego se le indica que se agrupen según la letra que les correspondió, luego en circunferencia deben colocarse comenzando desde el centro hacia fuera, primero los naturales, seguidos de los enteros, luego los racionales, a continuación los irracionales y por último los números reales que son el conjunto de todos los números, seguidamente con una palmada se da un número aleatorio y aquellos que contengan tendrán que agacharse y los que no se quedan de pie, aquel alumno o alumna que se equivoque será sacada del grupo y gana por supuesto el grupo que quede con más participantes. Como conclusión, el propósito del juego es deducir el conjunto numérico desde el más sencillo hasta llegar a los más complejos por supuesto que previamente se da la definición y ejemplos de cada uno de los conjuntos de números.

En relación con los juegos educativos el informante DI, dijo: *“una parte muy bien, maravilloso, pero también depende el nivel de maduración de los estudiantes, porque con el juego, puede ocurrir muchas veces lo que ocurre con los software educativos, o sea, me aprendo las claves, me aprendo las mañas...hay muchos juegos nuevos que han aparecido en instrumentos de evaluación, el dominó, el bingo, el loto, me parece bien pero hay que estar renovando constantemente”*

El informante uno reconoce algunas limitantes en relación con el uso del juego, el nivel de maduración (es decir no todos los juegos sirven para todos los grupos de estudiantes) y la necesidad de renovarlos constantemente (si el docente siempre hace los mismos juegos la clase será igual de mecánica y repetitiva que siempre). Por su parte el informante DII, precisó: *“también como una estrategia para enseñar algún contenido de alguna materia en particular”*

En esta opinión nuevamente se insiste en la responsabilidad que tiene el docente al momento de elegir un juego, no cualquier actividad lúdica sirve, como bien lo advierte el entrevistado algún contenido para una materia en particular, es decir, debe seleccionarse muy bien lo que se va a utilizar en clase, sin renunciar a ello a pesar que pueda resultar más trabajo para los profesores o que pueda alterarse un poco la tradicional disciplina de la clase, todo eso se justifica porque tal como afirmó el informante DIII: *“es muy importante el juego, en la matemática es bastante significativa”*

No se debe olvidar que el juego reduce la sensación de gravedad frente a los errores que el alumno pueda cometer. Por ello opera como un banco de prueba, donde todo es posible, y donde el que se equivoque no es porque no sabe. De esta forma, la exploración y el descubrimiento de nuevas alternativas se constituye como un mecanismo cotidiano en el repertorio de la conducta de los alumnos. Es necesario, que los docentes abran las puertas de sus aulas al juego y la creatividad que viene ligada a este.

### ***Mapas conceptuales***

Los mapas conceptuales surgieron como una forma de instrumentar la teoría de aprendizaje de Ausubel. El denominado mapa conceptual es un esquema que representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura jerárquica de proposiciones. Estos se apoyan en principios teóricos relacionados con el aprendizaje significativo, por ejemplo, la necesidad de conocer las ideas previas de los sujetos antes de iniciar nuevos aprendizajes.

El mapa conceptual es también una técnica de estudio, que permite al docente organizar las ideas que sobre un tema particular puede tratarse en una clase, de esa manera los estudiantes tienen la información ordenada. Otra forma de usar los mapas conceptuales es pedir a los estudiantes que después de una lectura o clase elaboren sus propios esquemas y los expliquen, de esta manera se puede verificar el aprendizaje que ellos adquieren y corregir cualquier deficiencia.

Los mapas conceptuales pueden resultar particularmente útiles especialmente para fijar los contenidos teóricos previos al desarrollo de ejercicios, lo anterior se ilustra con un mapa conceptual de intervalos.

Sobre el tema de los mapas conceptuales los informantes puntualizaron lo siguiente: DI manifestó “*los mapas conceptuales que hacía, que puedo, como puedo elaborar, bueno, como relacionan conceptos*”. Aun cuando la expresión no es muy clara destaca la idea de la relación entre conceptos como lo esencial de este tipo de esquema, el informante DII, afirmó: “*utilizamos la construcción de mapas conceptuales para enseñar algún concepto de didáctica de la matemática*”

En la expresión de este informante queda clara la utilidad del mapa conceptual en algunos temas particulares pero siempre asociado a contenidos de carácter teórico, ninguno de los entrevistados asomó la posibilidad de elaborarlos para cuestiones puramente numéricas, cuestión que vendría a enriquecer el valor de los mapas conceptuales para la enseñanza de la matemática.

### ***Software educativo***

Esta herramienta tecnológica puede utilizarse y aplicarse a las diferentes tareas escolares, como recurso didáctico que complementa la tarea del docente o también como parte de la acción didáctica del profesor en el aula. El software educativo tiene la gran ventaja de tener un carácter interactivo en que los alumnos tienen que responder preguntas o resolver problemas, visualizar una demostración en la que puedan cambiar una o más variables.

A pesar de su ventaja, el software educativo tiene la gran limitación que no es un material para usar en cualquier circunstancia puesto que requiere la existencia de unas condiciones de equipamiento que no se consiguen en la inmensa mayoría de las instituciones escolares, por ello su uso se restringe a una situación determinada. Además (como con todas las estrategias) debe tenerse en cuenta el nivel de los alumnos, la metodología que se posibilita, la interacción entre el programa y otras actividades relacionadas que se realizan en el salón de clase.

Producto de los avances de la tecnología, especialmente la informática, surgieron gran cantidad de programas que pueden ser utilizados en la enseñanza de la matemática, algunos de ellos tienen la limitación de ser comerciales y representar un costo que posiblemente algunas instituciones educativas no puedan sufragar. También existen programas gratuitos que se pueden descargar directamente desde Internet y además se encuentran en español.

Para dar cuenta de la gran variedad de software educativo para la enseñanza de la matemática a continuación se nombran algunos programas y se incluye una breve caracterización de los mismos.

Derive: Se trata de todo un clásico, para centros educativos y para estudiantes, se utiliza para realización de cálculos algebraicos, resolución de ecuaciones y

sistemas, cálculo matricial, estudio de las funciones y gráficos, derivadas, integrales, trigonometría entre otros.

**Cabri II:** Excelente programa comercial, diseñado para hacer geometría al estilo simétrico o métrico. Permite estudiar en el plano de todo tipo de propiedades geométricas y lugares geométricos.

**WinPlot:** Programa para representar funciones de una y de dos variables.

**Graphmatica:** Programa muy útil para dibujar todo tipo de funciones (en coordenadas cartesianas, polares y paramétricas), calcular derivadas e integrales.

**Gnuwin:** Programa diseñado para todo tipo de cálculo matemático.

Además de lo anterior existen portales en Internet que ofrecen la posibilidad de usar gratuitamente el software (en ese caso la principal limitación viene a ser la necesidad de mantenerse conectado a Internet), por ejemplo en <http://www.eduteka.org> se tiene acceso a Matemática Interactiva programa que permite trabajar con los estudiantes contenidos como las conversiones.

Sobre el software educativo el informante DIII manifestó: *“bueno para la enseñanza de la matemática, son importante la creación de software educativo, hay oportunidad para eso, el manejo de instrumentos propios de la enseñanza de la matemática”* de esa manera reconoce la necesidad de utilizar este recurso en clase pues de esta manera los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en contacto con lo que el denomina instrumentos propios para la enseñanza de esta área del conocimiento.

En relación con este tema se encontró una contradicción importante entre los informantes, uno de los profesores entrevistados, manifestó no estar de acuerdo con esta tecnología educativa. El informante DI, expresó: *“no estoy de acuerdo con los software educativos, pienso, que estos software educativos se desgastan en un instante, desaparece, porque inclusive un niño se aprende las opciones y el software no tiene esa interactividad no tiene razón de ser”*

De esta manera se encuentre una opinión disonante en relación con el uso de esta estrategia que es importante valorar, el profesor arguye que el software “se desgasta en un instante”, se puede pensar que esto tiene que ver con el uso que pueda hacer el docente en clase y la necesidad de variar constantemente la estrategia que se utiliza en clase, se presenta una cuestión similar a la que se señaló en relación con el uso de los juegos, el docente tiene la responsabilidad de evitar las repeticiones y dar un uso dinámico a cada cuestión dentro de su práctica pedagógica.

### *Uso de ejemplos*

Utilizar los ejemplos puede ser una vía para hacer de la enseñanza de la matemática una cuestión más concreta al alcance los estudiantes, además por

este medio se logra también que esta disciplina sea algo cotidiano a lo que el estudiante pueda verle utilidad y aplicación en su vida cotidiana, de esta manera se logra por una parte relacionar las matemáticas con cualquier otra asignatura dentro del currículo (cuestión particularmente importante dada la necesidad de trabajar con proyectos) y despertar el interés de los alumnos.

Por ejemplo, en música las notas son compuestas por compases matemáticos es decir una redonda equivale a cuatro compases, una blanca equivale a dos compases, una negra a un compás, una corchea a una cuarta parte de compás, una semicorchea a una octava parte del compás, una fusa a una dieciséis parte de un compás y una semifusa a una treinta y dos partes de un compás. Otro ejemplo de conexión de la matemática con otras cuestiones es el Partenón construcción que está dividida en rectángulos perfectos desde las piedras que están en el piso de la obra hasta las columnas que la sostienen.

Otros ejemplos más cotidianos es cuando los alumnos van a comprar en alguna bodega una cantidad de cualquier producto, en ese caso, el alumno tiene que sumar restar multiplicar o dividir. Con respecto a este tema el informante DIII, comenta: *“bien es importante que el alumno vea que hay que se trabaje concreto y relacionando todo lo que podamos mediar con ello, con lo concreto, con ejemplos concretos de la vida cotidiana de lo que tenemos alrededor, en la misma aula, en la casa, dentro de las prácticas, que realmente ellos hacen en su vida cotidiana”*.

## **12. Resolución de problemas**

Los profesores tienen la responsabilidad de asegurar el desarrollo en sus alumnos de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, para asegurar esto es importante que el alumno pueda lograr la resolución de problemas de manera adecuada, en este sentido existen dos formas de desarrollar esta estrategia que fueron mencionadas por los informantes la heurística y los algoritmos.

La heurística se entiende como el arte y la ciencia del descubrimiento y de la invención o de resolver problemas mediante la creatividad y el pensamiento lateral o pensamiento divergente y como algoritmo, método para resolver un problema mediante una serie de pasos definidos (si se sigue dos veces, se obtiene el mismo resultado), precisos (implica el orden de realización de cada uno de los pasos) y finitos (tiene un número determinado de pasos, implica que tiene un fin).

Por ejemplo la heurística permite hacer descripciones cualitativas, investigar las fuentes documentales y bibliográficas, sistematizar la información, establecer el origen del objeto y cuantificar los elementos, lo podemos encontrar en álgebra de proposiciones, los enunciados o aserciones verbales se denotaron por las letras,

p, q, r con o sin subíndices. El carácter fundamental de un enunciado es que o bien es verdadero, o bien es falso, pero no ambas cosas. La verdad o falsedad de un enunciado se llama su valor de verdad. Algunos enunciados son compuestos es decir, están formados de enunciados simples y de varias conectivas, como son la conjunción, disyunción, negación, condicional y bicondicional.

Ejemplo a) “Las rosas son rojas y las violetas son azules” es un enunciado simple compuesto de dos enunciados simples “Las rosas son de color rojo” y “Las violetas son de color azul”

Ejemplo b) “¿dónde vas? No es un enunciado pues no es ni verdadero ni falso.

Ejemplo c) “Juan está enfermo o viejo” está implícitamente formado de los enunciados simples “Juan está enfermo” o “Juan está viejo”

En cuanto a los algoritmos por ejemplo se puede citar lo propuesto por Soto (1996), quien establece los pasos a seguir para resolver un problema:

- I. Reflexione sobre el problema  
Es importante que el alumno examine detenidamente el planteamiento del problema, elaborando una imagen de la situación planteada. Tiene que tratar de establecer una relación lógica entre esta situación y otra análoga o parecida que haya sido resuelta con anterioridad.
  - 1.- Analice los datos
  - 2.- Determine la incógnita
  - 3.- Determine la condición
  
- II. Establezca relaciones entre los elementos del problema
  - 1.- Establezca una relación entre las incógnitas y los datos
  - 2.- Establezca una relación entre las incógnitas y la relación del problema
  - 3.- analice las incógnitas y trate de asociarlas a un problema que tenga similar o igual.
  
- III. Plantee alternativas a la solución del problema
  - 1.- Examine los modelos matemáticos que se relacionen con el problema planteado
  - 2.- Tome en cuenta las nociones fundamentales supuestas en el problema
  - 3.- Desarrolle procedimientos que haya puesto en práctica para resolver problemas similares
  - 4.- Examine cada paso del procedimiento para determinar si se ajusta a la solución planteada
  - 5.- Busque apoyo en los elementos auxiliares que le sirvan para complementar el procedimiento que seleccione

- IV. Pruebe las alternativas
- 1.- Desarrolle el procedimiento que ha considerado adecuado al planteamiento del problema
  - 2.- Observe, analice y compruebe cada paso a medida que avance en el desarrollo del procedimiento
  - 3.- trate de demostrar que el procedimiento empleado es correcto
- V. Examine los resultados obtenidos
- 1.- proceda a contestar los resultados. De ser positivo trate de utilizar el procedimiento para solucionar problemas similares
  - 2.- Puede utilizar algún método de comprobación ajustado al procedimiento

En relación con la resolución de problemas el informante DI, manifestó: *“el método heurístico, es fundamental, si porque cuando yo voy a explicar una ley depende de la ley en unos casos he decidido, no voy a partir de casos particulares para llegar a generalizar la ley...el muchacho tiene que aprender a través de ejercicios, a través de descubrimientos, cada paso que dé, en resolver un problema va a encontrar con la solución”*

El informante DII, apuntó: *“otra estrategia en enseñanza también puede ser la heurística, donde los estudiantes descubren patrones o descubren algunas relaciones dentro de diferentes contenidos que están presentes en algunas situaciones de enseñanza”*

De acuerdo con el algoritmo el informante DI plantea que: *“al principio cuando empecé mi carrera como profesor imponía muchas veces a estudiar por medio de algoritmos porque yo lo veía fácil para mí, pero os mismos estudiantes me hicieron comprender de que no todo el mundo tiene la capacidad para entender...porque no tienen ese pensamiento lógico matemático”*

El informante DII, registró: *“los algoritmos se utilizan para ello, para enseñar contenidos en particular en matemática”*

El informante DIII, sostuvo: *“estrategia que permite al docente de alguna manera crear elementos y no sólo al docente al alumno ir creando elementos que le permitan ir reconociendo pasos, ir reconociendo logros, ir reconociendo debilidades que le permitan avanzar o no en la resolución de problemas.*

### 13. Conclusiones

Normalmente se atiende el problema de la enseñanza en las escuelas, en ese caso se proponen estrategias para mejorar la enseñanza de las diferentes disciplinas que componen el currículo, esa senda ha resultado muy valiosa para

reflexionar sobre los problemas de los docentes en ejercicio; en este trabajo, sin embargo, se decidió seguir un recorrido diferente y ver el problema de la enseñanza desde la formación que reciben en las universidades las personas que se preparan para el ejercicio de la profesión docente, esto en una disciplina particular, la matemática.

Para tener esa visión del proceso de formación docente se decidió que la mejor vía era consultar a los profesores que en la Universidad tienen la responsabilidad de enseñar a enseñar, con este propósito se revisó el diseño curricular de la Licenciatura en Educación Mención Matemática de la Universidad de Los Andes Táchira, allí se identificaron las materias que se vinculaban con la temática planteada y por ende se entrevistó a esos docentes, una vez que concluyó el proceso de análisis de la información recolectada el autor llegó a las siguientes conclusiones:

En relación con el currículo, el programa de formación solo incluye dos asignaturas en las cuales se trabaja la didáctica de la matemática, este hecho llama la atención, especialmente porque de acuerdo con los resultados de la entrevista expuestos en el capítulo anterior no existen suficiente conexión entre los contenidos de estos cursos y otras instancias con las cuales lógicamente deberían estar interrelacionados (la práctica profesional, por ejemplo).

Sobre lo que se denominó como el plano teórico se observó que los profesores entrevistados tienen una concepción adecuada en relación con la definición de estrategias de enseñanza, su visión es amplia pues en ella incluyen medios, actividades y herramientas, incluso hay correspondencia entre estas ideas y lo que se expone en la literatura al respecto (Díaz, 2001). De hecho se pudo evidenciar que existía relación entre la idea de método y la idea de estrategia.

En relación con las estrategias de enseñanza los docentes entrevistados hicieron énfasis en la necesidad de utilizar variedad de estrategias, de hecho en sus entrevistas mencionaron cantidad de procedimientos diferentes que ellos enseñan a sus estudiantes para que las apliquen en el aula de clase una vez que asuman su rol como docentes. Aquí es conveniente resaltar que cuando se comparan las estrategias que los profesores dicen enseñar con las que ellos dicen aplicar en sus clases no se encontró una correspondencia directa.

De lo anterior se infiere que la cantidad de estrategias que utilizan los docentes en las aulas universitarias para enseñar a sus alumnos a enseñar son limitadas, este hecho confiere una dimensión singular al proceso de formación docente puesto que es probable que el proceso de instrucción que se está dando en las universidades sea más teórico que práctico, esta situación se agrava si se considera la desconexión que se evidenció entre la práctica profesional y las asignaturas propias de la didáctica.

En relación con los recursos, se encontró también una diversidad, los profesores manifestaron utilizar cuestiones tradicionales como el pizarrón y cuestiones más recientes como los recursos asociados a la tecnología de la información y la comunicación y el software educativo. En relación con el pizarrón, este recurso ocupa un lugar preponderante para la enseñanza de la matemática, es mencionado en la entrevista en reiteradas oportunidades e incluso se asocia con una de las estrategias que los docentes consideran de las específicas para enseñar matemática (la demostración).

En relación con la teoría es importante destacar que todos los sujetos entrevistados destacaron teorías en las que se incluye una dimensión social del aprendizaje (socio histórico, lo socio crítico y el constructivismo social). De allí se destaca la importancia que se confiere al contexto para la enseñanza de los procedimientos matemáticos, de esta manera se lograría que los estudiantes (futuros docentes) entiendan que las matemáticas hacen sentido y son útiles para ellos.

Sobre lo que se denominó el plano práctico (es decir las estrategias de enseñanza propias de la matemática) se encontró que los profesores señalaban para la matemática cuestiones que pueden ser aplicadas prácticamente a cualquier disciplina, de allí que una de las interrogantes que surgen de esta investigación se relaciona con la pertinencia de la didáctica de la matemática y en general de las didácticas específicas.

Una de las estrategias que se señala como indispensable para la enseñanza de la matemática es la demostración asociada (tal como se señaló anteriormente) con el uso del pizarrón. Es de destacar que de acuerdo con la entrevista los docentes no descartan ningún procedimiento porque este sea considerado tradicional, sino que por el contrario insisten en utilizar las distintas estrategias y recursos de acuerdo con la situación que se presente a cada docente y su grupo particular de estudiantes.

También se mencionó la necesidad de utilizar bibliografía propia de la matemática en la enseñanza de esta disciplina, llama la atención que los profesores resalten la necesidad de acudir a los textos, especialmente en este momento en que existe toda una valoración del uso de Internet y las enciclopedias multimedia. De nuevo se confirma la apreciación de que lo importante es utilizar distintas estrategias y recursos siempre acordes con la realidad que vive cada docente.

Otras estrategias también son consideradas importantes para la enseñanza de la matemática, entre ellas los juegos educativos y el uso de mapas conceptuales, en ambos casos se manifestó la necesidad de que los profesores las incluyan siempre atendiendo a una adecuada planificación.

En relación con el uso de la tecnología se encontró una posición ambivalente, por una parte se reconocía su valor y la importancia de utilizarla, por otro lado se

señalaba que presentaba una rápida obsolescencia y se convertía en una cuestión rutinaria más en las aulas, aunado a esto se reconoció la dificultad de utilizar estrategias asociadas con el software educativo en las escuelas, sobre este particular es necesario considerar que en estos momentos el mundo está cambiando a pasos agigantados y los profesores deben involucrarse con todo tipo de estrategias porque así los alumnos tendrán mayores oportunidades para entender la matemática por tanto no se puede dejar a un lado la estrategia de software educativos.

El uso de ejemplos es muy importante porque a través de estos los estudiantes pueden aprender a relacionar la matemática con lo que ven en su cotidianidad relacionando activamente materiales físicos, imágenes y diagramas con ideas matemáticas, reflexionando sobre ellas y clarificando su propio pensamiento, estableciendo relaciones entre el lenguaje cotidiano con ideas y símbolos matemáticos y discutiendo ideas matemática con sus compañeros.

La resolución de problemas (bien de una manera heurística o algorítmica) parece ser la estrategia por excelencia para la enseñanza de la matemática, de hecho todas las demás que se mencionaron parecen estar directamente vinculadas con ella, así la demostración, el uso de mapas conceptuales, juegos, el software educativo, servirían a la resolución de problemas como instancias intermedias.

Finalmente se puede decir que las estrategias para la enseñanza de la matemática que se enseñan a los docentes que están en proceso de formación son pocas pero revelan variedad de cuestiones que puede hacer un docente en el aula para trabajar con sus alumnos. Todas ellas vinculadas con la resolución de problemas, con una visión amplia de lo que son las estrategias y un soporte teórico que privilegia la importancia de lo social en la construcción del conocimiento.

#### **14. Recomendaciones**

Vistas las conclusiones anteriores se recomienda una conexión entre la práctica y la didáctica actualmente está muy desfasado una cosa con la otra. La falta de acuerdo trae como consecuencia la falta de iniciativa de los docentes, cuando planifican plantean objetivos que son adaptables para la clase pero a la hora de concretar no los realizan, y las horas de práctica deben ser mayores que las otras asignaturas para que los alumnos puedan adquirir más conocimientos sobre la materia.

Debe insistirse en una formación teórica para que de esta manera la enseñanza de la matemática se asuma desde una perspectiva científica, que los docentes puedan adecuarlas a la particularidad de cada institución educativa y situación docente y además, ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo

del educando. De allí que también es importante la planificación la cual debe incluir procedimientos que permitan concretar las intenciones pedagógicas que el currículo prescribe.

Es importante formar docentes que al egresar estén en condición de asumir su práctica pedagógica desde una perspectiva consciente, capaces de adaptarse a cada nueva situación y capaces de variar constantemente los procedimientos que utilizan en el aula de forma tal que eviten caer en la rutina que conduce a la mecanización de las clases y por ende al empobrecimiento de la labor del docente.

Se considera pertinente continuar insistiendo en el tema de la formación docente, es decir, está visto que las prácticas rutinarias que se observan hoy en la mayoría de las escuelas no corresponde con la formación que reciben, pues aunque se señaló que son pocas las estrategias que se enseñan estas revelan variedad de procedimientos, por ello se plantean nuevas interrogantes, si los contenidos son adecuados ¿el problema de la enseñanza se ubica en la forma como se enseña en la Universidad? Es decir, los docentes señalan varias estrategias pero reconocen desarrollar pocas lo cual puede influir en el modelamiento que hacen sus alumnos.

Por otra parte también se puede considerar ¿cuál es la influencia real de la formación teórica que se recibe en la Universidad en la práctica pedagógica que luego los profesores desarrollan en el aula? Es probable que en el desarrollo de la práctica pedagógica tengan más importancia las representaciones que los futuros docentes forman en sus años de estudiantes, sin embargo es necesario profundizar en esta cuestión.

Finalmente es necesario insistir en que los docentes deben reconocer que la habilidad matemática es parte normal de la habilidad mental de todas las personas, no solo de unos pocos dotados, si se logra que esta concepción sea la dominante entre todos los profesores seguramente se lograra un cambio positivo en la enseñanza de la matemática.

### Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, C. (2004). *Formación inicial para ser profesores en educación secundaria*. Tesis de doctorado publicada, Universidad de México. México.
- ALARCÓN, R. (2003). *Psicología del Aprendizaje y de la Enseñanza de la Matemática*. Caracas: Dos temas. UCV.
- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología Educativa*. Ciudad de México. México. Editorial: Trillas.
- BÁSTAN, J. (2003). *La construcción de mapas como elemento integrador de Contenidos en la formación de profesores de matemática*. Tesis de doctorado publicada, Universidad Nacional de Río Cuarta. Argentina.
- BOURBAKI, N. (1939). *Las Estructuras Fundamentales de las Matemáticas*. Paris. Francia: Editorial Monthly.
- BRUNER, J. (1972). *El Proceso de la Educación*. Ciudad de México - México. Editorial UTHEA.
- CECHINI, P. y TONUCCI, J. (2003). *Inteligencia y Proceso Educativo*. Barcelona. España. Editorial: Oikos-Tau, S.A.
- CENAMEC (Productor) (1996). *Proyecto Matemática para Educación Básica*. Caracas. Venezuela. Colección Educación.
- COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos: Estrategias complementarias de investigación* (Eva Zimmerman trad) Medellín Editorial Universidad de Antioquia
- DÍAZ, V. (2004). “Teoría Emergente en la Construcción del Saber Pedagógico”. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*. Volumen 6 N° 2.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, J. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Bogotá, D.C, Colombia: McGraw-Hill interamericana editores, S.A. de C.V
- FABARA, S. (2005). *Los Desafíos de la Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Tesis de doctorado publicada, Universidad Católica de Chile.
- FERNÁNDEZ, S. (2000). “Sobre Heurística Matemática (resolución de problemas)”. *Revista de investigación y experiencias didácticas número extra*. Barcelona.
- GONZÁLES, M. (1987). *Matemática Práctica*. Bogotá: Editorial voluntad S.A.
- GONZÁLES, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona. Universitaria S.A.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.

- LA TORRE, DEL RINCÓN y ARNAL. (2000). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona, España: Gráficas.
- MARTÍNEZ, M. (1999). *Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación*. 2da edición. México D.F: Editorial Trillas S.A.
- MESSINA, L. (2002). *La Formación Docente: un Estado del Arte en el Nuevo Siglo*. Tesis de doctorado publicada. Universidad Nacional de Argentina.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2002). *Desarrollo de los Procesos Cognitivos: año escolar 2001-2002*. Proyecto educación.
- PADRÓN, J. (2000). "Esquema de una Teoría General de la Acción". En: *Análisis del Discurso e Investigación Social: Temas para seminario* [Compilación en CD]. Caracas: Fundación Lineai.
- PIAGET, J. (1952). *La Génesis del Número en el Niño*. Routledge. Londres: Editorial Basic Books.
- RODRÍGUEZ, GIL y GARCÍA. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- SABINO, C. (2000). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires Argentina: Editorial El Cid.
- SCHLIEMAN, B. (2000). *Las Matemáticas como se Aprenden, como se Enseñan*. Madrid. España: Editorial Pablo del Río.
- SOTO, A. (1996). *Técnicas de Estudio*. Caracas: Ediciones de la biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- VIVENES, J. (2003). *Matemática Intuitiva*. Mérida. Venezuela. Consejo de Publicaciones. ULA.
- YVES, M. (2002). *Manual de la Educación*. En: CASADO, B y GASCÓN, J (Dir), "Didácticas específicas: matemáticas". (pp. 325-379). Barcelona: Editorial Océano.

# CORTE INTERAMERICANA, CRÍMENES CONTRA LA HUMANIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ EN SURAMÉRICA

Joan Sánchez Montero\*

---

SUMARIO: Introducción. 1. Consideraciones preliminares acerca de la Justicia Transicional y la Construcción de la Paz. a. Justicia Transicional y Construcción de la Paz: una relación forzada. b. Soberanía estatal e impacto internacional: Una barrera permeable. c. Justicia Transicional y voluntad popular: una espada de Damocles. 2. Crímenes contra la humanidad y principio de legalidad. 3. Crímenes contra la humanidad, *ius cogens* y protección supranacional regional. a. Experiencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. b. Experiencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. 4. América del Sur, tribunales internos y aplicación de principios. a. Argentina y las leyes de impunidad. b. Uruguay y la Ley de Caducidad. c. Chile y el Decreto Ley N° 2191. d. Perú y las Leyes de Amnistía N° 26479 y 26492. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

---

Recibido: 12/4/2010 • Aceptado: 19/7/2010

\* Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y abogada egresada de la Universidad Católica del Táchira. En la UCAT se ha desempeñado como Coordinadora de Investigación y Postgrado y profesora de pregrado y postgrado en el área de derecho penal y protección internacional de los derechos humanos.

El artículo que se presenta es producto de su Tesis Doctoral (2008) titulada «La observancia del Principio de Legalidad Internacional en el desarrollo progresivo de los Crímenes contra la Humanidad» .

### Resumen

En el presente trabajo se efectúa un recorrido genérico por la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) donde se ha reconocido la preexistencia consuetudinaria y el carácter imprescriptible, inamnistiable e inindultable de los crímenes contra la humanidad, junto a las consecuentes restricciones y oportunidades que ofrecen dichos fallos a los estados que se hallan en procesos de transición postconflictiva.

En algunos países de la región se han visto enfrentamientos internos ante la necesidad de negociar acuerdos de paz con determinados grupos que han atentado gravemente de forma masiva y/o sistemática contra bienes jurídicos colectivos protegidos por el derecho internacional de los derechos humanos.

El estudio aborda la naturaleza y características de los crímenes contra la humanidad examinando su influencia en las decisiones de la CIDH y luego se ilustra el impacto de las sentencias de la Corte en el ámbito jurisdiccional interno de algunos países.

**Palabras clave:** Jurisprudencia. Derechos Humanos. Crímenes contra la humanidad. Derecho internacional. Justicia Transicional.

### Abstract

In the present work a generic tour is effected by the jurisprudence of the Inter-American Court of Human rights (CIDH) where the customary preexistence and the character has been recognized imprescriptible, inamnestiable and inindultable of the crimes against the humanity, close to the consistent restrictions and opportunities that offer the above mentioned failures to the conditions that are situated in processes of posttroubled transition.

In some countries of the region internal clashes have been seen before the need to negotiate agreements of peace with certain groups that have attempted seriously of massive and / or systematical form against juridical goods groups protected by the international law of the human rights.

The study approaches the nature and characteristics of the crimes against the humanity examining his influence in the decisions of the CIDH and then there learns the impact of the judgments of the Court in the jurisdictional internal area of some countries.

**Key words:** Jurisprudence. Human rights. Crimes against the humanity. International Law. Transitional justice.

## **Introducción**

*"El olvido está lleno de memoria"  
Mario Benedetti*

En el presente trabajo se efectúa un recorrido genérico por la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) donde se ha reconocido la preexistencia consuetudinaria y el carácter imprescriptible, inamnistiable e inindultable de los crímenes contra la humanidad, junto a las consecuentes restricciones y oportunidades que ofrecen dichos fallos a los estados que se hallan en procesos de transición postconflictiva. En concreto a países tales como Argentina, Chile, Uruguay y Perú que se han visto internamente enfrentados ante la necesidad de negociar acuerdos de paz con determinados grupos y estructuras estatales que han atentado gravemente de forma masiva y/o sistemática contra bienes jurídicos colectivos protegidos por el derecho internacional de los derechos humanos. Para ello se parte de la influencia que el reconocimiento de la naturaleza misma de los crímenes contra la humanidad ha ejercido, primero, sobre la noción del principio de legalidad *stricto sensu*, pilar de todo estado social y democrático de derecho y justicia, segundo, sobre el desarrollo y evolución dogmática y práctica del derecho internacional de los derechos humanos en lo que al ámbito interamericano respecta, y finalmente, sobre los mencionados procesos de justicia transicional. Con tal propósito se presta especial atención a la posición de los tribunales de justicia de dichos países suramericanos respecto de la implantación de leyes que impiden o restringen la persecución de graves violaciones a los derechos humanos constitutivas de crímenes contra la humanidad perpetradas durante períodos dictatoriales. Todo ello destacando, por una parte, la importancia de la observancia estatal de las obligaciones constitucionales e internacionales que garantizan a las víctimas de tales violaciones y/o de sus familiares el derecho a la justicia, la verdad y la reparación, y por la otra, el papel crucial que ello desempeña en la no repetición de conductas que atenten contra la dignidad humana y en el logro de una paz sostenible.

Con tal propósito abordaremos el presente estudio de la siguiente manera: En primer lugar, nos referiremos a la naturaleza y características de los crímenes contra la humanidad examinando su influencia en las decisiones de la CIDH. A tal efecto estudiaremos los casos en donde ésta se haya pronunciado ordenando la investigación, persecución y castigo estatal de dicha categoría de crímenes haciendo alusión además a la experiencia paralela en el ámbito europeo. Luego, ilustraremos el impacto de las sentencias de la Corte en el ámbito jurisdiccional interno de Argentina, Uruguay, Chile y Perú, centrándonos en el estudio de los fallos más importantes, emanados de sus tribunales internos en tal sentido, habida

cuenta del contexto particular de cada caso. Finalmente valoraremos la contribución de la CIDH en la lucha contra la impunidad y por ende en la construcción de una paz sostenible a nivel local y regional como quiera que su labor es la de velar a nivel supranacional por el cumplimiento de las obligaciones estatales en materia de derechos humanos y el respeto de los derechos de las víctimas en aquellos Estados que se hayan bajo su jurisdicción en la región.

## **1. Consideraciones preliminares acerca de la Justicia Transicional y la Construcción de la Paz**

### **a. Justicia Transicional y Construcción de la Paz: una relación forzada**

En todo conflicto, el fortalecimiento precoz de todas las instituciones que contribuyen a la construcción de la paz juega un papel crucial en su culminación y no repetición a futuro. No obstante tal afirmación aún parece ser una lección no aprendida tal y como se desprende de la experiencia de muchos países y organismos internacionales en su intento por construir la paz en un escenario de conflicto.

No cabe duda que el mundo entero se haya actualmente en pleno proceso de identificación y comprensión de los retos que enfrenta en materia de construcción de la paz. Uno de los aspectos más importantes para la construcción de la paz es la justicia transicional, que abarca todo tipo de arreglos judiciales y extrajudiciales que facilitan y permiten a un estado, sobre la base de la verdad, la justicia y la reparación, la transición del autoritarismo a la democracia o de la guerra a la paz. Por lo tanto, la justicia transicional persigue no sólo esclarecer la identidad y paradero de las víctimas de violaciones a los derechos humanos y de sus autores y demás partícipes, sino además establecer los hechos relacionados con las violaciones de derechos humanos en regímenes autoritarios y en situaciones de conflicto armado diseñando a su vez la forma en que la sociedad abordará los crímenes perpetrados y la necesaria reparación.

El éxito de la justicia transicional según AMBOS depende de cuanto ésta logre contribuir a la verdadera reconciliación social y a la consolidación de la democracia y del sistema judicial interno<sup>1</sup>. La práctica ha evidenciado que la lucha por la justicia generalmente coincide con los esfuerzos estatales por la paz. De modo que la justicia de transición persigue el aseguramiento simultáneo de la justicia y la paz, no obstante, tal y como se verá más adelante, en muchas ocasiones ha tenido que abstenerse a una persecución penal y/o castigo de los

<sup>1</sup> AMBOS, K., "El marco jurídico de la justicia de transición". Justicia de Transición. Informes de América Latina, Alemania, Italia y España, Montevideo, Konrad Adenauer, 2009, p. 28-29.

responsables de graves violaciones a los derechos humanos para facilitar una transición pacífica, muy cuestionable en cuanto a su sostenibilidad, ya que en esos casos no se ha logrado el nivel necesario de fortalecimiento institucional para evitar la repetición de los hechos a futuro. Ello ha servido para lograr una reconciliación política que ha dejado profundas brechas sociales poco o nada restauradas y en donde la imagen del sistema judicial interno ha quedado gravemente debilitada al no haber cumplido con su deber de hacer justicia ante hechos tan abominables, generando en los familiares de las víctimas y en buena parte de la población un sentimiento de insatisfacción y resentimiento social que bien puede desencadenar a futuro en hechos violentos de diversa índole: aumento de la delincuencia, suicidios, venganza privada, creación de grupos insurgentes, estallidos sociales, golpes de estado, crimen organizado, crímenes contra la humanidad, genocidio, entre otros.

En relación a los autores de los hechos y demás partícipes podría agregarse que la aplicación de tales soluciones de impunidad lejos de rehabilitarles no hace más que reafirmar en estos la poca importancia o gravedad de los atentados contra la dignidad humana. Si el estado renuncia o restringe el ejercicio de su facultad punitiva ante hechos de tal categoría, no ejerce la coacción psicológica necesaria, para que éstos u otros individuos, se abstengan de su repetición en el futuro. La aceptación de estas soluciones en donde la garantía de cese de la violencia es otorgada a cambio de un elevadísimo nivel de impunidad, constituye una negación del papel crucial del derecho penal e internacional en el mantenimiento de la convivencia humana y dado el costo social que implican imposibilitan el logro de una paz duradera.

El calificativo transicional es atribuido a la justicia en la medida en que ésta provea de mecanismos judiciales que faciliten la travesía de un régimen o momento político a otro distinto, y se alimente además de prácticas judiciales previas estableciendo las bases para los sistemas judiciales postconflicto. Visto de este modo la justicia transicional no se limita al mero abordaje de las violaciones a los derechos humanos cometidas en un estado en un tiempo determinado, sino que va más allá. Busca fundar nuevos órdenes políticos y judiciales sobre la base de la justicia, siendo un tema de importancia crucial para la construcción de la paz.

América Latina ha sido escenario propicio durante las últimas décadas para la ejecución tanto de la más variada modalidad de crímenes y violaciones a los derechos humanos como de soluciones políticas erradas, útiles en contextos inmediatos pero no sostenibles a futuro por las razones ya mencionadas.

Existen muchos mecanismos de justicia transicional, así por ejemplo MÉNDEZ<sup>2</sup>, apunta hacia el castigo severo de sus autores, ELSTER<sup>3</sup> hacia las particularidades contextuales de la justicia transicional en la que entran en juego una serie de intereses de los actores que lejos de favorecer muchas veces terminan obstaculizando los procesos, y ACORN<sup>4</sup> a la necesidad de abordar las necesidades de las víctimas como base necesaria de procesos estables de reconciliación. Como queda evidenciado, aún en pleno siglo XXI existe poco acuerdo acerca de la mayor o menor eficacia de determinados mecanismos de justicia transicional para la construcción de una paz duradera, no obstante sólo aquellos que toman en cuenta las necesidades de las víctimas y que apuntan hacia el castigo de los autores y demás partícipes de los hechos son los que en la actualidad concuerdan con los desarrollos que a nivel teórico y práctico ha alcanzado el derecho internacional de los derechos humanos, para el cual el único interés concebible, es la justicia.

**b. Soberanía estatal e impacto internacional: Una barrera permeable**

Cada día se hace más patente el impacto del derecho y la jurisprudencia internacional sobre la soberanía estatal. El desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos y de diferentes mecanismos para la persecución y castigo de crímenes internacionales hoy por hoy cuenta con la capacidad necesaria para aplicar las normas internacionales sean de naturaleza consuetudinaria y/o convencional. Ejemplo de ello podemos apreciarlo en el caso del enjuiciamiento del ya fallecido ex-presidente serbio Slobodan Milosevic y de muchos de sus colaboradores por ante el Tribunal Penal Internacional *ad hoc* para la Antigua Yugoslavia y en la creación de la Corte Penal Internacional.

Existen otros ejemplos, ya desde la esfera interna estatal, donde se persigue a los responsables de crímenes internacionales en aplicación del principio de jurisdicción universal. El primero de ellos es el caso del ex-dictador chileno Augusto Pinochet, quien en 1998 fuera detenido infructuosamente en Londres, en virtud de una orden dictada por el juez español Baltasar Garzón, para ser procesado por la comisión de crímenes contra la humanidad durante su régimen, y en segundo lugar, por el caso del procesamiento y condena de Adolfo Scilingo por crímenes contra la humanidad cometidos en Argentina durante la dictadura,

<sup>2</sup> MÉNDEZ, Juan, "In Defense of Transitional Justice", *Transitional Justice and the Rules of Law in New Democracies*, Notre Dame and London, University of Notre Dame Press, 1997.

<sup>3</sup> ELSTER, Jon, "Coming to Terms with the Past. A Framework to the Study of Justice in the Transition to Democracy", *Archives Européennes de Sociologie*, Vol. 34, N° 1, pp. 7-48.

<sup>4</sup> ACORN, Annalise, *Compulsory compassion: a critique of restorative justice*. Vancouver, University of British Columbia Press, 2004.

ante tribunales españoles. En virtud de este principio, reconocido no sólo por algunas legislaciones internas y la jurisprudencia de los tribunales penales internacionales -dando fundamento a su aplicación- sino también por el propio derecho internacional convencional<sup>5</sup>, la ley penal se debe aplicar de manera excepcional en base a un criterio de extraterritorialidad independientemente de la nacionalidad de las víctimas, de su autor y del lugar de comisión de los hechos, cuando se trate de perseguir y castigar a los responsables de crímenes internacionales<sup>6</sup>.

Podríamos decir que la concepción general del principio de jurisdicción universal se fundamenta en el elevado nivel de lesividad que la comisión de determinada categoría de crímenes produce sobre los intereses de la Comunidad Internacional lo que autoriza, en incluso impone a los estados la obligación de perseguir y castigar a sus autores, sin tomar en cuenta su nacionalidad, ni la de la víctima y mucho menos el lugar de comisión de los hechos. Esta ausencia de limitaciones en razón del espacio, y de criterios de personalidad activa y pasiva le han valido el calificativo de universal. De este modo esta institución internacional, reconocida y aplicada por algunos Estados, caso de Alemania, Bélgica y España, entre otros, permite el enjuiciamiento de crímenes internacionales cometidos por cualquier persona, dondequiera que sea, sobre la base de su especial gravedad y del imperativo enjuiciamiento y castigo de los responsables. Este doble fundamento explica claramente por qué la comunidad internacional, por intermedio de todos sus integrantes -Estados u organismos internacionales- debe intervenir persiguiendo judicialmente y condenando a los autores de tales conductas. La esencia misma de la jurisdicción universal, dado los intereses que salvaguarda, le impiden obedecer a intereses políticos o nacionales, ya que es un asunto de interés para todos.

Tal como puede apreciarse, los casos mencionados en donde se aplicó este principio constituyeron procedimientos judiciales internos que desde diferentes ámbitos tuvieron importantes repercusiones a nivel doméstico e internacional dado que la aplicación del principio es compleja, y no concierne únicamente al derecho internacional, sino también al derecho interno. Los Estados están habilitados para conferir jurisdicción universal a sus propios tribunales sobre

<sup>5</sup> A nivel convencional el principio de jurisdicción universal ha sido contemplado en el Convenio de la ONU sobre la Tortura y en el Preámbulo del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, y por la otra, en tratados que si bien no lo contemplan expresamente permiten al estado hacerla valer, caso del Convenio sobre el Genocidio.

<sup>6</sup> La categoría de crímenes internacionales que permiten la aplicación de la jurisdicción universal es bastante amplia. Así abarca las violaciones de las leyes y costumbres de la guerra, los crímenes contra la humanidad y las violaciones al artículo 3 común a los cuatro Convenios de Ginebra de 1949, esta última desde que el Tribunal Penal Internacional para la Ex Yugoslavia (TPIY) en el caso *The Prosecutor vs. Tadic* la incorporara en su pronunciamiento.

ciertos crímenes, como resultado de una decisión nacional, pero deben asimismo tomar en consideración las normas o principios de derecho internacional que regulan la aplicación de esta figura y de los crímenes cuya persecución garantiza.

Ahora bien, respecto del impacto de la internacionalización de la justicia y de la ampliación de competencias y capacidades de intervención internacional sobre los procesos de construcción de la paz habría que decir que es muy diverso. Las políticas de construcción de paz adoptadas por un estado deben sujetarse a las limitaciones impuestas por los derechos y obligaciones asumidas internacionalmente así, por ejemplo, los conflictos armados "internos" no pueden buscar una solución unilateral. Actualmente algunas normas internacionales que protegen a los individuos ante violaciones de los derechos humanos, hayan sido suscritas o no por los estados, cuentan con organismos jurisdiccionales supranacionales para garantizarlos, bien imponiendo sanciones económicas, ordenando la adecuación de la legislación interna a las normas internacionales, ordenando su investigación, persecución y castigo u ordenando la prisión de los responsables. Todo ello por tratarse de conductas reprochadas por la comunidad internacional en su conjunto. No obstante aun queda mucho por avanzar en este sentido.

A pesar de la existencia de una normativa internacional y de un conjunto de principios que le aportan racionalidad y coherencia, su adecuación con la legislación y necesidades internas ha sido muy heterogénea en la práctica, lo cual llevaría a preguntarnos cuál es el criterio legal que debe prevalecer en estos casos dado el rango supranacional de las normas internacionales convencionales, consuetudinarias y de los principios generales del derecho reconocidos por las naciones civilizadas.

Para responder a esta interrogante, tendríamos que entrar a analizar los debates que en la actualidad se suscitan en torno a las fuentes del derecho, para ponderar la aplicación preferente de la costumbre y los tratados internacionales suscritos y ratificados por los estados soberanos. En ese sentido las posiciones se dividen entre aquellos que apuestan por la creciente formalización de las obligaciones de los Estados en la forma *scripta* de los tratados, y quienes relativizan su superioridad dando cabida a la aplicación de las costumbres *praevias*, con basamento en raíces y prácticas históricas. Así con base en este criterio las amnistías, los indultos y cualquier tipo de excluyente de responsabilidad por violaciones graves a los derechos humanos, son hoy en día ampliamente rechazadas por la jurisprudencia de los tribunales internacionales y otros mecanismos del sistema internacional de protección de los derechos humanos -entre los cuales figura el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas- no obstante haber sido durante muchos años la forma más común de resolver los conflictos internos estatales. Ante el entramado institucional de la justicia

transicional nada se ha dicho en relación a su supremacía frente a otras formas de resolución de conflictos.

La justicia transicional al encontrarse en la intersección entre el derecho y la política cuenta con una serie de mecanismos entre los cuales se hallan las comisiones de la verdad, las reparaciones, el perdón, la construcción de la memoria histórica, y los procesos judiciales. Estos procesos además de señalar el camino a seguir y de tener junto a los demás mecanismos una finalidad reconciliadora a nivel social pueden ser utilizados como herramientas para alcanzar objetivos de naturaleza política donde caben una gama diversa de arreglos institucionales. Las formas particulares que pueden adoptar la justicia transicional y otros aspectos vinculados con la construcción de la paz, revelan por una parte y dependen por la otra, de las características del contexto específico en el que el conflicto tiene lugar. Ponen de relieve y de manera específica, que a la par de la existencia de un derecho internacional que ha experimentado grandes avances en los últimos años, la justicia transicional revela las fortalezas y debilidades de los diversos actores intervinientes en dichos procesos y su capacidad para negociar y brindar apoyo, además del peso y experiencia de las instituciones en el logro de acuerdos de transición.

En resumen, si bien la jurisprudencia de los tribunales internacionales como mecanismo judicial de justicia transicional repercute en el ámbito jurídico interno indicándole a los estados el camino correcto a seguir ante violaciones a los derechos humanos, le ofrece a su vez la oportunidad de cumplir con su deber de garantía de respeto del derecho a la verdad, justicia y reparación de las víctimas y/o de sus familiares, como factor crucial para la construcción de la paz. No obstante, otros factores vinculados al contexto tales como los intereses de los actores, la solidez y experiencia de las instituciones y los recursos, entre otros, coadyuvarán u obstaculizarán el logro de dicho objetivo.

#### **c. Justicia Transicional y voluntad popular: una espada de Damocles**

En el ámbito de la justicia transicional la adopción del mecanismo de exención de responsabilidad de los autores y demás partícipes en violaciones a los derechos humanos, en virtud de la decisión de la mayoría, puede ser una salida política y democrática válida pero que nada aporta a la consecución de una paz sostenible, dado el alto costo social que implica el pactar un cese a la violencia a cambio de la concesión de elevados niveles de impunidad. Esta inviabilidad deriva entonces del desconocimiento estatal del derecho a la verdad, a la justicia y el resarcimiento de los daños de las minorías, o lo que es lo mismo, de pretender de manera ilusoria construir una paz duradera con fundamento en la impunidad.

Más allá de la regla de la mayoría, los mecanismos de justicia transicional han generado cierto aprendizaje y arraigo institucional, educando acerca del valor del respeto a los derechos humanos y sobre reglas democráticas legítimas. A la vez han promovido la reconciliación entre las partes de forma que éstas ingresen a la competencia electoral desprovistas de deseos de venganza y dispuestas a resolver sus diferencias a través de los organismos judiciales competentes y de forma pacífica.

De modo que el debate se suscita en relación a la definición de la salida más idónea para la construcción de la paz, entre la elección mayoritaria de la reconciliación y el olvido, o prestando atención a las necesidades de una minoría victimada que clama por el esclarecimiento de los hechos, el castigo de los culpables y por una justa reparación para suavizar sus heridas. Para la construcción de la paz, la última opción resulta más viable no obstante la situación es compleja y puede crear tensiones internas que podrían poner en peligro la armonía doméstica. Así democracia y justicia, aunque pilares fundamentales para la construcción de la paz, podrían correr el riesgo de verse enfrentados. De allí, en nuestra opinión, la más que recomendable selección de soluciones mixtas, en donde los mecanismos de justicia transicional no sean utilizados de forma mecánica sino por el contrario tomando en cuenta el contexto específico en donde serán aplicados de modo que se ajusten lo mayormente posible a las necesidades de ambos sectores.

Vista la complejidad de la elección del mecanismo o combinación de mecanismos de justicia transicional más adecuados para la construcción de la paz, el cual no obedece a fórmulas prescritas sino que debe adaptarse al contexto específico, solo resta decir que lo realmente importante en este ámbito no es la novedad ni la independencia en la selección del camino sino la efectividad de los mecanismos elegidos, no sólo para hacer cesar el conflicto, sino para evitar su repetición en el futuro.

## **2. Crímenes contra la humanidad y principio de legalidad**

En la actualidad, *el nullum crimen, nulla poena sine lege*, pilar fundamental de todo estado social y democrático de derecho, no es sólo un principio de justicia, sino además, un derecho humano internacionalmente reconocido. Así la prohibición de retroactividad penal debe ser considerada un principio fundamental del derecho penal y a su vez una norma consuetudinaria y aún perentoria de derecho internacional que en todas las circunstancias debe ser observada por los tribunales nacionales e internacionales. Y es precisamente esta transformación del principio de legalidad en *rule of law* la que ha significado un cambio

progresivo y fundamental en la forma de creación y aplicación del derecho internacional penal.

La característica primordial del principio de legalidad en el derecho internacional penal es que éste se haya desprovisto de uno de los principales componentes de la concepción del derecho penal interno continental como es la exigencia de reserva absoluta de ley formal mediante una plasmación escrita y estricta.

En su lugar, lo que basta en la dimensión internacional para que se considere cumplido el fin garantista que persigue el principio es que la conducta prohibida haya sido predeterminada con un alto –que no total- grado de especificidad a través de una norma internacional, sea ésta de origen convencional, emane de la costumbre o de los principios generales del derecho, impidiendo así que se pueda hablar de aplicación retroactiva. Esto sin duda alguna pudiera entenderse como una desvirtualización del principio según los parámetros del derecho penal continental. No obstante, tal y como apunta FERNÁNDEZ, "la jurisprudencia destaca que el principio de legalidad no puede ser interpretado de la misma forma en los derechos internos y en el derecho internacional, pues la formación de las normas es muy distinta en cada ordenamiento y, frente a la "ley" interna, formal y de fecha precisa, la tipificación internacional puede establecerse a partir de un tratado, la costumbre o los principios generales del derecho"<sup>7</sup>.

Esta noción más liberal del principio de legalidad, en donde se da cabida a la costumbre y a los principios generales del derecho como fuente, excluyendo el tradicional mandato de *lex scripta*, y más acorde con la naturaleza del derecho internacional, se hace patente en la persecución y castigo de violaciones graves a los derechos humanos, de las mayores ofensas a la dignidad inherente al ser humano, tal y como ocurre en el caso de los crímenes contra la humanidad.

Toda la trayectoria de la tipificación de los crímenes contra la humanidad que se iniciara desde las entrañas del derecho de la guerra, se convertiría paulatinamente a través de los siglos en la posibilidad de exigir responsabilidad a las personas que atacasen a la población civil, por considerar tal acción una conducta criminal vinculada al derecho de la guerra y al conflicto armado. Así fue entendido y aplicado por el Tribunal Militar Internacional (TMI) de Núremberg. Éste en sus sentencias a la vez que atribuyó responsabilidad penal internacional individual, dio inicio a la senda consuetudinaria que ha desembocado en el reconocimiento convencional, institucional y jurisprudencial del crimen contra la humanidad, que si bien ha suscitado controversias ha mostrado al mismo tiempo la existencia de un consenso internacional en torno a la incriminación de este tipo de conductas y su forma de conceptualización

<sup>7</sup> FERNÁNDEZ PONS, Xavier, "El principio de legalidad penal y la incriminación internacional del individuo", *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, N° 5/2002, p. 8

progresiva, la determinación paulatina de sus elementos contextuales, de los subtipos y de su capacidad de adaptación a contextos específicos.

La configuración del crimen revelada por este proceso de tipificación y plasmada a nivel jurídico internacional lo sintetiza CAPELLÀ en la formulación siguiente: "*son crímenes contra la humanidad los actos inhumanos y las persecuciones cuando se cometen en el marco de ataques graves contra cualquier población civil*"<sup>8</sup>. Por su parte BASSIOUNI, cogiendo la perspectiva de la protección de la población civil en su conjunto, de una manera más sintética y general apunta que esta categoría de crímenes ha llegado a significar "*todo acto atroz cometido a gran escala*"<sup>9</sup>.

En la actualidad la concreción de esta noción general de los crímenes contra la humanidad mediante una formulación más funcional y adaptada a cada circunstancia y jurisdicción ha permitido su efectiva aplicación ante tribunales tanto internacionales como internos. En este sentido se podría afirmar que el principal logro de su positivización internacional no ha sido tanto el carácter disuasivo de la norma -tal y como la historia ha demostrado en repetidas oportunidades-, sino el de proporcionar en cierto modo y a la manera del derecho internacional unas garantías de seguridad jurídica tanto a los perpetradores del crimen como a las víctimas.

En el logro de este objetivo, ha jugado un papel crucial la construcción de un principio de legalidad acorde con la naturaleza propia del derecho internacional en general y del derecho internacional penal en particular. Pudiera decirse además que detrás de este propósito se haya la necesidad de tipificación de estos crímenes cuya incorporación fuera tan criticada en Nüremberg, razón por la cual necesariamente han tenido que ser acompañados en toda su travesía evolutiva conceptual de otros desarrollos en el ámbito del derecho internacional penal, caso de la regulación de la incriminación internacional del individuo y del *nullum crimen sine lege*, desarrollado como un principio general del derecho penal y como una regla que prohíbe la aplicación retroactiva de las leyes penales siendo así reconocida en los instrumentos internacionales de derecho internacional de los derechos humanos, de derecho internacional humanitario y en los diferentes estatutos y jurisprudencia de los tribunales penales internacionales.

Sin adentrarnos en el complejo estudio del desarrollo conceptual consuetudinario y convencional de esta categoría de crímenes internacionales, pondremos de relieve su naturaleza y cómo el hecho de pertenecer al *ius cogens* y poseer unas características distintivas derivadas de tal filiación, ha influido en

8 CAPELLÀ Y ROIG, Margalida, *La Tipificación Internacional de los Crímenes contra la Humanidad*, Tirant, 2005, p. 389.

9 BASSIOUNI, M.C., "Crimes against humanity", *Crimes of War: What the public should know*. W.W. Norton, 2007, p. 135.

las decisiones de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH) declarando la nulidad de indultos y amnistías sobre la base de normas consuetudinarias preexistentes aún cuando no hayan sido incorporadas al derecho interno. Con ello se ha permitido, en consecuencia, la persecución de crímenes de derecho internacional ocurridos en el pasado, como quiera que mediante su actuación ha compelido a los estados al cumplimiento de su obligación de investigar, procesar y sancionar a los responsables materiales o intelectuales de las violaciones a los derechos humanos, independientemente de la fecha de su comisión y de su tipificación interna, y a la satisfacción del derecho a la verdad, justicia y reparación que detentan las víctimas y/o sus familiares, como pilares fundamentales para la construcción de la paz en Latinoamérica.

### 3. Crímenes contra la Humanidad, *ius cogens* y protección supranacional regional

Aunque los instrumentos legales posteriores a Núremberg han profundizado en la definición de los crímenes contra la humanidad, esta categoría de crímenes ya era contemplada, de forma clara, por las leyes y usos de la guerra a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El derecho de la guerra o *ius in bello*, empezaba a contener disposiciones cuyo propósito no era otro que el de salvaguardar a la población civil y los combatientes en todas las situaciones, aunque no contempladas por las normas convencionales<sup>10</sup>. Con esta finalidad se invocaban "*los principios del derecho de gentes*" derivados de "*los usos establecidos*", así como "*las leyes de humanidad*" y "*las exigencias de la conciencia pública*". Ello quedó plenamente expresado en 1907 en el Preámbulo del IV Convenio de la Haya sobre las leyes y costumbres de la guerra terrestre, mejor conocido como *Cláusula de Martens*. Es en dicha Cláusula, sustentadora de la aplicabilidad continuada de los principios del derecho de gentes, las leyes de humanidad y las exigencias de la conciencia pública, donde se cristalizan los principios y normas consuetudinarias relativas al amparo de la población civil emanadas tanto de la práctica de los Estados como de "*las leyes de la humanidad*" o de esta última categoría en concreto, siendo considerada como una expresión de la *razón de la humanidad* imponiendo límites a la *razón de Estado (raison d'État)*<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Véase en tal sentido el Voto Razonado del Juez Antonio Cançado Trindade en la Sentencia de la CIDH en el caso Masacre de Plan de Sánchez vs. Guatemala de 29 de abril de 2004, par. 21.

<sup>11</sup> CANÇADO T., A. "Reflexiones sobre el Desarraigo como Problema de Derechos Humanos Frente a la Conciencia Jurídica Universal", *La Nueva Dimensión de las Necesidades de Protección del Ser Humano en el Inicio del Siglo XXI*, 1a. ed., San José de Costa Rica, ACNUR, 2001, pp. 19-78, esp. pp. 58-78.

A partir de entonces se llevarían a cabo los primeros intentos de persecución y castigo de los responsables de violaciones a *las leyes de la humanidad* y los crímenes contra la humanidad iniciarían formalmente la senda hacia su posterior independencia y desarrollo consuetudinario y convencional.

En la actualidad existe un acuerdo generalizado sobre los tipos de actos inhumanos constitutivos de esta categoría de crímenes, los cuales son esencialmente los mismos que se reconocían hace casi ochenta años. A la luz del desarrollo actual del Derecho Internacional consuetudinario y convencional, constituyen crímenes contra la humanidad el genocidio, el apartheid y la esclavitud. Así también, han sido considerados crímenes contra la humanidad la práctica sistemática o a gran escala del asesinato, la tortura, las desapariciones forzadas, la detención arbitraria, la reducción a estado de servidumbre, los trabajos forzados, las persecuciones por motivos políticos, raciales, religiosos o étnicos, las violaciones y otras formas de abusos sexuales, la deportación o traslado forzoso de poblaciones con carácter arbitrario, entre otros actos inhumanos.

Vale resaltar que los crímenes contra la humanidad definidos como todo ataque generalizado y/o sistemático contra la población civil y con conocimiento de dicho ataque, poseen una serie de elementos acordes con su naturaleza. Así sus elementos contextuales o comunes son: a) la existencia de un ataque; b) el ataque ha de ser generalizado o sistemático; c) el ataque ha de estar dirigido contra cualquier población civil; d) los actos del perpetrador han de ser parte del ataque; e) el perpetrador ha de saber que existe un ataque generalizado o sistemático dirigido contra una población civil y que sus actos son parte de este ataque<sup>12</sup>. Pero además posee una serie de subtipos no limitativos poseedores a su vez de elementos característicos propios: a) Asesinato; b) Exterminio; c) Esclavitud; d) Deportación; e) Encarcelamiento; f) Tortura; g) Violaciones; h) Persecuciones por motivos políticos, raciales o religiosos; i) Otros actos inhumanos, entre otros.

Una de sus principales características es la imprescriptibilidad. Tal atributo a nivel convencional quedó establecido en la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de Lesa Humanidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Resolución 2391 (XXII) de 1968 que en definitiva no hace más que consagrar la recepción convencional de un principio que ya existía en el derecho internacional. Así también lo dispuso la Convención Europea sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes contra la humanidad y de los Crímenes de Guerra, adoptada por el Consejo de Europa el 25 de enero de 1974 y la Convención Interamericana sobre

<sup>12</sup> TPIY, *Kunarac et al.* Sentencia de Apelación, párr. 85; TPIY, *Blaskic*, Sentencia de Apelación, párr. 124.

Desaparición Forzada de Personas en su artículo VII. Más tarde, en 1998, esta característica sería reafirmada en el Artículo 29 del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional según el cual *"los crímenes de competencia de esta Corte no prescribirán"*. Lo que catapultaría su reconocimiento convencional universal.

A nivel práctico, la imprescriptibilidad de los crímenes ha sido reconocida en el ámbito internacional por tribunales regionales de protección de los derechos humanos como la CIDH y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), y a nivel interno por tribunales ordinarios de países tales como Argentina, Chile, Perú y España.

En los crímenes contra la humanidad la imprescriptibilidad se integra en el principio de jurisdicción universal, lo que conlleva su persecución permanente sin limitaciones de tiempo y espacio, e independientemente de la nacionalidad de las víctimas y de los victimarios. De modo que los organismos jurisdiccionales estatales dando cumplimiento a las disposiciones de su legislación y/o a las obligaciones emanadas del derecho internacional han asumido el compromiso de aplicar el principio de jurisdicción universal para perseguir a los responsables de crímenes contra la humanidad tomando en consideración las peculiaridades de esta categoría de crímenes, como es su imprescriptibilidad. Si bien por su parte el principio de jurisdicción universal facilita la persecución del tipo sin limitaciones espaciales, la imprescriptibilidad permite su persecución sin limitaciones temporales.

Los crímenes contra la humanidad y las normas que los regulan forman parte del *ius cogens* y, por tanto, son reglas imperativas del derecho internacional general que no pueden ser modificadas por tratados o por la legislación interna estatal, tal como lo reconoce el artículo 53 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados (1969):

*"Artículo 53. Tratados que estén en oposición con una norma imperativa de derecho internacional general. Es nulo todo tratado que, en el momento de su celebración, esté en oposición con una norma de derecho internacional general. Para los efectos de la presente Convención, una norma imperativa de derecho internacional general es una norma aceptada y reconocida por la comunidad internacional de Estados en su conjunto como norma que no admite acuerdo en contrario y que sólo puede ser modificada por una norma ulterior de derecho internacional general que tenga el mismo carácter".*

Por lo tanto, a nivel teórico y práctico el tratamiento que cada nación efectúe con respecto a esta categoría de crímenes no podrá nunca pasar por alto el deber internacional y el compromiso asumido para ello, independientemente de la soberanía estatal traducida en la voluntad de cada estado de definir el modo en

que regula su derecho interno. De modo que ningún estado podrá legislar o aplicar cualquier tipo de medidas que limiten la persecución de estos crímenes.

Es por lo expuesto *supra* que en la persecución y castigo *ex post facto* de los crímenes contra la humanidad no existen obstáculos derivados del principio de legalidad, en tanto la prevalencia de la acción penal viene impuesta como *lex praevia*, por toda la normativa internacional a la que estamos sujetos. Por otra parte, tampoco existe impedimento alguno emanado del *nullum crimen sine lege* ya que la tipificación de las conductas imputadas en tanto crímenes contra la humanidad ha sido efectuada consuetudinariamente y es considerada como una norma de derecho internacional que ha estado en vigor desde hace mucho tiempo atrás, motivo por el cual, pueden perseguirse y castigarse aún cuando se hayan llevado a cabo mucho antes de su reconocimiento convencional en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, por ejemplo.

Así mismo dada su pertenencia al *ius cogens* los crímenes no sólo son imprescriptibles sino también inindultables e inamnistiables. Por tal motivo su rango derrumba cualquier impedimento "legal" que pretenda evitar su persecución y sanción. En consecuencia serían nulas de manera absoluta, por contravenir derechos inderogables reconocidos por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, las disposiciones de amnistía, de prescripción, los indultos y el establecimiento de cualquier tipo de excluyentes de responsabilidad que pretendan impedir la investigación, procesamiento y sanción de los responsables de este tipo de crímenes.

En suma, ante la comisión de crímenes contra la humanidad, tipificados por el Derecho Internacional, la toma de cualquier medida o resolución por parte del Estado -aún cuando esté contemplada dentro de su legislación interna- que intente impedir o restringir su persecución y castigo, es considerada un acto de encubrimiento como quiera que está encaminada a limitar los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación y constituye un claro incumplimiento de las obligaciones impuestas por normas consuetudinarias internacionales pertenecientes al *ius cogens* por parte del Estado. Por lo tanto, por sobre cualquier compromiso interno que el Estado pudiera tener, estarán siempre los compromisos internacionales sean convencionales o consuetudinarios en materia de derechos humanos al ser normas generales imperativas que tutelan intereses de carácter público o general no pudiendo ser excluidas por la voluntad soberana de los obligados a cumplirlas.

#### **a. Experiencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos**

Antes de sumergirnos en el estudio del impacto que las características del crimen contra la humanidad y el rango de las normas que regulan su aplicación

han tenido en la sentencias de la CIDH es necesario hacer referencia a otras experiencias paralelas en este sentido, provenientes del sistema europeo de protección internacional de los derechos humanos, las cuales nos servirán de referencia para valorar su nivel de desarrollo.

El artículo 7 de Convenio Europeo de Derechos Humanos, que define el principio de legalidad aplicable, incorpora una salvedad tendente a impedir la impunidad de conductas criminales, con arreglo a los principios generales del derecho reconocidos por las naciones civilizadas o por la comunidad internacional para el momento de su comisión.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) ha reconocido, casi simultáneamente a que lo efectuase la CIDH, la validez de la persecución *ex post facto* y consecuente condena impuesta a los responsables de crímenes contra la humanidad, en virtud de la imprescriptibilidad de dichos crímenes e independientemente de si para la fecha de la comisión del hecho éste se hallaba tipificado como tal en el ordenamiento jurídico interno del Estado donde fue llevado a cabo, reconociendo su vigencia consuetudinaria.

Vale en tal sentido recordar el tan sonado "*caso de los disparos mortales en el muro de Berlín*"<sup>13</sup> donde sus autores ya con anterioridad habían resultado condenados por los tribunales de la República Federal de Alemania<sup>14</sup> tanto como autores mediatos –*Streletz, Kessler y Krenz*– como inmediatos –*K.H.W.*– al ser considerados responsables de las muertes de personas que desde principios de los años sesenta hasta la caída del muro de Berlín habían intentado pasarlo. Así en 2001 la *Grand Chamber* del TEDH se pronuncia en este caso y atribuye responsabilidad penal individual nacional e internacional por crímenes definidos y contemplados por las reglas de Derecho internacional de los derechos humanos.

También vale mencionar en el mismo sentido el caso *Kolk y Kislyiy v. Estonia* producto de una condena por crímenes contra la humanidad impuesta por los tribunales de dicho país por hechos cometidos en 1979. A diferencia del caso "*Streletz, Kessler y Krenz y K.H.W. v. Alemania*", en este caso el TEDH sí emitió consideraciones acerca de la vigencia de los crímenes contra la humanidad como normas de derecho internacional consuetudinario y sobre las características propias de su naturaleza.

A nivel europeo, la imprescriptibilidad de los crímenes contra la humanidad y su aplicación retroactiva quedó ratificada por la Decisión de la Sección Cuarta

<sup>13</sup> AMBOS, K., *Acerca de la antijuridicidad de los disparos mortales en el muro*, Universidad Externado de Colombia, trad. de Claudia López Díaz, 1999. TEDH, *Streletz, Kessler y Krenz v. Germany*, [GC], (Nº. 34044/96, 35532/97 and 44801/98), Sentencia de 22 de marzo de 2001.

<sup>14</sup> Sentencias estas ratificadas tanto por el Tribunal Supremo Federal de Justicia –BGH– el 03 de noviembre de 1982 como por el Tribunal Constitucional Federal –BverfG.

del TEDH de fecha 17 de enero de 2006 (caso *Kolk y Kislyiy v. Estonia*), expresando lo siguiente:

"[...] El Tribunal señala que la deportación de población civil estaba expresamente reconocida como crimen contra la humanidad por el Estatuto del Tribunal de Nüremberg de 1945 (artículo 6 c)). Si bien el Tribunal de Nüremberg se estableció para enjuiciar a los principales criminales de guerra de los Países Europeos del Eje, por los crímenes que habían cometido antes y durante la Segunda Guerra Mundial, el Tribunal destaca que la validez universal de los principios relativos a los crímenes contra la humanidad se vio posteriormente confirmada por, *inter alia*, la resolución 95 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (11 de diciembre de 1946) y más tarde por la Comisión de Derecho Internacional. Como consecuencia, la responsabilidad por crímenes contra la humanidad no puede verse limitada únicamente a los nacionales de ciertos países, ni exclusivamente a actos cometidos dentro del periodo específico de la Segunda Guerra Mundial...

Además, el Tribunal recuerda que la interpretación y aplicación del derecho interno recaen, en principio, bajo la jurisdicción de los tribunales nacionales (ver Papon, citado más arriba, y Touvier, citado más arriba, p. 162). Esto también es de aplicación a aquellos casos en que el derecho interno hace una remisión a reglas del derecho internacional general o a acuerdos internacionales. El papel del Tribunal se ciñe a evaluar si los efectos de tal interpretación son compatibles con el Convenio (ver, *mutatis mutandis*, Waite and Kennedy v. Germany [GC], no. 26083/94, § 54, ECHR 1999-I).

El Tribunal estima que incluso si los actos cometidos por los demandantes podrían haber sido vistos como legales bajo el derecho soviético en vigor entonces, los tribunales estonios sí han concluido en cambio que ya constituían crímenes contra la humanidad en el momento de su comisión a la luz del derecho internacional. El Tribunal no ve motivo para llegar a una conclusión diferente. En este contexto, hay que mencionar que la Unión Soviética era parte del Acuerdo de Londres de 8 de agosto de 1945, mediante el cual se promulgó el Estatuto de Nüremberg. Además, el 11 de diciembre de 1946 la Asamblea General de las Naciones Unidas confirmó los principios de derecho internacional reconocidos por el Estatuto. Como la Unión Soviética era un Estado miembro de las Naciones Unidas, no puede alegarse que las autoridades soviéticas desconocían estos principios. Por lo tanto, el Tribunal considera infundadas las alegaciones de los demandantes en el sentido de que sus actos no constituían crímenes contra la humanidad en el momento de su comisión y de que no se podía esperar de ellos razonablemente que supieran tal cosa..."

Es a partir de aquí que el TEDH reitera, que el artículo 7.2 del Convenio dispone expresamente que no impedirá el juicio y el castigo de una persona culpable de una acción o de una omisión que, en el momento de su comisión,

constituía delito según los principios generales del derecho reconocido por las naciones civilizadas. Esto es válido respecto de los crímenes contra la humanidad, para los que la regla de que no estaban sujetos a limitación de tiempo fue ya establecida por el Estatuto del Tribunal Internacional de Nüremberg de 1945<sup>15</sup>. Estas sentencias han tenido varias repercusiones, entre ellas el que han evitado que modelos europeos de impunidad sean transferidos hacia Latinoamérica, rompiendo con el falso supuesto de que normas de obligada aplicación en jurisdicción europea son ajenas a la jurisdicción de la CIDH y del Pacto de San José de Costa Rica.

#### **b. Experiencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos**

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CoIDH), en su Informe N° 28/92 de 2 de octubre de 1992 ya había considerado la incompatibilidad de las leyes de impunidad con la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH).

Por su parte, la CIDH ha reiterado en sus últimos fallos este criterio doctrinal en relación con los crímenes contra la humanidad considerando sus peculiares características. Así ha ratificado el carácter de *ius cogens* de que goza la prohibición de estos crímenes, con las obligaciones que a consecuencia de ello se derivan para los Estados, fundamentalmente la de procesar a los responsables y la imposibilidad de declarar la prescripción, amnistiar o indultar este tipo de conductas.

La Corte durante la década de los noventa se mantuvo al margen de hacer pronunciamiento alguno acerca de su posición acerca del principio de legalidad internacional en relación con los Derechos humanos y el Derecho internacional penal. Pero en 2001 comienza a subsanar ese vacío doctrinal en el caso "*Barrios Altos*", cuando reconoce, sin mayor profundidad, la existencia de una norma consuetudinaria en materia de crímenes contra la humanidad en virtud de la cual se pueden y se deben juzgar a los presuntos responsables del acto. Se trata por tanto de la aplicación del principio de legalidad en su dimensión internacional, *lato sensu*, a la hora de determinar su competencia en este tipo de delito.

El caso *Barrios Altos* es paradigmático ya que como rasgo muy especial tiene lugar prácticamente al final de la guerra contra Sendero Luminoso en el Perú, después del autogolpe de Alberto Fujimori el 5 de abril de 1992. Los hechos perpetrados en 1994 consistieron básicamente en una masacre cometida contra

<sup>15</sup> TEDH, *Kolk y Kislyiy v. Estonia*, Sentencia de 17 de enero de 2006, p. 9. Véase además TEDH, *Papon v. France* (n° 54210/00) Sentencia de 25 de octubre de 2002, y TEDH, *Touvier v. France* (n° 29420/95) Commission decision of 13 January 1997, Decisions and Reports 88-B, p. 161.

ciudadanos peruanos originarios de Ayacucho, que estaban desplazados y viviendo en un barrio pobre de Lima llamado Barrios Altos. Los autores habían sido identificados como pertenecientes al "Grupo Colina". Este grupo no había sido reconocido oficialmente, era completamente clandestino pero estaba compuesto por oficiales en actividad y sujeto a la cadena de mandos del Ejército y del Servicio de Inteligencia peruanos.

Estos hechos en opinión de la acusación, que inició el proceso penal en 1995, eran constitutivos de crímenes contra la humanidad, pero el Congreso para ese entonces decretó una amnistía total y completa que exoneró de responsabilidad a los responsables de violaciones de derechos humanos cometidas entre 1980 y 1995.

En las instancias internas los hechos no fueron calificados como crímenes contra la humanidad pues consideraban que al no existir ese tipo penal en la legislación peruana, los hechos sólo podían ser calificados como delitos comunes respecto de los cuales procedían las leyes de amnistía decretadas, dándose de esta manera, a su entender, pleno cumplimiento al principio de legalidad penal en el sentido estricto previsto en el sistema jurídico peruano.

Así las cosas, y después del agotamiento de estas instancias, el caso llegó a la CoIDH. Los comisionados resolvieron que había una violación de las obligaciones del Perú bajo la Convención Americana, como ya lo había dicho la CIDH en muchas otras decisiones -incluidos los informes 28 y 29 del año 1992 que fueron los primeros en los que se dijo- con respecto a Argentina y Uruguay, declarando además que las leyes de amnistía, aunque se llamen de otra manera, si tienen como efecto jurídico el impedir la investigación y castigo de crímenes contra la humanidad, son incompatibles con la Convención.

La CIDH por tanto consideró responsable internacionalmente a Perú tanto por la masacre de "*Barrios Altos*" como por las dos leyes de amnistía dictadas por el Congreso, señalando de manera expresa que: "son inadmisibles las disposiciones de amnistía, las disposiciones de prescripción y el establecimiento de excluyentes de responsabilidad que pretendan impedir la investigación y sanción de los responsables de las violaciones graves de los derechos humanos, tales como las torturas, las ejecuciones sumarias, extralegales o arbitrarias y las desapariciones forzadas, todas ellas prohibidas por contravenir derechos inderogables reconocidos por el derecho internacional de los derechos humanos"<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Véase CIDH, *Caso Barrios Altos v. Perú*, Sentencia de 14 de marzo de 2001, Serie C, N° 75. Tan importante resultó la presente sentencia que algunos le adjudican en buena parte el posterior aislamiento del Perú ante la Comunidad Internacional y la posterior caída del régimen de Fujimori.

Este criterio fue aplicado por la CIDH en otros casos de la jurisdicción peruana, como el caso "*Castillo Páez*",<sup>17</sup> donde la Corte también apuntó que la amnistía en esos términos violaba las obligaciones del Estado bajo la Convención Americana.

En este caso se puede observar como la finalidad última de la decisión de la CIDH es la de reparar una situación haciendo valer el principio de legalidad en su dimensión internacional. No se trata en este caso de declarar que una persona ha sido castigada por un delito que no estaba vigente en el momento de su comisión, sino por el contrario, que existiendo previamente la ley –en este caso la norma consuetudinaria internacional- que penaliza dicha conducta, el Estado incumple el Convenio si elude su deber de persecución y castigo.

En opinión del juez Cançado Trindade, las conductas que atentan gravemente contra los derechos humanos, configuradas como actos de genocidio, crímenes contra la humanidad u otras atrocidades, ya eran reprochadas por la conciencia humana, mucho antes de su tipificación o codificación convencional internacional. Hoy en día, los crímenes internacionales son condenados por el derecho internacional tanto general como convencional. Esta evolución ha sido impulsada por la conciencia jurídica universal, la cual, a su entender, es la fuente material última de todo Derecho<sup>18</sup>.

El estadio actual de derecho internacional convencional y general ha reivindicado el conjunto de normas que constituyen el *ius cogens* como una categoría abierta, que se expande en la medida en que se despierta la conciencia jurídica universal acerca del principio de humanidad. El impacto de este desarrollo ha generado un verdadero proceso de humanización del derecho internacional. Sobre esta base no sólo acarreará responsabilidad penal internacional individual la comisión de atrocidades, sino también responsabilidad internacional agravada para el Estado que violente las prohibiciones absolutas emanadas del *ius cogens*.

Más recientemente la Corte se ha pronunciado en este mismo sentido en el caso "*La Cantuta*"<sup>19</sup>, considerando que los hechos cometidos "contra las víctimas ejecutadas extrajudicialmente o desaparecidas forzosamente, constituyen crímenes contra la humanidad que no pueden quedar impunes, son imprescriptibles y no pueden ser comprendidos dentro de una amnistía"<sup>20</sup>.

17 CIDH, *Caso Castillo Páez v. Perú*, Fondo. Sentencia de 3 de noviembre de 1997. Serie C No. 34, párr. 90.

18 Véase en tal sentido el Voto Razonado del Juez Antonio Cançado Trindade en la Sentencia de la CIDH en el caso *Masacre de Plan de Sánchez vs. Guatemala* de 29 de abril de 2004, párr. 13.

19 CIDH, *Caso La Cantuta v. Perú*, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 162, Sentencia de 29 de noviembre de 2006., párrs. 167-169.

20 *Ibidem*, párr. 152.

Pero su pronunciamiento más explícito y respecto de la jurisdicción chilena lo efectúa en la sentencia de 6 de septiembre de 2006 en el caso "Almonacid Arellano y otros v. Chile"<sup>21</sup>.

El señor Almonacid Arellano fue detenido y asesinado en su domicilio el día 16 de septiembre de 1973 por unos carabineros, quienes le dispararon en presencia de su familia a la salida de su casa, falleciendo al día siguiente.

Más tarde, el 18 de abril de 1978 el gobierno de facto que regía en el país dictó el Decreto Ley No. 2.191, mediante el cual concedió amnistía a todas las personas que, en calidad de autores, cómplices o encubridores hubiesen incurrido en hechos delictuosos durante la vigencia de la situación de Estado de Sitio, comprendida entre el 11 de Septiembre de 1973 y el 10 de Marzo de 1978, siempre que no se encontraran en ese momento sometidas a proceso o condenadas.

Ya para 1998 la viuda del Sr. Almonacid había agotado todas las vías jurisdiccionales internas de Chile con resultados infructuosos. No obstante al llegar el caso a la CIDH ésta dictaminó que el Sr. Almonacid había sido víctima de un crimen contra la humanidad<sup>22</sup>, y que éste si bien no se hallaba incorporado a la legislación chilena, para la época en que ocurrió estaba previamente establecido por las normas de derecho internacional consuetudinario, tomando como fundamento los principios de Nüremberg<sup>23</sup>. Agrega además que éstos por su naturaleza no son amnistiables<sup>24</sup> lo cual a su criterio revelaba el incumplimiento por parte de Chile de la obligación de perseguir y castigar a los responsables de dichos hechos. En un extracto de la sentencia la CIDH señala:

"En efecto, por constituir un crimen de lesa humanidad, el delito cometido en contra del señor Almonacid Arellano, además de ser inamnistiable, es imprescriptible. Como se señaló en los párrafos 105 y 106 de esta Sentencia, los crímenes de lesa humanidad van más allá de lo tolerable por la comunidad internacional y ofenden a la humanidad toda. El daño que tales crímenes ocasionan permanece vigente para la sociedad nacional y para la comunidad internacional, las que exigen la investigación y el castigo de los responsables. En este sentido, la Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad claramente afirmó que tales ilícitos internacionales "son imprescriptibles, cualquiera que sea la fecha en que se hayan cometido".

Aún cuando Chile no ha ratificado dicha Convención, esta Corte considera que la imprescriptibilidad de los crímenes contra la humanidad surge como categoría de norma de Derecho Internacional General (*ius cogens*), que no nace

21 CIDH. *Caso Almonacid Arellano y otros v. Chile*, Serie C No. 154, Sentencia de 26 de septiembre de 2006.

22 *Ibidem*, párr. 104.

23 *Ibidem*, párrs. 97-99.

24 *Ibidem*, párr. 115.

con tal Convención sino que está reconocida en ella. Consecuentemente, Chile no puede dejar de cumplir esta norma imperativa"<sup>25</sup>.

Y además que:

"[...] los Estados no pueden sustraerse del deber de investigar, determinar y sancionar a los responsables de los crímenes de lesa humanidad aplicando leyes de amnistía u otro tipo de normativa interna. Consecuentemente, los crímenes de lesa humanidad son delitos por los que no se puede conceder amnistía"<sup>26</sup>.

En consecuencia dictamina que el Estado chileno había incumplido sus obligaciones derivadas de los artículos 1.1 y 2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y violado los derechos consagrados en los artículos 8.1 y 25 de dicho tratado, en perjuicio de las víctimas. Agregando además que al pretender amnistiar a los responsables de crímenes contra la humanidad, el Decreto Ley No. 2.191 era incompatible con la Convención Americana y, por tanto, carecía de efectos jurídicos, a la luz de dicho tratado.

Es decir, que en este caso al determinar la CIDH que el Sr. Almonacid había sido víctima de un crimen contra la humanidad -vigente en el momento de cometerse los hechos en el derecho internacional consuetudinario- la ausencia de su persecución interna como tal y el haber amnistiado a los responsables le atribuyeron responsabilidad internacional al Estado chileno por haber incumplido la obligación contraída de conformidad con la Convención Americana sobre Derechos Humanos y ante esta situación, donde la norma internacional existente y sus características es imprescriptible e inamniable por vía consuetudinaria, incluso las leyes promulgadas por el órgano legítimo estatal son inválidas.

La CIDH ha incorporado esta temática en su razonamiento en la presente Sentencia en el caso *Almonacid Arellano y Otros v. Chile*. Para fundamentar su postura la Corte evoca la jurisprudencia del Tribunal Penal Internacional para la Ex-Yugoslavia (TPIY) en los casos *Tadic*<sup>27</sup>, *Kupreskic* y *Kordic*, en el sentido de que un único acto gravemente violatorio de los derechos humanos por parte de un perpetrador puede constituir un crimen contra la humanidad, si es cometido dentro de un contexto de una práctica sistemática, resultante de un "sistema político basado en el terror y la persecución". La calificación de tales conductas como crímenes contra la humanidad en donde víctima y humanidad resultan simultáneamente victimadas, afectando su consciencia humana individual y

<sup>25</sup> CIDH. *Caso Almonacid...*, párrs. 152-153.

<sup>26</sup> *Ibidem*, párr., 114.

<sup>27</sup> Véase: TPIY, *Tadic*, Sentencia de 7 de mayo de 1997, párr. 649; TPIY, *Kupreskic*, Sentencia de 14 de enero de 2000, párrs. 550-551; TPIY, *Kordic*, Sentencia de 26 de febrero de 2001, párrs. 176-179.

universal, con fundamento en el Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Penal Internacional contemporáneo, debe, a nuestro entender, integrarse también al universo conceptual del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En este sentido la sentencia de la CIDH en el caso Almonacid Arellano, constituye un primer paso en este sentido.

Este razonamiento se apoya en la convicción, acogida en el Derecho internacional de los derechos humanos y en las más recientes expresiones del Derecho penal internacional, acerca de la inadmisibilidad de la impunidad de las conductas que afectan más gravemente los principales bienes jurídicos tutelados por ambas ramas del Derecho internacional. La tipificación de esas conductas y el procesamiento y sanción de sus autores y demás partícipes, es una obligación estatal ineludible que no puede ser obstaculizada a través de medidas tales como la amnistía, el indulto, la prescripción, la admisión de causas excluyentes de incriminación, u otras que pudieran llevar a los mismos resultados -caso de las limitaciones al ejercicio de la jurisdicción universal- y determinar la impunidad de actos que ofenden gravemente esos bienes jurídicos primordiales. De modo que lejos de obstaculizar o limitar la persecución de esta categoría de crímenes el estado esta en la obligación de proveer a la segura y eficaz sanción nacional e internacional de ese tipo de conductas.

En todo Estado que se precie de social, democrático, de derecho y de justicia debe exigirse la intervención penal mínima del Estado, que lleva a la tipificación racional de conductas ilícitas, pero que a su vez requiere que determinadas conductas de suma gravedad sean invariablemente previstas en las normas punitivas, investigadas y sancionadas eficazmente.

Las sentencias emanadas de la CIDH en la materia constituyen un gran logro en la ardua y vital tarea de compatibilizar la jurisprudencia y doctrina del derecho internacional para permitir de manera indefectible llevar estas normas a la jurisdicción ordinaria. Ello incrementa notablemente la eficacia en la lucha contra los modelos de impunidad existentes y produce al mismo tiempo un efecto preventivo de carácter disuasivo indudable en la no repetición de conductas atroces, como los llevados a cabo en Latinoamérica durante varias décadas.

Según BENEDETTI "*el olvido está lleno de memoria*"<sup>28</sup>, por ello sólo sobre la base de la satisfacción de los derechos de las víctimas y/o sus familiares a la verdad, la justicia y la reparación, éstos podrán reconstruir plenamente las relaciones con sus muertos y sus *pares* en un contexto pacífico sostenible. En este sentido, la reivindicación de estos derechos efectuada por la CIDH constituye una gran contribución a la construcción de la paz en los procesos de justicia transicional de América Latina y un importante ejemplo a seguir por parte de

28 BENEDETTI, M., *El Olvido Está Lleno de Memoria*, Bogotá, Planeta, 2001, pp. 13-19.

otros estados, entre ellos España<sup>29</sup>, que en la fase actual de evolución del derecho internacional contemporáneo defienden todavía la vigencia de leyes de impunidad y otras limitaciones para el enjuiciamiento y castigo de los responsables de crímenes atroces ocurridos en el pasado, cuestionando la procedencia y conveniencia de su persecución y violando con ello obligaciones emanadas del *ius cogens*, que como bien señala SIMMA, han sido creadas precisamente con el propósito de asegurar los intereses y valores más fundamentales de la comunidad internacional como un todo<sup>30</sup>.

#### 4. América del Sur, tribunales internos y aplicación de principios

Si bien los tribunales regionales de protección internacional de los derechos humanos han generado doctrina referente a la aplicación de los principios de prohibición de prescripción, amnistía, indulto y cualquier otro tipo de excluyente de responsabilidad en materia de crímenes contra la humanidad, también algunos tribunales internos se han pronunciado en tal sentido. Para referirnos a estos fallos, sin pretender hacer un estudio exhaustivo, nos centraremos en los regímenes autoritarios o de conflictividad interna que precedieron a la ola de transiciones de algunos países suramericanos – Argentina, Uruguay, Chile y Perú– caracterizados por la comisión de violaciones graves a los derechos humanos calificadas como crímenes contra la humanidad captando por ello la atención mundial.

Los niveles de represión fueron disímiles en cada uno de estos países y en cuanto a la intensidad de los crímenes perpetrados esta fue cualitativa y cuantitativamente menor que las registradas en países como Honduras, Guatemala y El Salvador –habida cuenta de las circunstancias y la intensidad del sentimiento de amenaza experimentado por las clases dominantes, la capacidad demostrada por la sociedad civil para responder a las violaciones de los derechos humanos,

29 La Ley 46/1977, de 15 de octubre de 1977, aún en vigor en España, ha impedido durante más de tres décadas la persecución y castigo de los responsables de los crímenes perpetrados durante la Guerra Civil y la dictadura franquista. Vale resaltar que esta Ley de amnistía no sólo fue sancionada con anterioridad a la Constitución sino que además se contradice sus preceptos y las obligaciones internacionales asumidas por el Estado español para ese entonces, caso del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Habría que agregar además que dada la naturaleza de los crímenes contra la humanidad, su carácter imprescriptible y pertenencia al *ius cogens* sería recomendable declarar la nulidad absoluta de dicha ley por inconstitucional y por constituir un obstáculo "legal" para el efectivo enjuiciamiento y castigo de sus autores al atentar contra norma generales imperativas del derecho internacional. Su vigencia resulta ilegítima y menoscaba los derechos de las víctimas y/o de sus familiares de acceder a la justicia.

30 SIMMA, B. "From Bilateralism to Community Interest in International Law", 250 *Recueil des Cours de l'Académie de Droit International de La Haye* (1994) p. 289.

y a la propia percepción de la institución castrense respecto a las necesidades represivas requeridas para redundar el orden político<sup>31</sup>.

Vale destacar que en cada uno de los casos estudiados se establecieron obstáculos "legales" para el enjuiciamiento de los responsables de tales crímenes como solución que garantizaría un proceso de transición pacífico. No obstante - pese a contraponerse al *ius cogens*- esta solución, traducida en el decreto de indultos, amnistías o en la declaración de la prescripción o de cualquier otra excluyente de responsabilidad, se mantendría en vigor en algunos casos.

Por el contrario otros fallos, reconociendo la obligatoriedad de las sentencias emanadas de la CIDH, la existencia consuetudinaria y las características de los crímenes contra la humanidad, aún en ausencia de tipificación interna, declararían la nulidad de las medidas de impunidad aplicadas.

Así, el análisis de la experiencia suramericana incrementa su complejidad dada la diversidad y relevancia de soluciones e iniciativas aplicadas durante sus procesos de transición. No obstante a través del estudio de las soluciones jurídicas implementadas en dichos países -manteniendo la vigencia o declarando la nulidad absoluta de algún obstáculo "legal" para la persecución de tales crímenes- destacaremos el aporte de las sentencias emanadas de la CIDH en el desmontaje de modelos de impunidad.

#### **a. Argentina y las leyes de impunidad**

En Argentina bajo la dictadura de Rafael Videla (1975-1983), se cometieron por acción u omisión de las autoridades públicas y sus agentes, numerosas y graves violaciones de derechos humanos fundamentales reconocidos en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y que más tarde serían calificados como crímenes contra la humanidad. Esas violaciones atentaron de forma masiva y sistemática contra miles de personas -nacionales y extranjeras- que fueron detenidas arbitrariamente, sometidas a tratos crueles, inhumanos o degradantes y finalmente ejecutadas y de la cuales en su gran mayoría jamás se volvió a tener noticias. La persecución y castigo de estos hechos en Argentina estuvo caracterizada por un clima de impunidad en donde el Estado mediante el decreto de leyes de impunidad obstaculizó en todo momento el acceso a la justicia de las víctimas y/o sus familiares.

<sup>31</sup> FRÜHLING EHRLICH, H. "La defensa de los Derechos Humanos en el Cono Sur. Dilemas y perspectivas de futuro", FRÜHLING EHRLICH, H. (ed.): *Represión política y defensa de los Derechos Humanos*, Chile, CESOC, 1986, pp. 16-17.

Esta actitud comenzó a cambiar cuando la *Court D'Assises de París* en 1990<sup>32</sup> condena a cadena perpetua, en estado de ausencia, al Teniente de Corbeta argentino Astiz por el secuestro, tortura, violación y asesinato de las monjas francesas Domon y Duquet, lo que traería consigo una serie de procesamientos en diversos estados europeos tales como Italia, Suiza, Suecia, Alemania y España, entre otros, que darían inicio a un proceso continuado a favor de la activación de causas en territorio argentino.

Estas acciones por parte de tribunales nacionales de terceros estados generaron en 1998 la proposición de declaración de la nulidad de las "leyes de punto final" (1986) y "de obediencia debida" (1987) por parte de los diputados Cafiero y Bravo lográndose solamente su derogación mediante la aprobación de la Ley No. 24942.

El 6 de mayo de 2001 sería dictada una de las sentencias más emblemáticas y con mayor impacto a nivel doméstico e internacional. El juez federal argentino Gabriel Cavallo en el *caso Simón, Julio, Del Cerro, Juan Antonio s/sustracción de menores de 10 años*<sup>33</sup>, se apoyaría en las actuaciones señaladas y en las normas de derecho internacional para declarar la nulidad de dichas leyes de impunidad. Estas leyes si bien habían perdido su vigencia en 1998 habían cumplido con la finalidad de impedir el enjuiciamiento y castigo de los responsables de crímenes contra la humanidad cometidos durante el gobierno dictatorial de Videla en Argentina. La relevancia de este fallo radica por una parte en el reconocimiento interno de la existencia consuetudinaria de los crímenes contra la humanidad para el momento de la comisión, sin que dicha figura estuviese tipificada como tal en el ordenamiento jurídico argentino, y por la otra de su pertenencia a las normas imperativas del derecho internacional general o *ius cogens* que no admite la aplicación de formas de justicia transicional que violenten los derechos de las víctimas y/o sus familiares a acceder a la justicia.

El pronunciamiento aplica la noción consuetudinaria de esta categoría de crímenes emanada de los estatutos y la jurisprudencia de los tribunales penales internacionales, entre otros instrumentos internacionales que lo han definido en su trayectoria evolutiva, muchos provenientes del ámbito americano. Así mismo halló como fundamento la jurisprudencia emanada de la CIDH, de otros estados y el derecho penal argentino el cual interpreta de conformidad con las *supra* mencionadas fuentes.

32 Sentencia de la *Court D'Assises de París - 2eme Section*, causa 1893/89, de 16 de marzo de 1990.

33 Juzgado Nacional en lo Criminal y Correccional Federal No. 4, Causa No. 8686/2000, Sentencia de 6 de marzo de 2001.

El juez Cavallo con gran atino y bajo una perspectiva amplia y contemporánea reconoce la existencia del derecho internacional penal cuya función es la de velar por el respeto de los derechos inherentes a la persona humana, hallándose conformado por una serie de principios y reglas jurídicas que en su mayoría son de obligatorio cumplimiento no sólo por la comunidad internacional como un todo sino además por cada uno de los estados que la componen. Asevera además que el carácter imperativo de la prohibición de perpetrar crímenes internacionales y las consecuencias jurídicas derivadas de su desacato han sido plenamente reconocidas por el derecho internacional consuetudinario, concluyendo que las normas internacionales que tipifican esta clase de conductas, entre ellas los crímenes contra la humanidad, prevalecen sobre las normas internas, por una parte, y por la otra, la jurisdicción universal y la no exclusión de responsabilidad penal sobre la prescripción del delito o la obediencia debida.

Los pronunciamientos en este sentido fueron repetitivos dentro de la jurisdicción argentina<sup>34</sup> hasta que el 21 de agosto de 2003 se aprobara la Ley N° 25779 que declaraba definitivamente su nulidad y cuya constitucionalidad fuera confirmada por la Sala II de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional Federal de Buenos Aires el 16 de diciembre de 2004<sup>35</sup>.

No obstante la cristalización de todo se produjo cuando la Corte Suprema de Justicia en su fallo de 14 de junio de 2005 decidiera:

*"2. Declarar la validez de la ley 25.779.*

*3. Declarar, a todo evento, de ningún efecto las leyes 23.492 y 23.521 y cualquier acto fundado en ellas que pueda oponerse al avance de los procesos que se instruyan, o al juzgamiento y eventual condena de los responsables, u obstaculizar en forma alguna las investigaciones llevadas a cabo por los canales procedentes y en el ámbito de sus respectivas competencias, por crímenes de lesa humanidad cometidos en el territorio de la Nación Argentina"<sup>36</sup>.*

No obstante la sentencia anterior, el modelo jurídico de impunidad que había imperado durante los primeros años de la transición argentina quedaría deshecho cuando por primera vez la Cámara de Casación Penal de la Corte Suprema de

<sup>34</sup> Véase a modo de ejemplo: Juzgado Nacional en lo Criminal y Correccional Federal No. 11, Causa No. 7694/99, sentencia de 1 de octubre de 2001; Fallos de la Sala II de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional Federal de Buenos Aires en las Causas No. 17.844 y No. 17.889, de 9 de noviembre de 2001; Juzgado Nacional en lo Criminal y Correccional Federal No. 11, Causa No. 6.859/98, sentencia de 12 de septiembre de 2002.

<sup>35</sup> Sala II de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional Federal de Buenos Aires, Causa 8686/00, sentencia de 16 de diciembre de 2004.

<sup>36</sup> Sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la República de Argentina, S. 1767. XXXVIII, Causa N°. 17.768, 14 de junio de 2005, Párrafos Decisorios 2-3.

Justicia declaró el 13 de julio de 2007 la nulidad por inconstitucionalidad del indulto -decreto 1002/89- que había concedido el perdón al general retirado Santiago Omar Riveros<sup>37</sup>, uno de los principales acusados en las causas en las que se investigan los crímenes cometidos por la dictadura argentina en los Campos de Mayo y su responsabilidad en el asesinato del joven Floreal Avellaneda. Uno de los argumentos centrales de la sentencia fue la premura con la que el ex general Riveros había sido perdonado, sin que la justicia hubiese determinado aún su culpabilidad o inocencia, violándose con ello el derecho de las víctimas y/o de sus familiares y de la sociedad en su conjunto a saber la verdad de los hechos y a la atribución de responsabilidad a sus autores, como quiera que el indulto había constituido un impedimento para su investigación.

En el fallo, los jueces sostuvieron que los indultos que habían sido otorgados por Menem, lejos de crear las condiciones y el escenario de la reconciliación, del mutuo perdón y de la unión nacional, transgredían los tratados internacionales sobre derechos humanos aprobados por la Argentina. Mencionaron entre ellos la Convención Americana de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención contra la Tortura, entre otros.

Vale resaltar que en la sentencia destaca una cita de la CIDH en el caso *Barrios Altos*, donde se cuestiona la utilización del indulto:

*"Las leyes de autoamnistía conducen a la indefensión de las víctimas y a la perpetuación de la impunidad (...) Este tipo de leyes impide la identificación de los individuos responsables de violaciones a derechos humanos, ya que se obstaculiza la investigación y el acceso a la justicia e impide a las víctimas y a sus familiares conocer la verdad y recibir la reparación correspondiente".*

Este era el paso judicial que faltaba para que la Corte Suprema de Argentina pudiera pronunciarse definitivamente sobre los demás indultos con que Carlos Menem durante 1989 y 1990 había perdonado a varios militares involucrados en violaciones a los derechos humanos. Esta sentencia a su vez contribuyó a acelerar las investigaciones sobre el mayor centro clandestino de detención que funcionó en la Argentina, donde se estima que pasaron unos cuatro mil desaparecidos y prácticamente no quedaron sobrevivientes.

Ello permitió la condena a cadena perpetua del ex General Santiago Riveros y cinco acusados más<sup>38</sup> cuyos efectos se han extendido al resto de los indultados, entre ellos a Rafael Videla y Massera. La Corte Suprema basaría su fallo en sus

<sup>37</sup> *Ibidem*, M. 2333. XLII, "Julio Lilo y otros s/ rec. de casación e inconstitucionalidad", Sentencia de 17 de julio de 2007.

<sup>38</sup> Tribunal Oral en lo Criminal Federal de San Martín No. 1, Causa N° causa No. 2005 y su acumulada No. 2044, Sentencia de 12 de agosto de 2009.

decisiones previas donde ya había declarado la imprescriptibilidad y no amnistiabilidad de los crímenes contra la humanidad y las violaciones de los derechos humanos.

El reconocimiento de la existencia consuetudinaria y del carácter imprescriptible de los crímenes contra la humanidad en virtud de su pertenencia al *ius cogens* por la jurisdicción interna argentina refleja el aporte de la jurisprudencia emanadas de la CIDH que junto a la voluntad judicial de un país, hicieron realidad la derrota de antiguos modelos de impunidad que habían estado instaurados en Argentina durante años.

El reconocimiento de la obligatoriedad de las sentencias emanadas de la CIDH, la anulación de las mencionadas leyes de impunidad, así como la adhesión de dicho país al Convenio sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y los crímenes contra la humanidad evidencian un paso muy importante en la reivindicación de los derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación de las víctimas y/o sus familiares en detrimento de la impunidad.

#### **b. Uruguay y la Ley de Caducidad**

Este país considerado en la actualidad como uno de los más democráticos de América Latina, lo que le ha valido la denominación de la "Suiza de América", el 27 de junio de 1973 fue escenario de un golpe de Estado por parte de las Fuerzas Armadas, como institución, asumiendo el poder del país. Así durante un poco más de una década las ideas democráticas y constitucionales arraigadas tendrían que hacer un paréntesis para dar paso a una dictadura militar que emergiera de una profunda crisis económica y social y que ejercería un control total sobre la población uruguaya. Esta sería reprimida y clasificada de acuerdo a su nivel de peligrosidad en tres categorías: A, B y C. Sólo un grupo podría conseguir trabajo, otros lo perderían y otros inclusive no podían ingresar ni salir del país.

El régimen militar de facto dejaría miles de víctimas de detenciones arbitrarias y tortura, y una cifra menor de cerca de cien asesinatos y treinta y cuatro desapariciones forzadas, que fueran llevados a cabo con total impunidad ante un sistema de justicia civil y militar controlado. Vale destacar que Uruguay es un país con muy poca población<sup>39</sup>, por ello si bien las cifras de desaparecidos, asesinados, arbitrariamente detenidos y torturados son bajas ellas representan un elevado porcentaje de dicha población.

<sup>39</sup> Según datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística de la República Oriental del Uruguay para 1975 este país tenía una población de 2.788.429 habitantes la cual según el último censo efectuado en 2004 aumentó a 3.241.003 habitantes.

La CoIDH documentó veinticinco casos de muerte detectando de acuerdo a las comunicaciones recibidas un número de tres mil a ocho mil detenciones arbitrarias de personas. Según la Comisión esta información le fue proporcionada por la *Washington Office on Latin América*. Conforme a los cálculos de esta asociación el total de personas detenidas ilegalmente en aquel país fue de aproximadamente seis mil. Esta entidad, además, estimó que de 1972 a 1977, unas sesenta mil personas fueron privadas de su libertad por motivos políticos o ideológicos. Además de ello el Gobierno uruguayo, en sus observaciones al Informe de la Comisión de 24 de mayo de 1977, reconoció que al 15 de agosto de 1977, se encontraban detenidas 2.366 personas por ser, a su entender, "subversivos y sediciosos". Numerosas también fueron las denuncias y demás comunicaciones recibidas por la Comisión acerca de actos de tortura perpetrados contra los detenidos<sup>40</sup>. Vale destacar que estos hechos fueron llevados a cabo con total impunidad.

Ya para 1978 la CoIDH expresaba lo siguiente:

*"Las numerosas denuncias recibidas desde el Uruguay, así como de muchas otras fuentes de crédito para la Comisión, y las mismas respuestas del Gobierno del Uruguay a las solicitudes de información y recomendaciones de la Comisión, permiten a ésta afirmar que en el Uruguay se han cometido graves violaciones contra los siguientes derechos humanos: el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad e integridad de la persona; el derecho a la libertad de opinión, expresión y difusión del pensamiento; el derecho de justicia; el derecho a proceso regular; el derecho de reunión y asociación; y el derecho de sufragio y de participación en el gobierno"*<sup>41</sup>.

En relación a la desaparición forzada de personas es necesario destacar que esta no fue una práctica tan desarrollada en Uruguay como en otros países vecinos, no obstante, la mayoría de estos crímenes se cometieron en esta primera época, con la colaboración y bajo la coordinación de otras dictaduras del cono sur, especialmente en territorio argentino a partir de 1976.

Entre 1979 y 1983 luego del debilitamiento del régimen producto de las derrotas electorales –referendo constitucional y elecciones primarias- de un aumento de las movilizaciones sociales, negociaciones confusas y diversas medidas legislativas, el 3 de agosto de 1984 los líderes de algunos partidos

<sup>40</sup> Véase en tal sentido: COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Uruguay", OEA/Ser.L/V/II.43, doc. 19 corr. 1, 31 de enero de 1978, Cap. II, párr 4, Cap. III, párr. 1 y Cap. IV, párr. 3.

<sup>41</sup> Véase: COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Uruguay", OEA/Ser.L/V/II.43, doc. 19 corr. 1, 31 de enero de 1978, Conclusiones, párr. 2.

políticos suscriben el Pacto –no escrito- del Club Naval que permitiría nuevamente la convocatoria a elecciones democráticas en noviembre de ese mismo año y donde se convino la no persecución de los responsables de los crímenes cometidos en el pasado.

Más tarde en 1985 los presos políticos uruguayos son excarcelados gracias a la aprobación de la Ley de Amnistía de delitos políticos y conexos<sup>42</sup>, exceptuando a los presos por delitos consistentes en tratos crueles, inhumanos o degradantes o en detenciones de personas desaparecidas cometidos por funcionarios policiales o militares. En cuanto a las medidas de reparación, los grupos a los cuales se les había privado de su derecho al trabajo por motivaciones políticas serían compensados y reincorporados a sus empleos. También se establecería la Comisión Parlamentaria Investigadora sobre la Situación de Personas Desaparecidas y Hechos que la Motivaron durante 1973 y 1982, que actuaría con muchas limitaciones y resultara un rotundo fracaso en su tarea de satisfacer el derecho a la verdad de las víctimas y la sociedad uruguaya en general, al dejar de lado los casos de torturas y detenciones arbitraria y declarar la responsabilidad del Estado en los hechos, pero sin profundizar en la existencia de una política de Estado a tales fines.

Varias serían las acciones intentadas por las víctimas y/o sus familiares para la persecución de estos crímenes, pero debido a la oposición de las Fuerzas Armadas que se negaba a colaborar, se impidieron los enjuiciamientos de los responsables prohibiéndoles a sus miembros presentarse ante las cortes civiles.

Se presenta así un momento de gran disyuntiva para las autoridades civiles que no sabían si enfrentarse directamente a la institución castrense, obligar a sus miembros a comparecer a juicio o emitir una amnistía que frenara de manera definitiva el conflicto. Es así como decantándose por esta última vía es aprobada por el Congreso en 1986 la "Ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado"<sup>43</sup>, muy similar a la "Ley de Punto Final" argentina, pero considerada por el ejecutivo como conveniente para frenar un golpe de estado por parte de las Fuerzas Armadas. Esta ley fue recurrida ante la Corte Suprema del Uruguay, la cual en su fallo de 2 de mayo de 1988, a pesar de advertir que se trata de una auténtica ley de amnistía, declara por mayoría la constitucionalidad de la misma<sup>44</sup>. Sobre esta base en el referendo de 16 de abril de 1989 el pueblo uruguayo, decantándose por la democracia en sacrificio de la justicia, aprobaría dicha ley por mayoría.

Visto que las víctimas de los crímenes perpetrados durante la dictadura militar ya no podían acceder a los organismos de justicia internos para obtener la sanción

42 Ley 15737, de 8 de mayo de 1985.

43 Ley No. 15848, aprobada el 22 de diciembre de 1986.

44 Corte Suprema de Uruguay, N° 148, Sentencia de 12 de mayo de 1988.

de los responsables de tales hechos, tuvieron que recurrir al sistema internacional interamericano de protección de los derechos humanos. En dicho ámbito la CoIDH jugaría un papel crucial, ya que algunas de sus decisiones tuvieron un impacto social muy importante, lo que junto a los cambios producidos en Argentina y Chile y la inactividad de las autoridades uruguayas, traería consigo una oleada de protestas mancomunadas en apoyo a las víctimas desaparecidas.

En relación a la persecución penal por los crímenes cometidos durante la dictadura militar, en 2001 es detenido y procesado Juan Carlos Blanco, ex Ministro de Relaciones Exteriores al que se le imputa la coautoría en la privación de libertad, tortura y asesinato de la maestra Elena Quinteros, quien había desaparecido en 1976 en los jardines de la Embajada de Venezuela. En la solicitud de procesamiento de Blanco la fiscal del caso expresó:

*"Las violaciones a los derechos humanos acaecidas en ese oscuro período revistieron la suficiente gravedad como para pervivir en la memoria colectiva y justificar su castigo. Sostener otra cosa implicaría colocar a nuestro país a contrapelo de las tendencias a nivel internacional, y de los Convenios suscritos. La propia creación de la Comisión para la Paz es índice claro de que no se ha apagado el recuerdo de esos delitos"<sup>45</sup>.*

No obstante en esta solicitud de enjuiciamiento el ministerio fiscal no califica los hechos como crímenes contra la humanidad y mucho menos alega su imprescriptibilidad. Ello es efectuado en 2008 cuando solicita su castigo por el crimen de "desaparición forzada", y la aplicación de una pena de 20 años de prisión. Sin embargo Blanco obtendría la libertad provisional en este caso, que aún se halla abierto.

Como se puede apreciar un importante impulso en esta causa se ha producido con el arribo a la presidencia de Tabaré Vázquez en 2005 quien ha facilitado algunas iniciativas para llevar a cabo la investigación de otros casos que a su criterio no están amparados por la Ley de Caducidad, así tenemos el de la desaparición de María Claudia García de Gelman y el de los asesinatos de Michelle y Gutiérrez, atribuidos a Blanco y al ex dictador Bordaberry. Por este último caso, Blanco se encuentra cumpliendo prisión preventiva desde finales de 2006 y a la fecha el juez aún no está en condiciones de dictar sentencia.

No obstante uno de los mayores avances en la lucha contra la impunidad durante el gobierno de Tabaré Vasquez no ha sido solo el procesamiento de Blanco y Bordaberry sino la condena a 25 años de prisión del ex presidente

<sup>45</sup> Véase la "Solicitud de Enjuiciamiento de Juan Carlos Blanco Estradé, como coautor de un delito de homicidio muy especialmente agravado". En: <http://www.derechos.org/nizkor/uruguay/doc/charg7.html> [Consulta: 11, Noviembre, 2009].

Gregorio Álvarez (1980-1984) por homicidio especialmente agravado y crímenes contra la humanidad lo que sin duda alguna representa un nuevo avance en el proceso de memoria, verdad y justicia respecto de los crímenes cometidos durante la dictadura militar no sólo en Uruguay sino en todo el Cono Sur. Todo ello sin dejar de lado la declaración de inconstitucionalidad de la Ley de Caducidad por parte del Tribunal Supremo de Uruguay el 19 de octubre de 2009 con efectos exclusivos para el caso SABALSAGARAY<sup>46</sup> pero que constituye un importante precedente en el marco de la lucha contra la impunidad que se lleva a cabo en dicho país. Sin embargo este avance resultó empañado unos días más tarde por la negativa popular uruguaya a la derogación definitiva de esa ley de punto final expresada en referéndum, lo que mantiene aún dividido el país<sup>47</sup>.

En el caso de la transición uruguaya a la democracia observamos como la Ley de Caducidad se ha convertido en un verdadero obstáculo para la investigación, persecución y castigo de los responsables de los crímenes del pasado dictatorial, quedando insatisfechos los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación. Este modelo de impunidad a todas luces constituye un incumplimiento de las obligaciones que Uruguay ha asumido a nivel internacional, igualmente un desconocimiento judicial de la obligatoriedad de las sentencias que ya en la materia han emanado con suficiente contundencia de la CIDH. Asistimos así a un escenario donde peligrosamente se ha construido una paz democrática en sacrificio de la justicia lo que debilita su sostenibilidad en el tiempo. Solo resta por ver qué avances a favor de la justicia en este sentido se logran durante el gobierno del recién electo presidente José Mujica sobre el cual se presume que hay muchas esperanzas depositadas<sup>48</sup>.

### c. Chile y el Decreto Ley N° 2191

El 11 de septiembre de 1973 el presidente Salvador Allende sería derrocado por una Junta Militar presidida por el General Augusto Pinochet que durante

<sup>46</sup> Véase en tal sentido la sentencia de la Corte Suprema de Justicia de Uruguay, N° 365 de 19 de octubre de 2009, Caso "SABALSAGARAY CURUTCHET, BLANCA STELA. DENUNCIA. Excepción de Inconstitucionalidad Arts. 1, 3 y 4 de la Ley N° 15.848", Ficha 97-397/2004.

<sup>47</sup> Según los resultados oficiales del referéndum un 47% de los votantes se manifestó a favor de terminar con la vigencia de la ley, pero casi el 53% se pronunció por su continuidad. El porcentaje de los que votaron contra la impunidad coincide con el de los ciudadanos que votaron por José Mujica para presidente.

<sup>48</sup> Según datos oficiales de la Corte Electoral el porcentaje de los que votaron contra la vigencia de la ley de caducidad en el referéndum coincide con el de los ciudadanos que votaron por José Mujica para presidente.

casi dos décadas prohibiría toda actividad política y mantendría en Chile un gobierno militar de facto.

Durante el gobierno militar dictatorial chileno se cometerían una amplia variedad de crímenes internacionales y violaciones graves a los derechos humanos cuyas víctimas serían aquellos sujetos considerados peligrosos para el nuevo régimen que, a través de una política de terror, trataría de eliminar todos los elementos perjudiciales para sus doctrinas y actuaciones. Con tal propósito el gobierno de facto a través de la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA) y la colaboración de algunos civiles llevaría a cabo de forma masiva y sistemática - aunque con distintos grados de intensidad y niveles de selectividad a la hora de señalar a sus víctimas- miles de ejecuciones extrajudiciales, torturas (incluida la violación sexual, principalmente de mujeres), privaciones arbitrarias de la libertad en recintos al margen del escrutinio de la ley, desapariciones forzadas, y demás violaciones a los derechos humanos. La represión se aplicó en casi todas las regiones del país sin que las autoridades chilenas tomaran ningún tipo de acción al respecto.

A partir de 1974 estas violaciones serían denunciadas ante organismos internacionales lo que comenzaría a captar la atención de la comunidad internacional, pese a la negativa de admisión de los hechos por parte del régimen, tanto en el ámbito de la Organización de Estados Americanos como en el de las Naciones Unidas<sup>49</sup>.

La Co.IDH en su informe de 1977 expresó:

*"En repetidas oportunidades, el Gobierno de Chile ha manifestado su propósito de respetar la independencia del poder Judicial y de acatar sus resoluciones. Tal compromiso en la práctica, no le ha originado mayores dificultades. La mayoría de las veces, los tribunales, aduciendo que su función es la de aplicar la legislación vigente, han sustentado los mismos criterios del Gobierno, evitándose de ese modo un conflicto. Incluso, en los pocos casos en que una Corte de Apelaciones ha acogido un recurso de amparo y dispuesto la inmediata libertad del detenido, como aconteció en el caso del Sr. Carlos H. Contreras Maluje –extensamente detallado en la parte correspondiente al derecho de la vida– cuando el Ministerio del Interior ha negado que la persona se*

<sup>49</sup> Véase a modo de ejemplo, la Resolución de la Asamblea General de noviembre de 1974, pidiendo al Gobierno de Chile respetar plenamente la Declaración de los Derechos Humanos; la Resolución de la Asamblea General de diciembre de 1975, que aprueba el informe del Grupo de Trabajo y condena al gobierno de Chile por violaciones a los derechos humanos, como asimismo le solicita la adopción de las medidas necesarias para salvaguardar los derechos humanos básicos y la libertad fundamentales; la Resolución de la CDH de marzo de 1977, que condena al gobierno de Chile por las violaciones a los derechos humanos constatadas.

*encontraba detenida, la correspondiente Corte de Apelaciones, después de efectuar una investigación, se ha limitado a disponer el archivo del expediente"*<sup>50</sup>.

El modelo de impunidad establecido en Chile es reforzado en 1978 con la implantación de una Ley de Amnistía<sup>51</sup> que distaba mucho de constituir un intento por dejar atrás el pasado, construir un futuro de paz sobre la base de la unidad y el fortalecimiento de los vínculos que unen a la nación chilena. A través de esta ley se concedía la amnistía, a todos los responsables de los crímenes perpetrados en el período comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 al 10 de marzo de 1978, a excepción de aquellos que estuvieran siendo ya procesados o hubiesen sido ya condenados. No obstante este beneficio se haría extensible a los condenados por los tribunales militares, excluyéndose una serie de delitos, e inoperante para aquellos que se encontraran en el exilio.

El mandato emanado de este Decreto aparentaba una simetría que luego quedaba desdibujada en el resto del articulado. Así, la amnistía se aplicaba también a los condenados por tribunales militares, lo que ocasionó el archivo de toda investigación sobre el paradero de personas, inclusive sin haberse iniciado, lo que provocó muchas polémicas.

No obstante la Corte Suprema de Justicia un año más tarde consideró que en todos los casos de desapariciones forzadas de personas debían iniciarse o proseguirse las investigaciones, pero de ello sería muy poco o nada lo que se obtendría.

Ya en 1985 este máximo tribunal dando un salto atrás, se da a la tarea de ratificar los fallos emitidos por las instancias inferiores aplicando el Decreto N° 2191 a casos de desapariciones forzadas incluso antes de la comprobación plena de los hechos, llegando al extremo de sancionar a los jueces que impugnaran el sobreseimiento de las causas. Por ello no extraña el que más tarde en 1989 el Decreto de amnistía fuese invocado para clausurar casi una centena de casos que estaban siendo conocidos en la jurisdicción militar.

En conclusión, frente al beneficio inmediato y directo de los miembros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, tal y como advirtió la CoIDH, *"esta amnistía no varió fundamentalmente la situación de los disidentes del régimen militar y tan sólo significó la puesta en libertad de quienes se encontraban en las cárceles, algunos de los cuales, fueron obligados a abandonar el país. La situación de*

<sup>50</sup> Véase, COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe Anual, 1977", OEA/Ser.L/V/II.43, doc. 21 corr. 1, 20 de abril de 1978, Sección Cuarta, VI.c., párr. 4.

<sup>51</sup> Decreto Ley N°. 2191 de 19 de abril de 1978.

*los exiliados no varió y numerosas solicitudes de reingreso han sido rechazadas*<sup>52</sup>.

Entre las diversas presiones de la comunidad internacional y de la sociedad civil chilena el régimen de Augusto Pinochet comenzó a perder fuerza cuando el 5 de octubre de 1988, el "no" a su continuación en el poder venció, y las autoridades militares aceptaron los resultados. Es a partir de ese entonces cuando entran en vigencia varias previsiones que le permitirían continuar solamente un año más en el poder, lo que sería crucial en el diseño y determinación del proceso de transición.

El 11 de marzo de 1990, el presidente Aylwin es elegido democráticamente y asume el poder luego de casi dos décadas de dictadura, no obstante, Pinochet se mantuvo como Comandante en Jefe del Ejército hasta 1998.

El saldo de víctimas del régimen militar entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990 fue de más de tres mil ejecutados y/o desaparecidos<sup>53</sup> y más de veintiocho mil detenciones arbitrarias por motivos políticos y tortura<sup>54</sup>; permaneciendo casi todos en la más absoluta impunidad.

En tal sentido, ya para 1985, la CoIDH motivando la magnitud de las violaciones cometidas por el gobierno chileno, atribuye estas al empleo de casi todos *"los métodos conocidos para la eliminación física de los disidentes, entre otros, desapariciones, ejecuciones sumarias individuales y aún de grupos de personas indefensas, ejecuciones decretadas en procesos sin ninguna garantía legal, tortura y violencia indiscriminada y excesiva contra manifestaciones públicas..."*<sup>55</sup>.

Y reconociendo el carácter masivo y sistemático de las violaciones, agrega que:

*"La magnitud de las violaciones comprobadas, la diversidad de los métodos empleados en su ejecución, el prolongado lapso durante el cual ellas se han llevado a cabo y la impunidad de los funcionarios que las han realizado, permiten considerar a la Comisión que no se trata de excesos individuales explicables en el contexto de una lucha armada contra un enemigo interno, sino que, por el*

<sup>52</sup> COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe Anual, 1978", OEA/Ser.L/V/II.47, doc. 13 rev.1, 29 de junio de 1979, Sección Cuarta, apto. b), párr. 5.

<sup>53</sup> COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN: "Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación", Primera Parte, Capítulo I, y Tercera Parte, Capítulos I-III.

<sup>54</sup> COMISIÓN NACIONAL SOBRE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA: "Informe de 10 de noviembre de 2004" e "Informe Complementario de 1 de junio de 2005", en <http://www.comisiontortura.cl/inicio/index.php>. [Consulta: 15, Noviembre, 2009]

<sup>55</sup> COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Chile", OEA/Ser.L/V/II.77. rev.1, doc. 18, 8 de mayo de 1985, Capítulo III, párrs. 182.

*contrario, obedecen al propósito deliberado del Gobierno de Chile de eliminar toda forma de disidencia aún a costa de violaciones tan graves al derecho a la vida como las documentadas...<sup>56</sup>.*

La vigencia plena del Decreto de Amnistía N° 2191 respecto del derecho interno como del internacional era reconocida todavía por la Corte Suprema de Chile aún iniciada la década de los 90s<sup>57</sup>. Sin embargo, la Corte negó la posibilidad de su extensión a la esfera de la responsabilidad civil, sin determinar las formas de acceder a dicho ámbito obviándose la fase de investigación.

La justicia chilena era del criterio que tanto el Pacto de San José de Costa Rica, ratificado el 21 de agosto de 1990 como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos incorporados al derecho chileno el 29 de abril de 1989, no eran idóneos para restar eficacia al Decreto de Amnistía<sup>58</sup>. Así al considerar el Decreto como la *lex praevia* más favorable, la aplicación retroactiva de dichos instrumentos contravenía claramente el principio de irretroactividad de la ley penal, y ello equivaldría a sostener que responsabilidades penales definitivamente extinguidas en virtud de la amnistía habían tenido la virtud de renacer después. La aplicación de un criterio retroactivo suponía, a su entender, atentar contra la esencia de la amnistía que, sin duda alguna, es siempre ley penal más benigna para quienes resulten favorecidos por ella.

Sin embargo, el presidente Aylwin desde el mismo momento de asumir el poder expresó una clara intención de gobernar en un "régimen de la verdad", en el que el Decreto de Amnistía no podía constituirse en obstáculo para la persecución y castigo de los crímenes perpetrados durante la dictadura militar. Así, el 4 de marzo de 1991 expresó: "*Espero que éstos (los tribunales chilenos) cumplan debidamente su función y acojan las investigaciones, a lo cual –en mi concepto- no puede ser obstáculo la ley de amnistía vigente*"<sup>59</sup>. Ello no dejaría de ser más que una simple intención pues no se logró llevar a término ningún proceso penal y la Corte Suprema, a la par que se mostraba cada vez más dispuesta a transferir los procesos abiertos de la jurisdicción ordinaria a los tribunales militares, continuó acatando el Decreto de Amnistía confirmando el sobreseimiento de las causas. Circunstancia que afectaría de manera considerable y definitiva a su popularidad.

<sup>56</sup> *Ibidem*, párr. 184.

<sup>57</sup> Corte Suprema de Chile, *caso Insunza Bascuña, Iván Sergio (recurso de inaplicabilidad)*, 24 de agosto de 1990, párrs. 25-29.

<sup>58</sup> Véase por ejemplo la sentencia de la Corte Marcial de 25 de marzo de 1998, considerando 9 (expediente de anexos a la demanda, Anexo 3, folios 43 y 44).

<sup>59</sup> Véase el artículo de AMNISTÍA INTERNACIONAL: "Chile: la transición en la encrucijada: Las violaciones de derechos humanos durante el gobierno de Pinochet siguen siendo el problema esencial.", p. 17.

No obstante, en 1993 se rompe un poco con esa constante de impunidad y son condenados en primera instancia el General Contreras y el Brigadier Espinoza como autores intelectuales de los asesinatos de Letelier y Moffitt, sentencia que en 1995 sería ratificada por la Corte Suprema en virtud de que el caso no estaba amparado por el Decreto de Amnistía.

Vale resaltar que si bien para ese entonces el sistema de justicia chileno había sido un rotundo fracaso en la persecución de los crímenes pasados perpetrados por el régimen militar, en el ámbito de la reparación se tomaron importantes iniciativas, tales como la creación de la Oficina Nacional de Retorno (1990), el Programa de Reparación y Atención Integral en Salud y Derecho Humanos (1991), Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1992) que daría continuidad a la labor de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación.

Los años siguientes, ya bajo el mandato de Eduardo Frei, no se efectuaría ningún avance importante en la persecución penal de los autores y demás partícipes de los crímenes perpetrados durante el régimen, situación que se extendería hasta finales de 1998 y principios de 1999.

Los criterios de la Corte Suprema en la materia se mantuvieron incólumes. Sin embargo, de manera excepcional, en uno que otro caso se produjeron variaciones. Uno de estos cambios de criterio se evidenció en 1995 en la sentencia de la Sala Penal en el caso Cheuquepán y Llaulen, donde ratifica la sentencia condenatoria dictada en primera instancia en un caso de desaparición forzada de personas en virtud de considerar que no estaba amparada por el Decreto de Amnistía. Asimismo argumentando que no podía considerarse que los delitos hubieran sido cometidos en actos de servicios, ratifica la competencia de la jurisdicción ordinaria para conocer del caso. Otros pronunciamientos novedosos en este sentido serían los efectuados por la Corte el 13 de agosto de 1995 en el caso Mario Fernández y el 26 de octubre de 1998 en el célebre caso Contreras Maluje. En este último, dado el carácter continuado o permanente del crimen de desaparición forzada de personas, es denegada la aplicación del Decreto de Amnistía o de cualquier otra limitación temporal. Criterio que poco a poco fue reiterándose en la Corte Suprema de Chile<sup>60</sup>.

Estas condenas que representaron poco y nada ante los elevados índices de impunidad, serían seguidas de otros enjuiciamientos criminales en el ámbito internacional caso de Italia, Argentina y Estados Unidos. Sin embargo, ninguno de ellos captaría tanto la atención mundial como el intento fallido de enjuiciamiento del General Augusto Pinochet –del que ya comentáramos- efectuado por la jurisdicción española y que desembocará en su detención en

<sup>60</sup> Véase en tal sentido y a modo de ejemplo la Sentencia de la Quinta Sala de la Corte de Apelaciones de Santiago, caso Miguel Ángel Sandoval Rodríguez, Rol 11.821-2003, 5 de enero de 2004, párr. 76.

octubre de 1998, basado en el principio de jurisdicción universal<sup>61</sup>. Suiza y Bélgica también iniciarían procesos en su contra.

Así en suma podemos observar que los casos sancionados son contados. Los de mayor connotación y los que no pudieron gozar del amparo del Decreto de Amnistía ya sea por haberse perpetrado fuera de su ámbito de aplicación temporal o por consistir en crímenes continuados o permanentes han ido resolviéndose paulatinamente. Sin embargo la mayoría de los crímenes, que a todas luces constituyen crímenes contra la humanidad, se hallan aún impunes y su persecución ha encontrado grandes obstáculos derivados de dicho Decreto.

Posteriormente se han presentado varios proyectos de ley con la intención de ponerle punto final a las persecuciones de los crímenes de la dictadura o limitar aún más sus posibilidades temporales. Ya para 2006 se han presentado seis proyectos de ley tendientes a modificar el Decreto No. 2.191 de los cuales cinco no fueron aprobados. Vale resaltar que en dos de ellos<sup>62</sup> pretendían que a través de una ley se interpretara el decreto ley señalado, estableciendo su inaplicabilidad a los crímenes contra la humanidad, dado su carácter de imprescriptibles y no amnistiables. En otro<sup>63</sup>, se tuvo el propósito de regular la aplicación del Decreto Ley y establecer que en caso de personas detenidas-desaparecidas el juez continuaría las investigaciones "*con el sólo propósito de esclarecer el destino de la víctima o de sus restos*". Y finalmente un sexto proyecto - N° 82.25- fue recientemente presentado con la finalidad de declarar la nulidad del Decreto Ley No. 2.191<sup>64</sup>.

En definitiva, las actuaciones de las autoridades judiciales y civiles chilenas han violado la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados, los tratados internacionales de derechos humanos y las obligaciones emanadas de los principios del *ius cogens* que atribuyen a los crímenes contra la humanidad un

61 Para una mayor información acerca de este caso véase: ARAN, M. y LOPEZ GARRIDO, D.: *Crimen internacional y jurisdicción internacional. El caso Pinochet*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2000; BRODY, R. y RATNER, M. (eds.): *The Pinochet Papers: The Case of Augusto Pinochet in Spain and Britain*, La Haya, Kluwer, 2000.

62 Véase el Boletín No. 654-07, presentado el 7 de abril 1992 por los senadores Rolando Calderón Aránguiz, Jaime Gazmuri Mujica, Ricardo Núñez Muñoz y Hernán Vodanovic Schnake (expediente de anexos a los alegatos finales escritos del Estado, Anexo 10, folios 4269 a 4274); Boletín No. 1718-07, presentado el 11 de octubre de 1995 por los senadores Ruiz de Giorgio y Mariano Ruiz Esquide (expediente de anexos a los alegatos finales escritos del Estado, Anexo 11, folios 4276 a 4285).

63 Véase el Boletín No. 1657-07, presentado el 19 de julio de 1995 por los senadores Diez, Larraín, Otero y Piñera (expediente de anexos a los alegatos finales escritos del Estado, Anexo 14, folios 4379 a 4389).

64 Véase el Boletín No. 4162-07, presentado el 21 de abril de 2006 por los senadores Girardi, Letelier, Navarro y Ruiz-Esquide (Anexo 9 alegatos finales escritos del Estado, folios 4249 a 4267).

carácter imprescriptible, inamnistiable e inindultable sosteniendo e incentivando durante el proceso de transición la validez del Decreto de Amnistía para favorecer a los responsables de tales ilícitos. Ello a todas luces generó responsabilidad internacional para Chile tal y como fuera dictaminado por la CIDH en el ya citado caso *Almonacid Arellano* en 2006.

Ya a finales del primer decenio del siglo XXI no se concibe que los operadores de justicia no asuman su responsabilidad y acaten las obligaciones jurídicas imperativas establecidas en el derecho internacional de los derechos humanos suficientemente reiteradas a nivel nacional, caso de Argentina, y a nivel internacional. No es admisible además, que entre la inoperatividad casi absoluta y el desconocimiento de los derechos de las víctimas por parte de las autoridades estatales encargadas de hacer justicia se lleve a las víctimas y/o a sus familiares a tener que recurrir al sistema regional de protección internacional de los derechos humanos. Esta acción u omisión constituye a su vez una violación de los derechos humanos que se aparta del deber constitucional e internacional de aseguramiento, promoción y garantía de los derechos humanos y de satisfacción del derecho a la verdad, a la justicia y a la reparación que le asiste a las víctimas, indispensables para construir una paz sostenible en el tiempo.

#### **d. Perú y las Leyes de Amnistía N° 26479 y 26492**

A partir de 1980 Perú fue escenario de un conflicto interno que se extendió durante casi una década dando lugar a múltiples hechos de violencia por parte de los grupos alzados en armas, en particular Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, las fuerzas armadas y policiales, y de organizaciones paramilitares como el Grupo Colina.

Así el 17 de mayo de 1980, un día antes de las elecciones presidenciales, el grupo terrorista Sendero Luminoso, irrumpió en la localidad peruana de Chuschi, donde robó y quemó padrones y urnas que serían utilizados en dicha contienda electoral. Con este acto el grupo terrorista desencadenaría el conflicto armado y una oleada de violencia con un nivel de intensidad que se incrementaría paulatinamente. Se inicia así un largo período de violencia política armada en el Perú que dejaría un saldo de miles de víctimas de graves violaciones a los derechos humanos constitutivas de crímenes contra la humanidad e infracciones al derecho internacional humanitario.

En 1984 entra en escena otra agrupación terrorista contra la que también se enfrentaría el Estado peruano, el MRTA. Pero contrastando con Sendero Luminoso, esta agrupación se constituyó más bien como una guerrilla urbana y clásica de izquierda cuyo blanco principal eran los miembros de la Policía, Fuerzas Armadas y grupos de poder y no la población civil.

La extrema desigualdad social del Perú de 1985, momento en que asume la presidencia de dicho país Alan García (1985-1990), es considerada como una de las causas principales que hicieron posible y alimentaron el conflicto armado interno. No obstante pese a la toma de algunas medidas por parte del gobierno para minimizar esta brecha social y para luchar contra estos movimientos insurgentes los esfuerzos efectuados fueron en vano.

Los grupos de combate integrados por miembros de las fuerzas armadas y policiales a la vez que aplicaban medidas contra la subversión incurrieron en graves violaciones a los derechos humanos, tales como la tortura en los interrogatorios, maltratos crueles e inhumanos, entre otros. Estado y población se apartaban cada día más producto de los abusos de poder en que incurrieron sus autoridades policiales y militares.

En medio de una crisis económica originada por los elevados índices de inflación, Alberto Fujimori asumió la Presidencia de Perú (1990-2000), sin embargo las medidas antisubversivas seguirían siendo aplicadas en contravención de la Constitución y a través de la violación de los derechos humanos por parte de los grupos paramilitares de exterminio. Fujimori quien pretendía implantar unas normas que, a su entender, traerían consigo la pacificación de Perú es frenado por el Congreso, quien no las sancionó por inconstitucionales. En vista de ello, el 5 de abril de 1992 Fujimori da un autogolpe de Estado para instaurar, a su criterio, un "gobierno de emergencia y restauración nacional" fundado en el Decreto Ley N° 25418.

Las derrotas progresivas de los movimientos terroristas no se harían esperar asegurándose con ello la aprobación popular de una nueva Constitución en 1993 lo que fortaleció la pacificación del país. De este modo se constituyó un gobierno autoritario cuya política hizo posible los abusos de poder por parte de las fuerzas policiales y militares con ocasión de la lucha interna contra la subversión. Así, tal como podemos apreciar, con el pretexto de la defensa de la población se llevaron a cabo innumerables atropellos contra los derechos humanos consistentes en detenciones arbitrarias, genocidio, desapariciones forzadas, torturas, asesinatos, secuestros y ejecuciones extrajudiciales, todos ellos bajo el auspicio del Estado.

Respecto a la persecución de esta categoría de crímenes, cabe resaltar que una de las características fundamentales del derecho internacional penal es el de luchar contra la impunidad a través del aseguramiento de la obligación de perseguir y castigar a los responsables de graves violaciones a los derechos humanos, la cual en la mayoría de los casos es directamente promovida por los Estados comprometidos en estos ilícitos a través de la aplicación de medidas que obstaculizan su penalización.

Así, finalizado el conflicto interno peruano se aprobó el 14 de junio de 1995 la ley de amnistía N° 26479 cuyo fin era el de otorgar una amnistía general al personal militar, policial y civil en diversos casos. Una semana después, el 21 de junio, se promulga la Ley N° 26492 con el propósito de interpretar y determinar el alcance de la amnistía otorgada por la Ley N° 26479. De esta forma el gobierno peruano evitaba el enjuiciamiento de todos aquellos responsables de graves violaciones a los derechos humanos. Estas medidas legislativas pretendieron afianzar un modelo de impunidad e influyeron considerablemente en la popularidad del gobierno de Fujimori.

No obstante, en relación a los crímenes contra la humanidad Perú en 1998 decide adecuar su normativa interna a la internacional reconociendo su persecución con la incorporación del tipo en el Código Penal de dicho país mediante la Ley N° 26926, de 21 de febrero.

Si bien las leyes de amnistía eran contrarias a la Constitución<sup>65</sup>, estas fueron promovidas y defendidas por el propio Estado peruano, lo que requirió la intervención del sistema internacional de protección de los derechos humanos a través de las decisiones de la CIDH en los emblemáticos casos de la *Matanza de Barrios Altos* (sentencia de 14 de marzo de 2001) y *La Cantuta* (sentencia de 29 de noviembre de 2006), que darían el impulso determinante a la declaración de nulidad de dichas leyes, al contrariar además disposiciones de la Convención Americana de Derechos Humanos, lo que desencadenaría en múltiples pronunciamientos de la jurisdicción interna peruana al respecto.

Así en atención a los dictaminado por la CIDH los tribunales nacionales en diversos fallos, reconocieron el carácter inadmisibles de las disposiciones de prescripción o de cualquier otro obstáculo establecido por el ordenamiento jurídico interno que pretenda evitar la investigación, persecución y castigo de violaciones a los derechos humanos, permitiéndose con ello el acceso de las víctimas y/o de sus familiares a los mecanismos de justicia para la resolución de los casos. Vale resaltar que gracias a ello recientemente fue posible, por primera vez en la historia, la condena de un ex presidente -Alberto Fujimori- por la comisión de crímenes contra la humanidad durante su gobierno<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> Así lo manifestó la jueza Saquicuray, que investigaba la masacre de *Barrios Altos*, al declarar inaplicables las leyes de amnistía por carecer de respaldo constitucional y contravenir la Convención Americana de Derechos Humanos. Sin embargo, esta decisión de la jueza fue contravenida por la Ley N° 26492, llamada "de interpretación y alcances de la amnistía otorgada por la ley 26479".

<sup>66</sup> Véase la Sentencia de la Sala Penal Especial de la Corte Suprema de Justicia de la República de 7 de abril de 2009, Exp. N° A.V. 19 – 2001.

## Conclusiones

De todo lo anterior podemos concluir que la aplicación de la jurisprudencia de la CIDH en el derecho interno constituye un claro apoyo al sistema de protección de los derechos humanos en todo el ámbito interamericano, que no sólo cumple con la labor de reivindicar los derechos de las víctimas de violaciones graves a los derechos humanos, sino que además, significa una clara respuesta a aquéllos Estados que pese a los desarrollos alcanzados por el derecho internacional, caso de Uruguay, el Salvador y de España entre otros, no han podido o no han querido, por motivos diversos, aplicar un criterio como tal en su ámbito jurídico interno.

La CoIDH y la CIDH han contribuido a través de la labor de hacer énfasis en las obligaciones, que a la luz de las obligaciones generales consagradas en los artículos 1.1 y 2 de la CADH, tienen los Estados Partes respecto a la toma de providencias de toda índole, a que nadie sea sustraído de la protección judicial y del ejercicio del derecho a un recurso sencillo y eficaz, en los términos de los artículos 8 y 25 de la Convención. Por tal motivo los Estados Parte en la CADH que promulguen leyes cuyo propósito sea el de impedir la investigación, persecución y castigo de los responsables de graves violaciones a los derechos humanos constitutivas de crímenes contra la humanidad, caso de las leyes de amnistía, violentan dichas disposiciones de la Convención. Las leyes de amnistía en definitiva atentan contra el derecho a la defensa de las víctimas y contribuyen a la perpetuación de la impunidad, imposibilitando la adecuada superación de un pasado conflictivo y la satisfacción de las exigencias de verdad y justicia que reclama la justicia transicional.

Las sentencias emanadas de la CIDH en la materia constituyen un gran logro en la ardua y vital tarea de compatibilizar la jurisprudencia y doctrina del derecho internacional para permitir de manera indefectible llevar estas normas a la jurisdicción ordinaria. Ello incrementa notablemente la eficacia en la lucha contra los modelos de impunidad existentes y produce al mismo tiempo un efecto preventivo de carácter disuasivo que incrementa las probabilidades de no repetición de conductas atroces, como las llevadas a cabo en Latinoamérica durante varias décadas.

Asimismo, las sentencias emanadas de los tribunales nacionales han sentado un importante precedente en cuanto a la forma de articulación de la jurisdicción penal internacional en el seno de las jurisdicciones nacionales, y constituyen también una herramienta eficaz en la lucha contra la impunidad como quiera que han contribuido a reivindicar el derecho de acceso a la justicia de las víctimas de crímenes atroces que atentan contra los intereses de la Comunidad Internacional concebida como un todo.

Lamentablemente a pesar de todo este escenario de reivindicación de derechos y de grandes avances en la lucha contra la impunidad de estas conductas, la eficacia de estas sentencias va a depender de la voluntad interna e internacional que exista en tal sentido. Los intereses políticos pueden surgir y terminar imponiéndose sobre la razón jurídica. La *realpolitik* o la diplomacia en reiteradas ocasiones no han hecho más que limitar principios y conceptos básicos para salvaguardar a la humanidad y mantener la convivencia pacífica mundial. No podemos obviar la importancia que para los organismos jurisdiccionales tiene el que sus fallos cuenten con el apoyo interno suficiente y el no verse sometidos a presiones internas y/o internacionales para el correcto y eficaz desempeño de sus funciones. Este doble respaldo, nacional e internacional es indispensable en el logro de un nivel considerable de percepción de riesgo jurídico de enjuiciamiento, por parte de los individuos en general, de incurrir en este tipo de conductas.

Cuando la real y efectiva salvaguarda de intereses colectivos protegidos por el derecho internacional de los derechos humanos no coincide con dichas voluntades o intereses, podría ocurrir, a modo de ejemplo, lo acontecido recientemente en España, donde el poder legislativo pese a la jurisprudencia emanada del Tribunal Constitucional, de las normas de derecho internacional consuetudinario y convencional – caso del Estatuto de Roma de la CPI<sup>67</sup>- asumidas por el Estado español y de la aplicación no restrictiva del principio por parte de terceros estados<sup>68</sup> ha decidido restringir considerablemente el principio de jurisdicción universal sin tomar en consideración, además, que para la Comunidad Internacional este es uno de los mecanismos fundamentales con que cuenta la justicia para luchar contra la impunidad en materia de crímenes de derecho

<sup>67</sup> El Estatuto de Roma de la CPI establece en su Preámbulo hace referencia a tres principios fundamentales: el primero de ellos, el principio de *aut dedere aut judicare* al expresar que "... los crímenes más graves de trascendencia para la comunidad internacional en su conjunto no deben quedar sin castigo y que, a tal fin, hay que adoptar medidas en el plano nacional e intensificar la cooperación internacional para asegurar que sean efectivamente sometidos a la acción de la justicia" (párr. 4). En segundo lugar, al principio de jurisdicción universal cuando establece que "Recordando que es deber de todo Estado ejercer su jurisdicción penal contra los responsables de crímenes internacionales" (párr. 6), y e tercer y último lugar al principio de complementariedad cuando señala que "...la Corte Penal Internacional establecida en virtud del presente Estatuto será complementaria de las jurisdicciones penales nacionales" (párr. 10).

<sup>68</sup> Véase a modo de ejemplo la Sentencia del Tribunal Constitucional alemán de 12 de diciembre de 2000, donde se ratificó la condena por delito de genocidio dictada por Tribunales alemanes a ciudadanos serbios por crímenes cometidos en Bosnia-Herzegovina contra víctimas bosnias. Véase además la Sentencia de la Corte de Casación belga de 12 de febrero de 2003, donde reconoce expresamente la jurisdicción universal establecida en la legislación belga. Vale resaltar que las disposiciones legales que contienen el principio de jurisdicción universal en la legislación belga, alemana, italiana, danesa y sueca entre otras no contemplan tales limitaciones.

internacional, cuando los países en donde se cometen, no pueden o no quieren, investigar y enjuiciar a los responsables, ni pueda ejercer su competencia la CPI.

Con la enmienda del artículo 23.4 de la Ley Orgánica del Poder Judicial finalmente aprobada el 7 de octubre de 2009, la aplicación del principio queda supeditada a la comprobación de la existencia de víctimas de nacionalidad española, a la acreditación de la presencia de los presuntos responsables en territorio español o a la verificación de algún vínculo de conexión relevante con España. Dichas exigencias atentan, entre otras, contra la razón de ser del principio como es la lucha contra la impunidad y su configuración a partir de la naturaleza específica de los delitos objeto de persecución, respecto de algunos de los cuales ya se ha reconocido, su pertenencia al *ius cogens* y su carácter *erga omnes*. Asimismo el derecho a una tutela judicial efectiva de las víctimas y el derecho a la igualdad como garantía procesal consagrada en la Constitución española y en el derecho internacional convencional resultan seriamente lesionados.

Esta enmienda se corresponde con el interés de la Comunidad Internacional de luchar contra la impunidad de conductas que atenten contra la dignidad humana. Constituye un obstáculo para la persecución y castigo de los crímenes contra la humanidad, entre otros, cuyas normas y principios que los regulan – caso del principio de jurisdicción universal- forman parte del *ius cogens* y, por tanto, son reglas imperativas del derecho internacional general que no pueden ser modificadas por tratados o por la legislación interna estatal. De allí la más que recomendable y procedente declaración de nulidad absoluta de dicha enmienda no sólo por inconstitucional sino por menoscabar normas de mayor rango.

Habiendo visto en el presente artículo algunos obstáculos "legales" que pueden presentarse o crearse para impedir la persecución de crímenes tan graves que atentan contra toda la comunidad internacional, resulta conveniente resaltar que el reconocimiento de la existencia consuetudinaria y la naturaleza de los crímenes contra la humanidad y de las normas que regulan su aplicación, ha jugado un papel crucial, específicamente en América Latina, para permitir el enjuiciamiento de crímenes pasados perpetrados durante regímenes dictatoriales o en conflictos internos armados y donde a pesar de la instauración de medidas de impunidad se ha podido avanzar en la reivindicación de los derechos de las víctimas de acceso a la justicia, como única garantía de no repetición y por ende de paz social.

El reconocimiento internacional, interamericano e interno de las características específicas de los crímenes contra la humanidad y del rango de las normas y principios que regulan su aplicación, aunado a la voluntad política de lucha contra la impunidad de dichas conductas, es lo que en definitiva ha contribuido a reivindicar los derechos de las víctimas de crímenes perpetrados durante períodos

dictatoriales o de conflicto interno en algunos países de América del Sur, que históricamente han sido privadas de su derecho de acceso a los mecanismos de justicia.

La promoción de la aplicación y respeto de esta regla imperativa de derecho internacional general permitirá eliminar todos los obstáculos que han limitado o que pretendan limitar la persecución de estas conductas en razón del espacio, del tiempo y de criterios de personalidad, permitiendo que las víctimas y/o sus familiares puedan ejercer sus acciones penales libremente, conocer la verdad, castigar a los responsables y obtener una justa reparación. Sólo así las víctimas podrán superar un pasado lleno de memoria, algunos individuos se arrepentirán y otros pensarán dos veces antes de atentar contra la dignidad humana, la justicia habrá creado las bases indispensables para la construcción de una paz sostenible.

### Referencias bibliográficas

- AMBOS, K., "El marco jurídico de la justicia de transición". *Justicia de Transición. Informes de América Latina, Alemania, Italia y España*, Montevideo, Konrad Adenauer, 2009, p. 28-29.
- AMBOS, K., *Acerca de la antijuridicidad de los disparos mortales en el muro*, Universidad Externado de Colombia, trad. de Claudia López Díaz, 1999.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL: "Chile: la transición en la encrucijada: Las violaciones de derechos humanos durante el gobierno de Pinochet siguen siendo el problema esencial.", p. 17.
- ACORN, Annalise, *Compulsory compassion: a critique of restorative justice*. Vancouver, University of British Columbia Press, 2004.
- ARAN, M. y LOPEZ GARRIDO, D.: *Crimen internacional y jurisdicción internacional. El caso Pinochet*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.
- BASSIOUNI, M.C., "Crimes against humanity", *Crimes of War: What the public should know*. W.W. Norton, 2007, p. 135.
- BENEDETTI, M., *El Olvido Está Lleno de Memoria*, Bogotá, Planeta, 2001, pp. 13-19.
- BOLETÍN No. 654-07, presentado el 7 de abril 1992 por los senadores Rolando Calderón Aránguiz, Jaime Gazmuri Mujica, Ricardo Núñez Muñoz y Hernán Vodanovic Schnake (expediente de anexos a los alegatos finales escritos del Estado, Anexo 10, folios 4269 a 4274); Boletín No. 1718-07, presentado el 11 de octubre de 1995 por los senadores Ruiz de Giorgio y Mariano Ruiz Esquide (expediente de anexos a los alegatos finales escritos del Estado, Anexo 11, folios 4276 a 4285).
- BOLETÍN No. 1657-07, presentado el 19 de julio de 1995 por los senadores Diez, Larraín, Otero y Piñera (expediente de anexos a los alegatos finales escritos del Estado, Anexo 14, folios 4379 a 4389).
- BOLETÍN No. 4162-07, presentado el 21 de abril de 2006 por los senadores Girardi, Letelier, Navarro y Ruiz-Esquide (Anexo 9 alegatos finales escritos del Estado, folios 4249 a 4267).
- BRODY, R. y RATNER, M. (eds.): *The Pinochet Papers: The Case of Augusto Pinochet in Spain and Britain*, La Haya, Kluwer, 2000.
- CÁMARA NACIONAL DE APELACIONES EN LO CRIMINAL Y CORRECCIONAL FEDERAL DE BUENOS AIRES, Causas No. 17.844 y No. 17.889, Sentencia de 9 de noviembre de 2001.
- CÁMARA NACIONAL DE APELACIONES EN LO CRIMINAL Y CORRECCIONAL FEDERAL DE BUENOS AIRES, Causa 8686/00, Sentencia de 16 de diciembre de 2004.

- CANÇADO T., A. "Reflexiones sobre el Desarraigo como Problema de Derechos Humanos Frente a la Conciencia Jurídica Universal", *La Nueva Dimensión de las Necesidades de Protección del Ser Humano en el Inicio del Siglo XXI*, 1a. ed., San José de Costa Rica, ACNUR, 2001, pp. 19-78, esp. pp. 58-78.
- CAPELLÀ Y ROIG, Margalida, *La Tipificación Internacional de los Crímenes contra la Humanidad*, Tirant, 2005, p. 389.
- CIDH, *Caso Barrios Altos v. Perú*, Sentencia de 14 de marzo de 2001, Serie C, Nº 75. Tan importante resultó la presente sentencia que algunos le adjudican en buena parte el posterior aislamiento del Perú ante la Comunidad Internacional y la posterior caída del régimen de Fujimori.
- CIDH, *Caso Castillo Páez v. Perú*, Fondo. Sentencia de 3 de noviembre de 1997. Serie C No. 34, párr. 90.
- CIDH, *Caso Masacre de Plan de Sánchez vs. Guatemala* de 29 de abril de 2004, párr. 13.
- CIDH, *Caso La Cantuta v. Perú*, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 29 de noviembre de 2006. Serie C No. 162, párrs. 167-169.
- CIDH. *Caso Almonacid Arellano y otros v. Chile*, Sentencia de 26 de septiembre de 2006, Serie C No. 154.
- COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN: "Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación", Primera Parte, Capítulo I, y Tercera Parte, Capítulos I-III.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA: "Informe de 10 de noviembre de 2004" e "Informe Complementario de 1 de junio de 2005", en <http://www.comisiontortura.cl/inicio/index.php>. [Consulta: 15, Noviembre, 2009]
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Uruguay", OEA/Ser.L/V/II.43, doc. 19 corr. 1, 31 de enero de 1978, Conclusiones, párr. 2.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe Anual, 1977", OEA/Ser.L/V/II.43, doc. 21 corr. 1, 20 de abril de 1978, Sección Cuarta, VI.c., párr. 4.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe Anual, 1978", OEA/Ser.L/V/II.47, doc. 13 rev.1, 29 de junio de 1979, Sección Cuarta, apto. b), párr. 5.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Uruguay", OEA/Ser.L/V/II.43, doc. 19 corr. 1, 31 de enero de 1978, Cap. II, párr 4, Cap. III, párr. 1 y Cap. IV, párr. 3.

- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Chile", OEA/Ser.L/V/II.77. rev.1, doc. 18, 8 de mayo de 1985, Capítulo III, párrs. 182.
- CORTE DE APELACIONES DE SANTIAGO, *caso Miguel Ángel Sandoval Rodríguez*, Sala 5ª, Rol 11.821-2003, 5 de enero de 2004, párr. 76.
- CORTE MARCIAL DE CHILE, Sentencia de 25 de marzo de 1998, considerando 9 (expediente de anexos a la demanda, Anexo 3, folios 43 y 44).
- CORTE SUPREMA DE CHILE, *caso Insunza Bascuña, Iván Sergio (recurso de inaplicabilidad)*, 24 de agosto de 1990, párrs. 25-29.
- CORTE SUPREMA DE CHILE, Sala Penal Especial, Sentencia de 7 de abril de 2009, Exp. N° A.V. 19 – 2001.
- CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACIÓN ARGENTINA, S. 1767. XXXVIII, Causa N° 17.768, Sentencia de 14 de junio de 2005, Párrafos Decisorios 2-3.
- CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACIÓN ARGENTINA, M. 2333. XLII, "*Julio Lilo y otros s/ rec. de casación e inconstitucionalidad*", sentencia de 17 de julio de 2007.
- CORTE SUPREMA DE URUGUAY, N° 148, Sentencia de 12 de mayo de 1988.
- CORTE SUPREMA DE URUGUAY, N° 365, Sentencia de 19 de octubre de 2009.
- COURT D'ASSISES DE PARÍS - *2eme Section*, causa 1893/89, Sentencia de 16 de marzo de 1990.
- ELSTER, Jon, "Coming to Terms with the Past. A Framework to the Study of Justice in the Transition to Democracy", *Archives Européennes de Sociologie*, Vol. 34, N° 1, pp. 7-48.
- EQUIPO NIZKOR, "Solicitud de Enjuiciamiento de Juan Carlos Blanco Estradé, como coautor de un delito de homicidio muy especialmente agravado". En: <http://www.derechos.org/nizkor/uruguay/doc/charg7.html> [Consulta: 11, Noviembre, 2009].
- FERNÁNDEZ PONS, Xavier, "El principio de legalidad penal y la incriminación internacional del individuo", *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, N° 5/2002, p. 8
- FRÜHLING EHRLICH, H. "La defensa de los Derechos Humanos en el Cono Sur. Dilemas y perspectivas de futuro", FRÜHLING EHRLICH, H. (ed.): *Represión política y defensa de los Derechos Humanos*, Chile, CESOC, 1986, pp. 16-17.
- JUZGADO NACIONAL EN LO CRIMINAL Y CORRECCIONAL FEDERAL No. 4, Causa No. 8686/2000, Sentencia de 6 de marzo de 2001.
- JUZGADO NACIONAL EN LO CRIMINAL Y CORRECCIONAL FEDERAL No. 11, Causa No. 7694/99, Sentencia de 1 de octubre de 2001;

- JUZGADO NACIONAL EN LO CRIMINAL Y CORRECCIONAL FEDERAL No. 11, Causa No. 6.859/98, Sentencia de 12 de septiembre de 2002.
- MÉNDEZ, Juan, "In Defense of Transitional Justice", *Transitional Justice and the Rules of Law in New Democracies*, Notre Dame and London, University of Notre Dame Press, 1997.
- SIMMA, B. "From Bilateralism to Community Interest in International Law", 250 *Recueil des Cours de l'Académie de Droit International de La Haye* (1994) p. 289.
- TEDH, *Streletz, Kessler y Krenz v. Germany*, (Caso N° 34044/96, 35532/97 y 44801/98), Sentencia de 22 de marzo de 2001.
- TEDH, *Kolk y Kislyiy v. Estonia* (Caso N° 23052/04 y 24018/04), Sentencia de 17 de enero de 2006, p. 9.
- TEDH, *Papon v. France* (Caso N° 54210/00) Sentencia de 25 de octubre de 2002.
- TEDH, *Touvier v. France* (Caso N° 29420/95) Commission decision of 13 January 1997, Decisions and Reports 88-B, p. 161.
- TPIY, *Kunarac et al.* Appeal Judgement, (Caso N° IT-96-23 y 23/1), Sentencia de 22 de febrero de 2001, párr. 85.
- TPIY, *Blaskic* Appeal Judgement, (Caso N° IT-95-14-A) Sentencia de Apelación de 29 de julio de 2004, párr. 124.
- TPIY, *Tadic* (Caso N° IT-94-1) Sentencia de 7 de mayo de 1997, párr. 649;
- TPIY, *Kupreskic* (Caso N° IT-95-16-T) Sentencia de 14 de enero de 2000, párrs. 550-551;
- TPIY, *Kordic* (Caso N° IT-95-14/2-T) Sentencia de 26 de febrero de 2001, párrs. 176-179.
- TRIBUNAL ORAL EN LO CRIMINAL FEDERAL DE SAN MARTÍN No. 1, Causa N° 2005 y su acumulada No. 2044, Sentencia de 12 de agosto de 2009.



# DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS ECONÓMICOS PARA PROCURAR UNA CULTURA DE PAZ

Brígida Carolina Rincón Chacón\*

---

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Desafío o Problema. 3. Una fotografía según el Documento de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en Aparecida – Brasil. 4. Una fotografía según los Documentos Conciliares – Concilio Plenario de Venezuela. 5. Una promesa de esperanza. 6. Jesús Príncipe de Paz, se encarna en nuestra realidad. 7. Luces desde la Doctrina Social de la Iglesia. 8. Propuesta de Redención para la distribución económica: 8.1. Una propuesta construida sobre la Roca. 8.2. Opción preferencial por los pobres. 8.3. Consumo y ahorro. 8.4. Paso del consumo excesivo y desordenado al consumo necesario y ordenado. 8.5. El orden económico trae paz, se grita paz. 8.6. Falso: Rivalidad entre creyentes y progreso económico. 8.7. Ejercicio de principios y valores evangélicos, éticos, morales. 8.8. Ruta y señales para el consumo, ahorro e inversión. 8.9. Recomendaciones finales. 9. Conclusiones. Bibliografía

---

Recibido: 30/7/2010 • Aceptado: 27/8/2010

\* Licenciada en Administración Comercial, egresada de la Universidad Católica del Táchira (1996). Especialista en Organización de Empresas egresada de la Universidad Central de Venezuela (2010). Cursante de la Maestría en Gerencia de Empresas, mención: Mercadeo en la UNET. Once (11) años de experiencia profesional en el Sector Agua Potable y Saneamiento. Dos (02) años de experiencia profesional en la Empresa Privada. Profesor instructor en la UCAT. Imparte clases de las materias: Desarrollo Organizacional en la carrera de Gerencia de Empresas y Sistemas y Procedimientos Administrativos en la carrera de Administración, mención: Mercadeo, UCAT. Coordinadora de Investigación y Postgrado en el área de Cs. Económicas y Sociales. UCAT. E-mail: crincon@ucac.edu.ve.

### Resumen

El presente artículo presenta la situación económica de Latinoamérica y Venezuela a partir de la distribución de los recursos económicos, su impacto en la persona, familia y sociedad, desde la perspectiva de los documentos del Magisterio de la Iglesia católica, siendo la Sagrada Escritura y la Doctrina Social de la Iglesia, mediante la investigación documental, el análisis y la reflexión, instrumentos claves de luz para juzgar y proponer una mejora en las maneras de pensar, estilos de vida y conductas en la dinámica del consumo, ahorro e inversión que procuren una cultura de paz, en la persona, familia y sociedad, lo cual genere el paso de la civilización de consumo y egoísmo a civilización de amor.

**Palabras claves:** Recursos. Economía. Distribución. Paz. Iglesia.

### Abstract

The present article presents the economic situation of Latin America and Venezuela from the distribution of the economic resources, his impact in the person, family and company, from the perspective of the documents of the Teaching of the catholic Church, being the Holy Writ and the Social Doctrine of the Church, by means of the documentary investigation, the analysis and the reflection, instruments key of light to judge and to propose an improvement in the ways of thinking, ways of life and conducts in the dynamics of the consumption, saving and investment that they try a culture of peace, in the person, family and company, which generates the step of the civilization of consumption and egoismo to civilization of love.

**Key words:** Resources. Economy. Distribution. Peace. Church.

## 1. Introducción

La crisis económica mundial a priori se ve como generadora de violencia por diversas razones, Venezuela no escapa a tal situación aún con la impresión de que los recursos económicos abundan, persiste la pobreza, el desempleo y bajo poder adquisitivo entre otros indicadores contribuyentes en algunos momentos a generar violencia en inconformidad en la población. El consumo, ahorro e inversión como elementos claves de la distribución de los recursos económicos representan campos de estudio y trabajo obligatorio, al momento de pensar en alternativas de cambio para la economía personal, familiar y social de un país, que requiere con urgencia un desarrollo sostenible integral.

La distribución de los recursos económicos de modo equitativo viene a ser un gran desafío para un país que requiere el concurso de todos los actores en el

aporte soluciones creativas. En virtud de esta realidad, se mostrarán "fotografías" de la situación económica de Latinoamérica y Venezuela, desde el lente del Magisterio de la Iglesia bajo la documentación de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en Aparecida - Brasil, así como la presentada por los Obispos venezolanos en el Concilio Plenario en el Documento Conciliar N° 3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad".

Dentro de este orden se juzgará e iluminará dicha realidad con la Sagrada Escritura y la Doctrina Social de la Iglesia (Compendio), quienes serán lámpara en el camino que mostrarán toda una filosofía de pensamiento, principios, valores, maneras de actuar de gran carácter redentor, para mejorar la distribución de los recursos económicos en la dimensión personal, con influencia en las dimensiones familiar y social.

Se anuncia de manera muy acentuada como la Iglesia desde siempre ha ofrecido criterios para manejar situaciones económicas, sociales, políticas, sociales entre otras, a partir del Fundador de toda paz, Jesús de Nazaret, Príncipe de paz, quien viene a darle plenitud y orden al manejo de los recursos económicos, mostrando como una crisis puede convertirse en una oportunidad para procurar la paz, a partir de un cambio personal y particular.

## **2. Desafío o Problema**

Pareciera que el ahorro, el consumo y la inversión lejos de ser aliados para una justa distribución de los recursos económicos, se contraponen entre sí para que exista un adecuado equilibrio entre los tres. Es difícil colocar en proporción estos tres elementos cuando la desigualdad económica es tan marcada en nuestro País.

Hoy día el término "cultura de ahorro", suena considerablemente en el vocabulario del venezolano, pero más que por su práctica, es porque en algunos casos no se puede ejercer como un estilo de vida, por cuanto los recursos económicos no alcanzan para el mismo. Por su parte, Samuelson (1981)<sup>1</sup>, afirma que los ricos ahorran más que los pobres, no solo en sumas absolutas de dinero, sino también en proporción. Los que son muy pobres no solamente no pueden ahorrar nada en absoluto, sino que además "desahorran"; es decir, gastan anualmente más de lo que ganan, cubriendo la diferencia con deudas o gastando ahorros previamente acumulados. Se infiere que estas acciones de ahorrar dependen de factores, cultura y actitudes.

<sup>1</sup> SAMUELSON. (1981). *Curso de Economía Moderna*. Biblioteca de Ciencias Sociales. Madrid, p. 232.

Es de considerarse también que si bien se habla de una distribución de los recursos económicos, de cultura de ahorro, nos podríamos preguntar: ¿cuándo el venezolano aprendió hacerlo, si su praxis está enfocada en el gasto?. Ligeramente se podría responder que el venezolano no tiene cultura de ahorro y además no prioriza al momento de distribuir sus recursos económicos, en todas sus dimensiones: personal, familiar y social, por lo tanto hay una mayoría considerable que no ha aprendido a hacerlo considerando valores éticos, morales, cristianos para el ahorro, consumo e inversión.

En este sentido evoquemos el concepto de ahorro según Sachs y Larraín (1994)<sup>2</sup>, indican que es la parte del ingreso corriente que no se consume, sino que se destina a la acumulación de riqueza financiera. Así mismo es pertinente tomar la definición de consumo<sup>3</sup> (del latín: *cosumere* que significa gastar o destruir) es la acción y efecto de consumir o gastar, bien sean productos, y otros géneros de vida efímera, o bienes y servicios, como la energía, entendiendo por consumir como el hecho de utilizar estos productos y servicios para satisfacer necesidades primarias y secundarias. Así como el de inversión<sup>4</sup> el cual se refiere al empleo de un capital en algún tipo de actividad o negocio con el objetivo de incrementarlo. Dicho de otra manera, consiste en renunciar a un consumo actual y cierto a cambio de obtener unos beneficios futuros y distribuidos en el tiempo.

Lo anteriormente expuesto, lleva a inferir, inicialmente, que en el pensamiento del venezolano estos conceptos y por ende en sus acciones no están muy posicionados, lo que puede traer consigo una distorsionada distribución de los recursos económicos, trayendo consigo algunas consecuencias de índole económico, financiero, social, y psicológico, con alcance a todo el país.

En efecto, vemos como en la sociedad venezolana, ha aumentado cuantiosamente, los índices de violencia, y entre las principales causas se ha encontrado la pobreza, como lo presenta el caso de la situación de la frontera Alto Apure – Táchira, en la Investigación Cultura de Paz en el Alto Apure y el Táchira: Un reto de frontera (2008)<sup>5</sup>

2 SACHS, J., y LARRAÍN, F. (1994). Macroeconomía en la economía global. Chile, p. 34. <http://es.wikipedia.org/wiki/Consumo>. [Consulta: 2010. Julio 03].

3 *MASSE, PIERRE (1963). La elección de las inversiones, Sagitario.* [http://es.wikipedia.org/wiki/Inversi%C3%B3n#cite\\_ref-0](http://es.wikipedia.org/wiki/Inversi%C3%B3n#cite_ref-0) [Consulta: 2010. Julio 03].

5 UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA Y PARROQUIA SAN CAMILO DE LELIS. (2009). Cultura de paz en el Alto Apure y el Táchira. Un reto de frontera. Caracas, p. 235.

**Tabla 1. Causas que originan el clima de violencia en la comunidad**

Categoría de las respuestas	% de respuestas							Total
	Pobreza	Niños Abandonados	Grupos Armados Irregulares	Exclusión Social	Políticas del Estado	La polarización del País	Ninguna de las anteriores	
<b>Pedro María Ureña</b>	24,39	14,63	12,2	12,2	12,2	21,95	2,43	100
<b>Bolívar</b>	37,04	1,86	31,48	14,81	11,11	3,7	0	100
<b>San Cristóbal</b>	23,31	13,28	10,28	16,04	18,55	13,28	5,26	100
<b>Páez</b>	20,33	9,34	25,82	15,38	18,68	10,45	0	100
<b>Fernández Feo</b>	32,5	0	32,5	20	12,5	2,5	0	100

*Fuente:* Ucat y Parroquia San Camilo de Lelis. Cultura de paz en el Alto Apure y el Táchira: Un reto de frontera.

Se evidencia, que el mayor porcentaje en los Municipios encuestados la causa que origina el clima de violencia en la comunidad es la pobreza, esto es una importante muestra del comportamiento de nuestra sociedad, como muy bien lo dicen los investigadores:

La pobreza es consecuencia de una incorrecta distribución de las riquezas, mala administración de los bienes y las desigualdades sociales, pero que va más allá de la privación material comprendiendo también la calidad de la educación, salud, vulnerabilidad de las personas, exposición al riesgo, falta de equidad, capacidad de expresar sus necesidades y carencia de poder para influenciar las decisiones que afectan su bienestar<sup>6</sup>.

Se puede ver, como la desigualdad económica es producida por el bajo poder adquisitivo, falta de manejo (emocional, intelectual y espiritual) de la crisis

<sup>6</sup> UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA Y PARROQUIA SAN CAMILO DE LELIS. (2009). Cultura de paz en el Alto Apure y el Táchira. Un reto de frontera. Caracas, p. 234.

económica a nivel individual, familiar y social, la tendencia a una cultura de consumo sin toma de conciencia, bajo grado de organización social, crecimiento demográfico elevado, inestabilidad política, entre otras posibles causas, trayendo como consecuencia: el crecimiento del desempleo, la pobreza, una profunda insatisfacción e inconformidad, la escasez de los productos, agresiones, discusiones en los diversos círculos sociales.

Según Samuelson (1981)<sup>7</sup>, algunos de los factores que influyen en la desigualdad, se encuentran: diferencias en la propiedad de la riqueza, diferencias de actitudes personales (aptitudes físicas, mentales, el coeficiente de inteligencia, energía, ambición, astucia y olfato), diferencias de educación, formación y oportunidades, barreras de clase contra las oportunidades, diferencias de edad y salud.

El autor antes referido, muestra factores que nacen y se desarrollan desde la persona, pasando por la familia y llegando a ejercer un gran impacto en la sociedad. A propósito de familia es preocupante al observar que es más seguro el consumo que sus ingresos corrientes en ellas, al respecto Case y Ray (1997)<sup>8</sup>, muestra los factores que influyen en las decisiones de consumo y oferta de trabajo en las familias: tasas de salarios reales actuales y esperados a futuro, valor inicial de la riqueza, ingreso no laboral actual y esperado a futuro, tasa de interés, tasas impositivas y pagos de transferencias actuales y esperadas a futuro.

A partir de allí y con el saber de que la Providencia Divina dio tanta riqueza, como lo dice Génesis 1, 29-31:

Y dijo Dios: - Miren, les entrego todas las hierbas que engendran semilla sobre la tierra; y todos los árboles frutales que engendran semilla les servirán de alimento; y a todos los animales de la tierra, a todas las aves del cielo, a todos los reptiles de la tierra – a todo ser que respira- , la hierba verde les servirá de alimento. Y Así fue.

Surgen algunas preguntas: ¿Qué es lo que ha pasado?, ¿Por qué la escasez, por qué la insuficiencia?. ¿Qué ha pasado con la autoridad, la soberanía, el poder sobre lo que Dios dio de la creación para gobernarla, de manera que sirviera para alimento, sustento, de las personas, qué vemos entonces hoy?.

Ciertamente, a priori viendo esta realidad desde la fe, se convierte en un gran desafío para todos los actores de la sociedad, quienes dotados de inteligencia,

<sup>7</sup> SAMUELSON. (1981). *Curso de Economía Moderna*. Biblioteca de ciencias sociales. Madrid, p. 882.

<sup>8</sup> CASE KARL E. y FAIR RAY C. (1997). *Principios de Macroeconomía*. México, p. 400.

creatividad, actitud de solución, esperanza, riqueza en conocimientos, conductas, valores y cultura, disponen de sí mismos y desde sus campos de acción para ser agentes de propuesta, cambio y acción y así construir la sociedad en paz que merecemos, dada por la Providencia Divina desde siempre.

### **3. Una fotografía según el Documento de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en Aparecida – Brasil**

A continuación se presentan las perspectivas de la situación económica y social de América Latina y Venezuela, a partir de algunos Documentos del Magisterio de la Iglesia Católica, lo que permite ver esta realidad económica y social, que requiere atención desde otro ángulo.

La V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, en Aparecida - Brasil, refleja algunas realidades de los pueblos de América Latina y de El Caribe, donde los Señores Obispos presididos por el Papa S.S Benedicto XVI, muestran a la luz del Espíritu Santo y encarnados en la realidad de los pueblos, causas y consecuencias en los ámbitos económicos, políticos, culturales, en las ciencias, la educación entre otros, que interpelan nuestro actuar, como actores en la extensión del Reino, para una cultura de paz.

Para comenzar llama la atención la visión del Papa que le da a la situación económica, en su Discurso Inaugural,

Ve la globalización como un fenómeno "de relaciones de nivel planetario", considerándolo "un logro de la familia humana", porque favorece el acceso a nuevas tecnologías, mercados y finanzas. Las altas tasas de crecimiento de nuestra economía regional y, particularmente, su desarrollo urbano, no serían posibles sin la apertura al comercio internacional, sin acceso a las tecnologías de última generación, sin la participación de nuestros científicos y técnicos en el desarrollo internacional del conocimiento, y sin la alta inversión registrada en los medios electrónicos de comunicación. Todo ello lleva también aparejado el surgimiento de una clase media tecnológicamente letrada. Al mismo tiempo, la globalización se manifiesta como la profunda aspiración del género humano a la unidad. No obstante estos avances, el Papa también señala que la globalización "comporta el riesgo de los grandes monopolios y de convertir el lucro en valor supremo". Por ello, Benedicto XVI enfatiza que, "como en todos los campos de la actividad humana, la globalización debe regirse también por la ética, poniendo todo al servicio de la persona humana, creada a imagen y semejanza de Dios<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Documento de Aparecida N° 60. p. 67.

En virtud de esta apreciación, se podría decir que el fenómeno de la globalización tiene sus pros y sus contras, pero en fin acompañada del actuar con ética y con conciencia del bien común para los pueblos, dependiendo del uso y trato que le dé la persona, es decir, finalmente quien determina el buen y justo uso de la distribución de los recursos es la propia persona, por lo tanto hay la imperiosa necesidad de fortalecer la mente y la conciencia de la persona con valores desde el Evangelio y la Doctrina de la Iglesia, para que así hayan frutos, como lo indica la Sagrada Escritura:

Ustedes no me escogieron a mí, sino que yo los he escogido a ustedes y les he encargado que vayan y den mucho fruto, y que ese fruto permanezca. Así el Padre les dará todo lo que le pidan en mi nombre<sup>10</sup>.

Pues bien, Dios desde su infinita bondad ha escogido al hombre para que administre sus bienes, y en el nombre de su Hijo Jesús de frutos que permanezcan y trasciendan en el tiempo.

En este sentido, esta Conferencia manifiesta el carácter absoluto que la globalización es para el mercado trayendo consecuencias no muy favorables a los pueblos, dejando entrever que el rol de la persona en la administración de los recursos por sí sólo no puede hacerlo de modo perfecto.

La globalización es un fenómeno complejo que posee diversas dimensiones...Lamentablemente, la cara más extendida y exitosa de la globalización es su dimensión económica, que se sobrepone y condiciona las otras dimensiones de la vida humana. En la globalización, la dinámica del mercado absolutiza con facilidad la eficacia y la productividad como valores reguladores de todas las relaciones humanas. Este peculiar carácter hace de la globalización un proceso promotor de inequidades e injusticias múltiples<sup>11</sup>.

Fenómeno complejo, que en la dinámica de la vida es aprovechado por unos más que otros, donde se interponen intereses individuales y de grupos exclusivos a los de la colectividad, y se da que "el más grande se come al pequeño", y en otra expresión "el más rápido se come al más lento".

En tal sentido, los Obispos insisten en que:

La globalización tal y como está configurada actualmente, no es capaz de interpretar y reaccionar en función de valores objetivos que se encuentran más allá del mercado y que constituyen lo más importante de la vida humana: la verdad,

<sup>10</sup> Evangelio de San Juan 15, 16.

<sup>11</sup> Documento de Aparecida N° 61. p.67.

la justicia, el amor, y muy especialmente, la dignidad y los derechos de todos, aún de aquellos que viven al margen del propio mercado<sup>12</sup>.

Parece irónico, que este fenómeno muy integrador y sofisticado, pero como todo lo humano, es limitado, frágil, es decir no logra satisfacer todos los intereses, necesidades y expectativas de la humanidad, por esta razón crea crisis, por cuanto se presenta el conflicto entre lo que se espera y lo que resultó, entre los que se esperaban ganaran y los que realmente se están beneficiando. Entonces, se podría decir que fue más el mal que el bien?, no es el punto a enfocar, solo se pretende mostrar que hay elementos, realidades - aún cuando se puedan ver, a las primeras de cambio- como muy beneficiosos, no lo son, sino se manejan con recta intención para el bien común; no es lo absoluto, es oportuno anunciar una vez más que sólo uno es el Absoluto, el que todo lo puede, y lo lleva a feliz término, tal como lo cita el evangelio de San Juan:

Yo soy la vid, y ustedes son las ramas. El que permanece unido a mí, y yo unido a él, da mucho fruto; pues sin mí no pueden ustedes hacer nada<sup>13</sup>.

Es contundente como Jesús de Nazaret, enseña su señorío, y la total dependencia y confianza que debemos tenerle, puesto que solo con él se pueden realizar los pequeños y grandes proyectos que permanezcan y trasciendan en el tiempo, con recta intención y para bien de la humanidad.

Cuando se deja a Dios por fuera de todo proyecto, realidad, por muy bueno que sea la idea inicial, los frutos no serán abundantes, permanentes y trascendentes en el tiempo, y entonces corre el riesgo de lo que a continuación nos muestran los Obispos en esta Conferencia en Aparecida, de la globalización:

Conducida por una tendencia que privilegia el lucro y estimula la competencia, la globalización sigue una dinámica de concentración de poder y de riquezas en manos de pocos, no sólo de los recursos físicos y monetarios, sino sobre todo de la información y de los recursos humanos, lo que produce la exclusión de todos aquellos no suficientemente capacitados e informados, aumentando las desigualdades que marcan tristemente nuestro continente y que mantienen en la pobreza a una multitud de personas. La pobreza hoy es pobreza de conocimiento y del uso y acceso a nuevas tecnologías. Por eso, es necesario que los empresarios asuman su responsabilidad de crear más fuentes de trabajo y de invertir en la superación de esta nueva pobreza<sup>14</sup>.

12 Documento de Aparecida N° 60. p. 68.

13 Evangelio de San Juan 15, 5.

14 Documento de Aparecida N° 62. p. 68.

Que contradictorio, propicia exclusión, y evidencia un nuevo tipo de pobreza, por cuanto lo común es la pobreza económica, pobreza de pensamiento y se suma la del uso y acceso a nuevas tecnologías. Cabe destacar que la responsabilidad de salir de la pobreza no sólo es de los empresarios, es urgente que todos los actores, se sumen a la solución de ella, el que la vive que se deje ayudar y tome conciencia de la ayuda que se le brinda y así conforme a ello de pasos para salir de ella, tal como lo hizo el ciego Bartimeo, a quien el evangelista San Marcos refiere:

Llegaron a Jericó. Y cuando Jesús ya salía de la ciudad, seguido de sus discípulos y de mucha gente, un mendigo ciego llamado Bartimeo, hijo de Timeo, estaba sentado junto al camino. Al oír que era Jesús de Nazareth, el ciego comenzó a gritar: - ¡Jesús, Hijo de David, ten compasión de mí!. Muchos lo reprendían para que se callara, pero él gritaba más todavía: -¡Hijo de David, ten compasión de mí!. Entonces Jesús se detuvo, y dijo: - Llámelo. Llamaron al ciego, diciéndole: - Ánimo, levántate; te está llamando. El ciego arrojó su capa, y dando un salto se acercó a Jesús, que le preguntó: -¿qué quieres que haga por ti? El ciego le contestó: - Maestro, quiero recobrar la vista. Jesús le dijo: - Puedes irte; por tu fe has sido sanado. En aquel mismo instante el ciego recobró la vista, y siguió a Jesús por el camino<sup>15</sup>.

Se muestra en el texto bíblico a un ciego sin esperanza, mendigo, se infiere que tenga pobreza económica, de conocimiento y obviamente por la época de uso y acceso a la tecnología, pero existía en este ciego una riqueza que supo aprovechar, el haber escuchado en algún momento en Jericó a Jesús de Nazaret, y tal vez pensó: a este no le pediré limosna como a los demás, a este le pediré compasión, sanación, vista, acompañado de una gran fe – su única riqueza-, pese a que muchos lo reprendían para que se callará el levantó más alto su voz, su clamor, el cual llegó al oído de su Salvador, quien no se hace sordo al clamor de sus pequeños, y se detiene para animarlo y hacerle ver que puede darse una nueva oportunidad dando pasos concretos.

Adaptándolo a nuestra realidad, podríamos decir que esos pasos son tomar conciencia de que tiene talentos, tiene posibilidades de vivir dignamente, con trabajo, diligencia, ética, apertura, aprovechando los recursos que Dios le ha regalado desde siempre. De hecho, este Bartimeo arroja su capa y da un salto, es decir, se quita lo que físicamente le denota como un pobre mendigo y deja de estar a un lado del camino, paso necesario a dar por todo aquel que quiera salir de cualquier tipo de pobreza, buscar una ayuda superior a sí mismo, a sus propias limitaciones, a la ayuda escasa inclusive de los demás, es decir hay que acudir a

15 Evangelio según San Marcos 10, 46-52.

la ayuda del Absoluto, pero implica también dejarse ayudar por los que el buen Dios les encomienda las tareas de encaminar los recursos, los cuales en la actualidad deberían ser: Familia, Iglesia, Sociedad, Estado, Iglesia, Organismos públicos y privados, en fin todos aquellos que verdaderamente quieren pasar haciendo el bien, para así seguir por el camino tal como ocurrió Bartimeo.

Así mismo, es necesario, que el sujeto de ayuda, rompa el paradigma mental de que todo se lo den, fomentando la pereza, la mediocridad, la ley del mínimo esfuerzo, incluso en algunos casos autoexcluyéndose y adoptando pensamientos y actitudes de "pobrecito", manipuladores, cuando en realidad en su persona tiene, valores, aptitudes, cualidades, talentos y herramientas para pasar a otra situación de vida de mejor calidad en todas sus dimensiones.

En este sentido, este documento de Aparecida no niega ciertas posibilidades tales como:

No se puede negar que el predominio de esta tendencia no elimina la posibilidad de formar pequeñas y medianas empresas, que se asocian al dinamismo exportador de la economía, le prestan servicios colaterales o bien aprovechan nichos específicos del mercado interno. Sin embargo, su fragilidad económica y financiera y la pequeña escala en que se desenvuelven, las hacen extremadamente vulnerables frente a las tasas de interés, el riesgo cambiario, los costos previsionales y la variación en los precios de insumos. La debilidad de estas empresas se asocia a la precariedad del empleo que están en condiciones de ofrecer. Sin una política de protección específica de los Estados frente a ellas, se corre el riesgo de que las economías de escala de los grandes consorcios termine por imponerse como única forma determinante del dinamismo económico<sup>16</sup>.

Vuelve a repetirse "el más grande se come al más pequeño" u otra expresión "el más rápido se come al más lento", la vulnerabilidad es considerable para enfrentar a las tasas de interés, el riesgo cambiario, los costos previsionales y la variación en los precios de insumos, sumado a la poca protección del Estado, pareciera que nos devolvemos al inicio, entonces no hay salida?

De acuerdo a este enfoque, la Conferencia de Obispos en Aparecida, indican:

Por ello, frente a esta forma de globalización, sentimos un fuerte llamado para promover una globalización diferente que éste marcada por la solidaridad, por la justicia y por el respeto a los derechos humanos, haciendo de América Latina y El Caribe no sólo el Continente de la esperanza, sino también el Continente del amor, como lo propuso SS. Benedicto XVI en el Discurso Inaugural de esta Conferencia<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Documento de Aparecida N° 63. p. 68.

<sup>17</sup> Documento de Aparecida N° 64. p. 68.

Es decir, la promoción no es desde el individualismo, sino desde el amor, solidaridad, justicia y respeto. Se agrega que hay más actores en este Álbum que se deben considerar, esta Conferencia lo subraya:

Esto nos debería llevar a contemplar los rostros de quienes sufren. Entre ellos, están las comunidades indígenas y afroamericanas, que, en muchas ocasiones, no son tratadas con dignidad e igualdad de condiciones; muchas mujeres, que son excluidas en razón de su sexo, raza o situación socioeconómica; jóvenes, que reciben una educación de baja calidad y no tienen oportunidades de progresar en sus estudios ni de entrar en el mercado del trabajo para desarrollarse y constituir una familia; muchos pobres, desempleados, migrantes, desplazados, campesinos sin tierra, quienes buscan sobrevivir en la economía informal; niños y niñas sometidos a la prostitución infantil, ligada muchas veces al turismo sexual; también los niños víctimas del aborto. Millones de personas y familias viven en la miseria e incluso pasan hambre. Nos preocupan también quienes dependen de las drogas, las personas con capacidades diferentes, los portadores y víctima de enfermedades graves como la malaria, la tuberculosis y VIH - SIDA, que sufren de soledad y se ven excluidos de la convivencia familiar y social. No olvidamos tampoco a los secuestrados y a los que son víctimas de la violencia, del terrorismo, de conflictos armados y de la inseguridad ciudadana. También los ancianos, que además de sentirse excluidos del sistema productivo, se ven muchas veces rechazados por su familia como personas incómodas e inútiles. ... Una globalización sin solidaridad afecta negativamente a los sectores más pobres. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y opresión, sino de algo nuevo: la exclusión social. Con ella queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está abajo, en la periferia o sin poder, sino que se está afuera. Los excluidos no son solamente "explotados" sino "sobrantes" y "desechables"<sup>18</sup>.

Diversos personajes, diversas situaciones, de quienes sufren y no disfrutan de tantas riquezas espirituales, sociales, económicas; por el contrario son objeto de desigualdades, exclusión a nivel familiar, social, laboral, miseria, sin condiciones dignas y oportunidades de progresar, víctimas de la violencia. A tal punto pareciera que no tuviesen espacio, oportunidad en un lugar y condiciones dignas, llegando a un extremo alto llamándoles "sobrantes" y "desechables", adjetivos fuera de toda valoración humana, como si no fuesen personas, y no gozasen del igual derecho a ser llamados Hijos de Dios, cuánta necesidad de reivindicar el valor de la persona, de participarles que esas palabras no están dentro del plan de Dios para ellos, sino las de afirmación, consuelo e inclusión.

18 Documento de Aparecida N° 65. p. 69.

Muy bien dice su S.S. Benedicto XVI en el Mensaje para la celebración de la Jornada Mundial de la Paz del 1 de enero de 2007, "La persona humana, corazón de la paz":

En efecto, estoy convencido de que respetando a la persona se promueve la paz, y que construyendo la paz se ponen las bases para un auténtico humanismo integral. Así es como se prepara un futuro sereno para las nuevas generaciones<sup>19</sup>.

Nuestro Papa confirma el valor, respeto que debe dársele a la persona para promover la paz, por cuanto ella con un concepto de sí misma y ya sea que se lo den los otros, en tono despectivo, falta de confianza genera violencia interna y externa y por ende puede no tener paz, la afirmación a la verdadera concepción y percepción de la persona genera paz así misma y a quienes la emiten. A propósito de esa concepción, percepción y debido valor, será auténtica sólo bajo una mirada sobrenatural, como lo señala su S.S. Benedicto XVI:

Jesús nos ha revelado que «*Dios es amor*» (1 Jn 4,8), y que la vocación más grande de cada persona es el amor. En Cristo podemos encontrar las razones supremas para hacernos firmes defensores de la dignidad humana y audaces constructores de la paz<sup>20</sup>.

Ante este escenario se ve la necesidad de presencia solidaria, ayuda fraterna, tienen razón en decir que la globalización por sí sola es negativa para los pobres, debe ir acompañada de la solidaridad, de lo contrario es solo hinchazón del egoísmo de unos para dañar a otros. Sumado a esta realidad el Documento de Aparecida indica:

La actual concentración de renta y riqueza se da principalmente por los mecanismos del sistema financiero. La libertad concedida a las inversiones financieras favorecen al capital especulativo, que no tiene incentivos para hacer inversiones productivas de largo plazo, sino que busca el lucro inmediato en los negocios con títulos públicos, monedas y derivados<sup>21</sup>.

En este sentido Juan Pablo II indicó:

<sup>19</sup> BENEDICTO XVI. Mensaje. para la Jornada Mundial de la Paz "La persona humana corazón de la paz". N° 1.

<sup>20</sup> BENEDICTO XVI. Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz "La persona humana corazón de la paz". N° 16.

<sup>21</sup> Documento de Aparecida N° 69. p. 69.

Excesiva disponibilidad de toda clase de bienes materiales para algunas categorías sociales, fácilmente hace a los hombres esclavos de la "posesión" y goce inmediato...Es la llamada civilización del "consumo" o consumismo<sup>22</sup>.

De acuerdo con esto, toda concentración excesiva en unas mismas manos que no fomente el bien común, no es sano, en el ámbito internacional sólo los grandes tienen más oportunidades en sus superficies económicas y financieras, aplicable en el ámbito nacional, aunado a la falta de una conciencia de distribución equitativa donde todos busquen "ganar-ganar". Que irónico, que el tener en exceso y no saber como compartirlo lejos de ofrecer libertad, paz, genera esclavitud y la continua ansiedad a consumir más, dejando a un lado todo disfrute equilibrado y sano. Se coloca de manifiesto la imperiosa necesidad de pasar de la civilización del consumo a la civilización del amor.

Sin embargo el Papa Juan Pablo II, con sentido de esperanza apunta:

El mundo actual es cada vez más consciente de que la solución de los graves problemas nacionales e internacionales no es sólo cuestión de producción económica o de organización jurídica o social, sino que requiere precisos valores ético-religiosos, así como un cambio de mentalidad, de comportamiento y de estructuras<sup>23</sup>.

Es necesario trabajar con alto sentido de sinergia de todas las fuerzas, para un proceso continuo de renovación de mentalidad, comportamientos, conductas y estructuras, acompañado de una profunda reflexión y sobre todo disposición a caminar con ese cambio, que no es mágico, sino lleva tiempo, dedicación y perseverancia.

Dentro de esta fotografía de nuestra realidad económica y social, llama la atención a los Obispos el nivel de corrupción, situación que suma en detrimento para una sociedad más digna y justa

Es también alarmante el nivel de la corrupción en las economías, que involucra tanto al sector público como al sector privado, a lo que se suma una notable falta de transparencia y rendición de cuentas a la ciudadanía. En muchas ocasiones, la corrupción está vinculada al flagelo del narcotráfico o del narco-negocio y, por otra parte, viene destruyendo el tejido social y económico en regiones enteras<sup>24</sup>.

Transparencia Vs. Corrupción, no pueden caminar juntas, se contraponen entre sí, aún cuando exista el mal y el bien, nunca pueden estar en comunión,

22 JUAN PABLO II, *Carta enc. Sollicitudo rei sociales*, 28: AAS 80 (1988) 548.

23 JUAN PABLO II, *Carta enc. Centesimus annus*, 60: AAS 83 (1991) 865.

24 Documento de Aparecida N° 70. p. 71.

incluso cuando parezca que el mal es más grande y es el protagonista del triunfo, siempre habrá una victoria mayor y más grande que es la del bien, es oportuno asumir la invitación de San Pablo a los Romanos: "No te dejes vencer por el mal. Al contrario, vence con el bien el mal"<sup>25</sup>, de manera que el triunfo será, no por lo que hagan los hombres, sino porque el Sumo Bien es el que va adelante llevando a la persona a optar, vivir y crecer en el bien, para tomar el ejemplo de su Hijo Jesús pasar haciendo el bien; y todo gracias a que Jesús ya venció al mundo " pero tengan valor: yo he vencido al mundo"<sup>26</sup>. Aparecida afirma diciendo:

La empresa está llamada a prestar una contribución mayor en la sociedad, asumiendo la llamada responsabilidad social-empresarial desde esta perspectiva<sup>27</sup>

Existe un llamado para la persona desde la figura de la empresa, de impregnar este ambiente de transparencia, ética, honestidad, recta intención, en fin aprovechando la gran oportunidad de pasar haciendo el bien común, con el propósito de evitar lo que nos muestra el documento de Aparecida:

La población económicamente activa de la región está afectada por el subempleo (42%) y el desempleo (9%), y casi la mitad está empleada en trabajo informal. El trabajo formal, por su parte, se ve sometido a la precariedad de las condiciones de empleo y a la presión constante de subcontratación, lo que trae consigo salarios más bajos y desprotección en el campo de seguridad social, no permitiendo a muchos el desarrollo de una vida digna<sup>28</sup>.

Sí se aplicase con todas sus implicaciones la Responsabilidad Social Empresarial mejoraría en cierto sentido y cantidad cualquier índice económico y social en Venezuela y en el mundo entero.

#### **4. Una fotografía según los Documentos Conciliares – Concilio Plenario de Venezuela**

Desde el 12 de julio de 1996 los obispos venezolanos, convocaron a un Concilio Plenario, con motivo de la celebración del V Centenario de la Evangelización de Venezuela (1998), a fin de preparar a la Iglesia del país al Tercer Milenio a tono con los desafíos del mundo globalizado con miras a la

25 Carta de San Pablo a los Romanos, 12, 21

26 Evangelio de San Juan, 16, 33,

27 Documento de Aparecida N° 70. p. 71.

28 Documento de Aparecida N° 71. p. 71.

nueva evangelización el cual se clausuró el 07 de octubre de 2006. Fruto de seis – 06- arduas sesiones concluyen con los documentos conciliares de los cuales se toma el Documento N° 3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad", para ver la fotografía de nuestro país Venezuela en el ámbito económico.

Al igual que los Obispos de Latinoamérica y El Caribe, nuestros Obispos venezolanos se encarnan en la realidad, ven a los ojos de la fe y esperanza las carencias, expectativas de un pueblo sediento de justicia, equidad y bondad, quienes inicialmente manifiestan cómo deberá configurarse la nueva sociedad en el referido documento:

Esta deberá configurarse a través de un proceso de desarrollo integral sostenido y solidario que, además de lo económico, abarca "las dimensiones culturales, trascendentes y religiosas del hombre y de la sociedad" (SRS 46)<sup>29</sup>, y exige una "responsable solidaridad como principio ordenador de las nuevas relaciones" (SRS). Este proceso que, a su vez, se enmarca dentro de otro fenómeno más amplio y universal, el de la globalización a nivel económico, político y cultural, es potenciado cada vez más por las facilidades que brindan las nuevas tecnologías en un mundo más pluralista, secularizado, participativo, preocupado por la ecología y con tendencias a consolidar la integración en bloques regionales<sup>30</sup>.

Los Obispos insisten en que la nueva sociedad debe ser un proceso de desarrollo integral sostenido, es decir, proceso, paso a paso, camino a desarrollar con el conjunto de recursos y espacios que puedan permitir el crecimiento digno de la persona y en consecuencia el de la sociedad. Este desarrollo ordenado por la solidaridad al respecto Pablo VI, muestra, "El desarrollo es el nuevo nombre de la paz"<sup>31</sup>. En efecto, el verdadero y auténtico desarrollo viene sustentado por la paz como estilo de vida personal y social. Sin embargo, este documento muestra la fotografía tomada por los obispos venezolanos con respecto a nuestro país:

Venezuela sufre un constante deterioro económico social; ello implica que estamos quedando fuera de la tendencia global de cambios que permitan un desarrollo sostenido. Esto se debe entre otras cosas a una incorrecta aplicación de las llamadas políticas de "ajuste" que han generado una fuerte recesión y un serio empobrecimiento de las mayorías. Se subestiman los valores de solidaridad con efectos como el incremento de la concentración de la riqueza, el desempleo, el subempleo, el aumento de la pobreza, el crecimiento acelerado de la economía

29 JUAN PABLO II. *Encíclica Sollicitudo Rei Socialis*.

30 CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Documento conciliar N°3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad" . N°3. p. 83.

31 PABLO VI, *Carta enc. Populorum progressio*, 76-80: AAS 59 (1967) 294-296.

informal y del número de menores de edad en situación de explotación laboral, de los niveles de marginalidad y de la delincuencia. Se ha acentuado una visión paternalista que tiene como consecuencia la manipulación de la población, la marginación, y la exclusión de muchos del bienestar económico social<sup>32</sup>.

Deterioro social, consecuencia del egoísmo, de estar a espaldas de Dios, en la administración de lo concedido, para que fuese custodiado, cuidado y equilibrado de modo justo. Sumado a otros factores señalados por los obispos venezolanos: "aunados a la crónica ineficiencia, a la corrupción administrativa y a la mala administración del Estado, han conducido a un intenso proceso de empobrecimiento que, incluso, ha comprometido la paz social y que, además, ha elevado a niveles alarmantes la violencia y la inseguridad"<sup>33</sup>.

## **5. Una promesa de esperanza**

Ante toda miseria humana hay esperanza por cuanto nos fue dada una promesa, donde la última palabra no la tiene tiniebla, el mal, ni la pobreza, veamos:

Al principio Dios humilló a Galilea, tierra de Zabulón y de Neftalí, región vecina a los paganos, que se extiende desde el otro lado del Jordán hasta la orilla del mar, pero después le concedió mucho honor. El pueblo que andaba en la oscuridad vio una gran luz; una luz ha brillado para los que vivían en tinieblas... Porque nos ha nacido un niño. Dios nos ha dado un hijo, al cual se le ha concedido el poder de gobernar. Y le darán estos nombres: Admirables en sus planes, Dios invencible, Padre eterno, Príncipe de la paz. Se sentará en el trono de David; extenderá su poder real a todas partes y la paz no se acabará; su reinado quedará bien establecido, y sus bases serán la justicia y el derecho desde ahora y para siempre. Esto lo hará el ardiente amor del Señor todopoderoso<sup>34</sup>.

Israel tierra llena de pobreza e injusticias y desigualdades, representa a todos los pueblos del mundo, con la gran oportunidad de renovar siempre la esperanza desde la fe, "Tener fe es tener la plena seguridad de recibir lo que se espera; es estar convencidos de la realidad de cosas que no vemos"<sup>35</sup>. Gran desafío y tarea de una sociedad que busca verdad, sosiego, libertad, justicia e igualdad, a lo cual

<sup>32</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Documento conciliar N°3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad" . N°14. p. 85.

<sup>33</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Documento conciliar N°3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad" . N°18. p. 86.

<sup>34</sup> Isaías 9, 1-7.

<sup>35</sup> Carta de San Pablo a los Hebreos 11, 1.

debe asumir la fe, como don de vida a fin de mantenerse en esperanza y en consecuencia para actuar conforme a ella en todas las dinámicas de su vida. Llama la atención, la frase "Dios nos ha dado un hijo, al cual se le ha concedido el poder de gobernar", es decir, Dios le da a su Hijo único el poder de gobernar, mandar, dirigir, influenciar en el mundo; nace entonces una pregunta ¿nos hemos dejado gobernar-influenciar por Él?, ¿hemos sido dóciles y obedientes a los que nos enseña, a sus direcciones?, es una respuesta muy personal y particular, pero lo cierto es, que cuando se gira la mirada al mundo, a nuestro país Venezuela, a la realidad más cercana se ven actos consecuentes de no asumir el plan perfecto del buen Dios, entre tanto es oportuno asumir la invitación de San Pablo a los Romanos: "No vivan ya según los criterios del tiempo presente; al contrario, cambien su manera de pensar para que así cambie su manera de vivir y lleguen a conocer la voluntad de Dios, es decir, lo que es bueno, lo que le es grato, lo que es perfecto"<sup>36</sup>.

Dios cumple lo que promete, pero es necesario, conocerle, aceptarle, creerle, amarle y servirle, no para bien de Él, porque el es el sumo Bien, sino para felicidad y plenitud de la vida en la persona, donde quiere que se cumpla la promesa "la paz no se acabará", por tanto la paz está en semilla, hay que sembrarla en todos los espacios, de modo personal, grupal, social, siempre dando el primer paso y no esperando que otros la siembren, de modo tal que al asumir el compromiso de manera personal, se estará formando una cadena que no se rompe, sino por el contrario dado su origen, su base, será muy fuerte, así como su impacto en la sociedad.

## **6. Jesús Príncipe de Paz, se encarna en nuestra realidad**

Partiendo de la realidad vista desde la fe, se invita a superar una actitud que se mantiene en el tiempo, y es la idea de que aún cuando suceden tantos problemas y se evidencian las limitaciones humanas, se dice lo que refirió Natanael de Jesús de Nazaret: "¿Acaso de Nazaret puede salir algo bueno?. Felipe le contestó: -Ven y compruébalo"<sup>37</sup>, ante la falta de confianza, la respuesta es la aceptación de que la persona de Jesús, verdadero Dios y verdadero hombre, vino y se encarnó, y aún se encarna en la realidad de cada persona, de cada pueblo, de cada nación, e ilumina, dirige, si le dejamos toda área social, económica, política, cultural de cada país, porque de Venezuela si pueden salir personas y acciones buenas.

La encarnación de Jesús, muestra amorosa de su salvación, viene a representar el puente, mediador, definitiva solución a toda crisis para la liberación de la pobreza y desigualdad, como lo anuncia el Evangelista San Lucas:

<sup>36</sup> Carta de San Pablo a los Romanos 12, 2

<sup>37</sup> Evangelio de San Juan 1, 46.

Jesús fue a Nazaret, el pueblo donde se había criado. El sábado entró en la sinagoga, como era su costumbre, y se puso de pie para leer las Escrituras. Le dieron a leer el libro del profeta Isaías, y al abrirlo encontró el lugar donde estaba escrito: "El Espíritu del Señor está sobre mí, porque me ha consagrado para llevar la buena noticia a los pobres; me ha enviado a anunciar libertad a los presos y dar vista a los ciegos; a poner libertad a los oprimidos; a anunciar el año favorable del Señor". Luego Jesús cerró el libro, lo dio al ayudante de la sinagoga y se sentó. Todos los que estaban allí tenían la vista fija en él. El comenzó a hablar, diciendo: -Hoy mismo se ha cumplido la Escritura que ustedes acaban de oír<sup>38</sup>.

En la dinámica del hoy siempre se debiera estar, en cuanto a asumir la buena noticia y una vez aceptada, compartirla a los demás, esto es parte de sembrar la paz, el mantenerse en ese hoy, es parte de la incorporación, en este caminar, del entusiasmo, la perseverancia, la constancia, el no desmayar, con la recta intención de colaborar en el paso de civilizaciones de consumo y egoísmo a civilizaciones del amor y fraternidad. Como muy bien lo dice la Doctrina Social de la Iglesia:

La paz es la meta de la convivencia social, como aparece de forma extraordinaria en la visión mesiánica de la paz: cuando todos los pueblos acudirán a la casa del Señor y Él les mostrará sus caminos, ellos podrán caminar por las sendas de la paz (cf. Is 2, 2-5). Un mundo nuevo de paz, que alcanza toda la naturaleza, ha sido prometido para la era mesiánica (cf. Is 11,6-9) y al mismo Mesías se le llama "Príncipe de Paz" (Is 9,5)<sup>39</sup>.

## **7. Luces desde la Doctrina Social de la Iglesia**

Desde la Academia se considera pertinente la necesidad de buscar la verdad para toda realidad existencial, en tal sentido, se asume, lo dicho por el Papa Juan II (1990)<sup>40</sup>

Es un honor y una responsabilidad de la Universidad Católica consagrarse sin reservas a la *causa de la verdad*. Es ésta su manera de servir, al mismo tiempo, a la dignidad del hombre y a la causa de la Iglesia. Sin descuidar en modo alguno la adquisición de conocimientos útiles, la Universidad Católica se distingue por su libre búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios. Nuestra época, en efecto, tiene necesidad urgente de esta forma de servicio

<sup>38</sup> Evangelio de San Lucas 3, 16-21.

<sup>39</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 490. p. 298.

<sup>40</sup> JUAN PABLO II, Constitución apostólica sobre las universidades católicas. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html). [Consulta: 2010, julio 08].

desinteresado que es el de *proclamar el sentido de la verdad*, valor fundamental sin el cual desaparecen la libertad, la justicia y la dignidad del hombre. Por una especie de humanismo universal la Universidad Católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios.

Desde esta intención a continuación se ahondará en lo encontrado dentro de la Doctrina Social de la Iglesia, que ilumina esta realidad y evidencia la esperanza existente para toda situación, económica, social, financiera y política, lo cual no es letra muerta, sino es ayuda oportuna y eficaz para estos tiempos inspirada por el Espíritu Santo para bien de la humanidad.

A la luz de la Revelación, la actividad económica ha de considerarse y ejercerse como una respuesta agradecida a la vocación que Dios reserva a cada hombre. Éste ha sido colocado en el jardín para cultivarlo y custodiarlo, usándolo según los límites bien precisos (cf. Gn 2, 16-17), con el compromiso de perfeccionarlo (cf. Gn 1, 26-30; 2,15-16; Sb 9, 2-3). Al hacerse testigo de la grandeza y de la bondad del Creador, el hombre camina hacia la plenitud de la libertad a la que Dios lo llama. Una buena administración de los dones recibidos, incluidos los dones materiales, es una obra de justicia hacia sí mismo y hacia los demás hombres: lo que se recibe ha de ser bien usado, conservado, multiplicado, como enseña la parábola de los talentos<sup>41</sup>.

Respuesta agradecida, perfección, buena administración, obra de justicia a sí mismo y hacia los demás hombres, son consideraciones que el Magisterio de la Iglesia le da al ejercicio de la actividad económica, visto desde esta óptica, se deslumbra una nueva visión del manejo de la misma, o mejor dicho la que desde su origen siempre ha estado, riquezas de todo tipo dado a los hombres para una justa administración y distribución de los recursos, de modo que se tenga satisfacción integral. Cabe destacar la aclaratoria que hace el Magisterio "Por otro lado, los bienes económicos y la riqueza no son condenados en sí mismos, sino por su mal uso"<sup>42</sup>. En el manejo de los recursos económicos existe el paradigma por un grupo de que la posesión de riquezas es malo, y la sabia y madre Iglesia muy bien lo enseña, no es porque se tenga, sino lo ilícito es la indebida distribución para usos indebidos, con falta de recta intención, así como, que los encargados de administrar esos recursos no recuerden el deber de

41 CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 326. p. 204.

42 CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 323. p. 203.

compartirlos con el que no tiene, nuevamente se ve la necesidad de pasar de ser civilización egoísmo a civilización del amor.

En efecto, entra la gran dinámica de la moral que no aniquila, ni se contrapone a la economía, como muy bien lo indica la Doctrina Social de la Iglesia: "La relación entre moral y economía es necesaria e intrínseca: actividad económica moral se compenetran íntimamente. La necesaria distinción entre moral y economía no comporta una separación entre los dos ámbitos, sino al contrario, una reciprocidad importante"<sup>43</sup>.

En otro orden de ideas, cabe destacar sobre la protagónica presencia del empresario y del dirigente de empresa, al respecto indica la Doctrina Social de la Iglesia:

El papel del empresario y del dirigente revisten una importancia central desde el punto de vista social, porque se sitúan en el corazón de la red de vínculos técnicos, comerciales, financieros y culturales, que caracterizan la moderna realidad de la empresa. Puesto que las decisiones empresariales producen, en razón de la complejidad creciente de la actividad empresarial, múltiples efectos conjuntos de gran relevancia no sólo económica, sino también social, el ejercicio de las responsabilidades empresariales y directivas exige, además de un esfuerzo continuo de actualización específica, una constante reflexión sobre los valores que deben guiar las opciones personales de quien está investido de tales funciones<sup>44</sup>.

El emprendimiento por parte del empresario es totalmente válido, como respuesta al llamado de compartir la riqueza, sumado a unir esfuerzos intelectuales, económicos, sociales, financieros y humanos a favor de la persona, grupos, organizaciones, empresarios y sociedad en general, dentro del orden planteado por Dios, "Cristo existe antes que todas las cosas, y por él se mantiene todo en orden"<sup>45</sup>. Cabe destacar la gran relevancia de esta dinámica de empresa que instala en mesa de trabajo, para dignificar a la persona, la inteligencia, creatividad, cooperación, colocando en evidencia la virtud individual y social propia de todo desarrollo en la sociedad.

Es de significar, el papel del empresario, dirigente como líder transformador para levantar, construir, edificar, influir de manera positiva, en los miembros de las organizaciones, a partir de sus filosofías, procesos, normas laborales, de lo contrario correría el riesgo de tener un grupo de personas que le siguen en un paseo, pero no será una comunidad de trabajo con intereses comunes, que

<sup>43</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 328. p. 206.

<sup>44</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 344. p. 214.

<sup>45</sup> Carta de San Pablo a los Colosenses 1, 17.

laborando por los intereses organizacionales, logran a su vez sus objetivos y metas personales, teniendo alto impacto en la organización y sociedad, como agentes de cambio que se realizan en sí mismos, siendo cooperadores en mantener la rentabilidad y productividad de las empresas para las cuales laboran.

Otro gran campo en el cual se juega mucho la distribución de los ingresos es el libre mercado, al respecto indica:

La Doctrina Social de la Iglesia aprecia las seguras ventajas que ofrecen los mecanismos del libre mercado, tanto para utilizar mejor los recursos, como para agilizar el intercambio de productos... Un mercado competitivo es un instrumento eficaz para conseguir importantes objetivos de justicia: moderar los excesos de ganancia de las empresas; responder a las exigencias de los consumidores; realizar una mejor utilización y ahorro de los recursos; premiar los esfuerzos empresariales y la habilidad de innovación; hacer circular la información, de modo que realmente se puedan comparar y adquirir los productos en un contexto de sana competencia.

A tal efecto, este mecanismo puede cumplir con grandes logros de justicia, acompañados del ejercicio de valores, en el cual no se centró solo la actividad económica en sí misma, sino que el beneficio individual sea paralelo al beneficio colectivo. A propósito de justicia se evoca la consideración de S.S. Benedicto XVI, la cual es propicia para iluminar y juzgar en cuanto a objetivos de justicia, lo cual procura la cultura de paz:

Para entrar en la justicia es necesario salir de esa ilusión de autosuficiencia, del profundo estado de cerrazón, que es el origen de nuestra injusticia. En otras palabras, es necesario un "éxodo" más profundo que el que Dios obró con Moisés, una liberación del corazón, que la palabra de la Ley, por sí sola, no tiene el poder de realizar... la justicia que viene de la gracia, donde no es el hombre que repara, se cura a sí mismo y a los demás... Gracias a la acción de Cristo, nosotros podemos entrar en la justicia "más grande", que es la del amor (cf. *Rm* 13,8-10), la justicia de quien en cualquier caso se siente siempre más deudor que acreedor, porque ha recibido más de lo que podía esperar. Precisamente por la fuerza de esta experiencia, el cristiano se ve impulsado a contribuir a la formación de sociedades justas, donde todos reciban lo necesario para vivir según su propia dignidad de hombres y donde la justicia sea vivificada por el amor<sup>46</sup>.

La justicia implica un horizonte más allá de la definición de Ulpiano<sup>47</sup>, "dar a cada uno lo suyo", no es sólo satisfacer las necesidades básicas, es que vayan acompañadas de dignidad, de realce a la persona en todas sus realidades, iniciando

<sup>46</sup> BENEDICTO XVI. *Mensaje para la Cuaresma 2010*.

<sup>47</sup> Jurista romano del siglo III.

por buscar instaurar el reino de Dios en sus vidas, quien le comunicará, confiará y entregará lo necesario para que viva en plenitud.

## **8. Propuesta de Redención para la distribución económica:**

Asumir, creer y vivir la buena noticia que presenta el evangelio de San Juan: "Pues Dios amó tanto al mundo, que dio a su Hijo único, para que todo aquel que cree en él no muera, sino que tenga vida eterna. Porque Dios no envió a su Hijo al mundo para condenar al mundo, sino para salvarlo por medio de él"<sup>48</sup>; es la gran invitación para pensar en una propuesta que contribuya con la justa distribución de los recursos económicos que procure una cultura de paz, pues en él y con él se puede "contribuir a la gestación de una nueva sociedad, más justa, más solidaria, más fraterna y más cristiana"<sup>49</sup>. Lo ideal es que todos aquellos que tengan la oportunidad de administrar los recursos, a partir de una experiencia con el Salvador, sientan que él nos miró con compasión y quiere que se le conozca, ame y sirva desde cada condición, rol y espacio de trabajo.

### **8.1 Una propuesta construida sobre la Roca**

Toda idea e intención si es basada en Jesús, y está dentro del plan de Dios, con el concurso de todos los niveles de la sociedad puede mejorarse la situación de la distribución de los recursos económicos, es acertado tener presente lo que dijo el Salmista "Si el Señor no construye la casa, de nada sirve que trabajen los constructores; si el Señor no protege la ciudad, de nada sirve que vigilen los centinelas. De nada sirve trabajar de sol a sol y comer un pan ganado con dolor, cuando Dios lo da a sus amigos mientras duermen"<sup>50</sup>. De otra manera lo expresa la Doctrina Social de la Iglesia:

Jesús asume toda la tradición del Antiguo Testamento, también sobre los bienes económicos, sobre la riqueza y la pobreza, confiriéndole una definitiva claridad y plenitud (cf. *Mt* 6,24 y 13,22; *Lc* 6, 20-24 y 12, 15-21; *Rm* 14,6-8 y 1 *Tm* 4,4.). El infundiendo su Espíritu y cambiando los corazones instaura el "Reino de Dios", que hace posible una nueva convivencia en la justicia, en la fraternidad, en la solidaridad y en el compartir. El Reino inaugurado por Cristo perfecciona la bondad originaria de la creación y de la actividad humana, herida por el pecado. Liberado del mal y reincorporado en la comunión con Dios, todo hombre puede continuar la obra de Jesús con la ayuda de su Espíritu: hacer justicia a los pobres, liberar a

<sup>48</sup> Evangelio de San Juan 3, 16.

<sup>49</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Documento conciliar N°3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad" . N° 1. p. 82.

<sup>50</sup> Salmo (126), 1-2.

los oprimidos, consolar a los afligidos, buscar activamente un nuevo orden social, en el que se ofrezcan soluciones adecuadas a la pobreza material y se contrarresten más eficazmente las fuerzas que obstaculizan los intentos de los más débiles para liberarse de una condición de miseria y esclavitud<sup>51</sup>.

### **8.2. Opción preferencial por los pobres**

Al decidir seguir y servir en Jesús, se da la predilección por los pobres, quienes ameritan un conocimiento, aplicación de herramientas concretas para mejorar su situación, a partir de la fraternidad y el bien común. Al respecto dice la Doctrina Social de la Iglesia:

En toda su enseñanza social, la Iglesia no se cansa de confirmar también otros principios fundamentales:..el destino universal de los bienes, solidaridad, subsidiaridad. A los pobres no se les debe mirar como un problema, sino como los que pueden llegar a ser sujetos y protagonistas de un futuro nuevo y más humano para todo el mundo<sup>52</sup>.

### **8.3. Consumo y ahorro**

La conciencia de la distribución justa de los recursos económicos, debe influir de modo imponente en la toma de decisiones económicas claves de cómo repartir los ingresos en el consumo y ahorro, a nivel personal, familiar, por cuanto no se pueden esperar resultados inmediatos en el comportamiento a niveles de masa, es de persona por persona, extendiéndose el radio de mejora a la familia, lo cual eminentemente impactará en la sociedad, pero es desde un cambio mental particular y personal que se inicia el proceso sostenible de una nación. Al respecto Sachs y Larraín (1994), indican

La forma como las familias toman las decisiones en cuanto al ahorro y consumo afecta su bienestar económico a lo largo del tiempo. Las familias que optan por consumir más en el presente y, por tanto, ahorran menos, tendrán que consumir menos en el futuro. Apoyada en la teoría del *ciclo de vida* para el consumo y ahorro, la familia puede consumir menos o más que su ingreso en tal período. Si consume menos y ahorra más, con el tiempo ese ahorro se usará para pagar un consumo más alto en algún período futuro. Si consume más, se ve obligada a desahorrar en el período actual y, como resultado, su consumo futuro se reducirá.

<sup>51</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 325. p. 204.

<sup>52</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 449. p. 274.

En este sentido, tomar conciencia y las provisiones necesarias para saber cómo distribuir el ingreso entre el consumo y ahorro, es punto clave para garantizar el desarrollo personal, familiar y social en el nivel económico. Es de gran significado la vinculación entre familia, vida económica y trabajo por cuanto es ella el primer círculo concéntrico, comunidad de trabajo y servicio para la dinámica del compartir y solidaridad entre sus miembros. No obstante, es de suma importancia el resguardo del salario familiar para garantizar los beneficios necesarios de la familia al respecto confirma la Doctrina Social de la Iglesia: "Para tutelar esta relación entre familia y trabajo, un elemento importante que se ha de apreciar y salvaguardar es el salario familiar, es decir, un salario suficiente que permita mantener y vivir dignamente la familia"<sup>53</sup>.

Es a partir de persona y familia la toma de conciencia, así como los cambios de "estilos de vida los cuales deben estar presididos por la sobriedad, la templanza, la autodisciplina tanto a nivel personal como social. Es necesario abandonar la lógica del mero consumo"<sup>54</sup>.

Incorporar al proyecto de vida la cultura de ahorro, es de gran ventaja para la integración de la persona y por ende al desarrollo sostenible de la familia, sociedad y país.

#### **8.4. Paso del consumo excesivo y desordenado al consumo necesario y ordenado**

Podría afirmarse, que una conducta que grita ser aplicada en la cotidianidad es la del uso racional de los recursos, acobijado por la prioridad de lo necesario y en el orden, de lo contrario se seguirá alimentando la civilización del consumo que deteriora a la persona, familia y sociedad, lo cual permitirá sobrellevar de algún modo la crisis económica que actualmente se vive, en consecuencia, refiere la Doctrina Social de la Iglesia.

El fenómeno del consumismo produce una orientación persistente hacia el "tener" en vez de hacia el "ser". El consumismo impide "distinguir correctamente las nuevas y elevadas formas de satisfacción de las nuevas necesidades humanas, que son un obstáculo para la formación de una personalidad madura"<sup>55</sup> Para contrastar este fenómeno es necesario esforzarse por construir "estilos de vida, a tenor de los cuales la búsqueda de la verdad, de la belleza y del bien, así como la

<sup>53</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 250. p. 164.

<sup>54</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 486. p. 295.

<sup>55</sup> JUAN PABLO II, *Carta Enc. Centesimus annus*, 36: AAS 83 (1991) 839.

comunidad con los demás hombres para un crecimiento común sean los elementos que determinen las opciones del consumo, de los ahorros y de las inversiones"<sup>56</sup>. Es innegable que las influencias del contexto social sobre los estilos de vida son notables<sup>57</sup>.

La construcción de la civilización del amor, lleva consigo re-editar los estilos de vida, el manejo dado al ingreso, es urgente una nueva filosofía del pensamiento, concienciar que ser compulsivo no es nada favorable para la persona ni a la economía golpeada; asumir el autocontrol, los juicios de valor, apreciar lo que queda de riqueza en el país, sería propio de personas maduras y equilibradas

#### **8.5. El orden económico trae paz, se grita paz**

La paz como atributo de Dios, para quien la acepta como forma de vida, trae consigo el orden en su escala de valores, empieza a evidenciar la justicia.

"La paz peligra cuando al hombre no se le reconoce aquello que le es debido en cuanto a hombre, cuando no se respeta su dignidad y cuando la convivencia no está orientada hacia el bien común. La paz se construye día a día en la búsqueda del orden querido por Dios<sup>58</sup> y sólo puede florecer cuando cada uno reconoce la propia responsabilidad para promoverla<sup>59</sup>.

De amenaza a garantía de paz dependerá del concurso perseverante de todas las partes, a partir de un compromiso serio, por dejarse ordenar por el Fundador de toda paz, a fin de que su manejo en los recursos confiados sea también ordenado en función al bien común. En el fondo de toda vida, existe el anhelo por gozar de esta paz, lastimosamente se sacia con elementos efímeros y perecederos, ojala y la opción elegida sea la Paz que se mantiene en el tiempo y no muere.

#### **8.6. Falso: Rivalidad entre creyentes y progreso económico**

Todo progreso para el bien común viene de Dios y es totalmente válido, ellos no riñen, como algunas veces lo quieren mostrar, al respecto:

El Magisterio ha subrayado frecuentemente que la Iglesia católica no se opone en modo alguno al progreso, al contrario, considera la ciencia y la tecnología... un

<sup>56</sup> JUAN PABLO II, *Carta Enc. Centesimus annus*, 36: AAS 83 (1991) 839.

<sup>57</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 360. p. 221.

<sup>58</sup> Cf. PABLO VI. *Carta Enc. Populorum progressio*. 76: AAS 59 (1967) 294-295.

<sup>59</sup> Cf. PABLO VI. *Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz* 1974: AAS 65 (1973) 672.

maravilloso producto de la creatividad humana donada por Dios, ellas nos han proporcionado estupendas posibilidades y nos hemos beneficiado de ellas agradecidamente. Por eso, como creyentes en Dios, que ha juzgado "buena" la naturaleza creada por Él, nosotros gozamos de los progresos técnicos y económicos que el hombre con su inteligencia logra realizar<sup>60</sup>.

### **8.7. Ejercicio de principios y valores evangélicos, éticos, morales**

No amontonen riquezas aquí en la tierra, donde la polilla destruye y las cosas se echan a perder, y donde los ladrones entran a robar. Más bien amontonen riquezas en el cielo, donde la polilla no destruye ni las cosas se echan a perder ni los ladrones entran a robar. Pues donde esté tu riqueza, allí estará tu corazón<sup>61</sup>.

Que toda riqueza esté en el Señor dueño del oro y la plata, para que a partir de allí nazcan todos los bienes mesiánicos y económicos que requieren la persona, familia, sociedad y país. A partir de aquí se presentan principios y valores que deben presidir cualquier decisión y vivencia de distribución de recursos económicos para procurar una cultura de paz, en la medida que se ejerciten se podrá ver de manifiesto la justicia, el desarrollo integral de un país.

1. Principio del **destino universal de los bienes** invita a cultivar una visión de la economía inspirada en valores morales que permitan tener siempre presente el origen y la finalidad de tales bienes, para así realizar un mundo justo y solidario<sup>62</sup>.
2. Valores espirituales y mundo económico, lo que caracteriza en primer lugar a un pueblo es el hecho de **compartir la vida y los valores**, fuente de comunión espiritual y moral<sup>63</sup>.
3. **Caridad, unidad y fraternidad**, sólo la caridad puede animar y plasmar la actuación social para edificar la paz, en el contexto de un mundo cada vez más complejo.
4. **Transparencia**, antídoto contra la corrupción, al ejercitarla produce paz a la conciencia y en consecuencia genera armonía con los demás.
5. **Compartir**, la riqueza existe para ser compartida, cuando la persona sale de sí experimenta liberación del egoísmo, obteniendo paz consigo mismo y con los demás.

<sup>60</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 457. p. 280.

<sup>61</sup> Evangelio de San Mateo 6,19.

<sup>62</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 174. p. 114.

<sup>63</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 386. p. 238.

Los bienes, aún cuando son poseídos legítimamente, conservan siempre un destino universal. Toda forma de acumulación indebida es inmoral, porque se halla en abierta contradicción con el destino universal que Dios creador asignó a todos los bienes. La salvación cristiana es una liberación integral del hombre, liberación de la necesidad, pero también de la posesión misma: "Porque la raíz de todos los males es el afán de dinero, y algunos, por dejarse llevar de él, se extraviaron en la fe" (1 Tm 6,10). Los Padres de la Iglesia insisten en la necesidad de la conversión y de la transformación de las conciencias de los creyentes, más que en la exigencia de cambiar las estructuras sociales y políticas de su tiempo, instando a quien desarrolla una actividad económica y posee bienes a considerarse administrador de cuanto Dios le ha confiado<sup>64</sup>.

6. **Conversión** para ganar libertad, dar giros de 180°, como lo hizo Zaqueo: "Se levantó entonces y le dijo al Señor: - Mira, Señor, voy a dar a los pobres la mitad de todo lo que tengo; y si le he robado a alguien, le devolveré cuatro veces más"<sup>65</sup>.
7. **Confianza** en la Providencia Divina para alcanzar **autocontrol** en el manejo de la crisis y recursos económicos, (Mt 14, 22-33), es creer que aún cuando el mundo muestra un panorama no tan favorable, para los que creen en Dios les es favorable.
8. **Liderazgo**, influencia positiva en todos los campos de acción, iniciando por el de la propia persona, luego en el servicio competente a los demás, como la levadura en la masa "El reino de los cielos es como la levadura que una mujer mezcla con tres medidas de harina para hacer fermentar toda la masa"<sup>66</sup>; más que buscar un cambio desde la masa, es encarnarse en la sociedad, en las realidades y desde la vivencia auténtica de los valores se suscitan cambios de gran impacto social
9. **3A: Autodisciplina, autocontrol y autoexigencia**, se recuerda que la práctica del buen uso comienza de manera personal y particular, es un compromiso asumido desde la persona para el bien de sí mismo y el de los demás.

#### 8.8. Ruta y señales para el consumo, ahorro e inversión

A continuación se sugiere una ruta de camino para desarrollar algunas prácticas de consumo, ahorro e inversión a nivel personal, con influencia familiar.

<sup>64</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006. N° 328. p. 206.

<sup>65</sup> Evangelio de San Lucas 19, 8.

<sup>66</sup> Evangelio de San Mateo 13, 33.

Tabla N° 2

Ruta	Señales
1. <b>Fije en su memoria el ingreso percibido.</b>	1. Tome desde su proyecto de vida el área económica. 2. Recuerde cubrir consumo necesario, ahorro e inversión.
2. <b>Liste en orden de prioridad los gastos ordinarios que debe cubrir a corto plazo, comience por los servicios básicos y compromisos adquiridos, recuerde incluir la generosidad con los más necesitados.</b>	3. Aplique responsabilidad, puntualidad y caridad. 4. Serán a nivel personal, considerando los aplicables en el núcleo familiar, en caso de que comparta los gastos y proyectos familiares.
3. <b>Liste los gastos extraordinarios que tendrá fuera de las fechas en que acostumbra recibir el ingreso.</b>	5. Tenga presente el autocontrol, el orden de prioridad y los tiempos.
4. <b>Tome del proyecto de vida en el área económica, aquella meta que se fijó para determinado momento y requiere prepararle el ahorro.</b> 5. <b>Piense en una cuota fija para el ahorro de aquello considere le luego va a necesitar para el consumo.</b>	6. Forme una comunidad de CAI (consumo-ahorro e inversión), a fin de que le ayuden en el aprendizaje y ejercicio del estilo de vida, con una presión positiva. Puede ser la propia familia, amigos con responsabilidad y actitud de emprendimiento, según sea su elección.
6. <b>Realice los respectivos pagos y depósitos según lo programado.</b>	7. No tome tanto tiempo en realizarlo, así evitará dispersarse del orden iniciado. 8. Procure evitar los gastos ocurrientes extras e innecesarios.
7. <b>Revise en su proyecto de vida alguna inversión planteada.</b>	9. Mantenga firme su meta en mente, ayúdese de la comunidad CAI (consumo – ahorro e inversión).
8. <b>Destine la cuota para la inversión, en lo posible no tenga acceso a ese destino, sólo cuando sea para acumular el apartado o ya para su definitivo uso.</b>	10. Sea auto disciplinado, de modo que cuando decida aprovechar la oportunidad de inversión o tomar la decisión para hacerlo, cuente con lo destinado para ello.
9. <b>Revise la ruta desarrollada, en función de puntos positivos y mejorables.</b>	11. Sea persistente en la práctica de la ruta, si hubo algún desvío, con entusiasmo vuelva a iniciar, hasta que sea una conducta aprendida.

**10. Aplique las correcciones pertinentes, afirme los puntos positivos.**

12. Recuerde trabajar con la CAI, coménteles de sus logros y puntos mejorables.

Fuente: elaboración propia.

### **8.9. Recomendaciones finales**

**Recuerde ejercitar la generosidad.** De 2 Co 9, 5-12:

"Por eso juzgué necesario rogar a los hermanos que se adelanten y vayan preparando su donativo prometido: así preparado parecerá acto de generosidad y no de extorsión. Según aquello: A siembra mezquina cosecha mezquina, a siembra generosa cosecha generosa. Cada uno aporte lo que en conciencia se ha propuesto, no de mala gana ni a la fuerza, porque Dios ama al que da con alegría. Y Dios puede colmarlos de dones, de modo que, teniendo siempre lo necesario, les sobre para hacer toda clase de obras buenas. Como está escrito: Reparte limosna a los pobres, su limosna es constante, sin falta. Dios que provee la semilla al sembrador y el pan para comer, proveerá y multiplicará la semilla de ustedes y les hará crecer la cosecha de su limosna. Así enriquecidos, la generosidad de ustedes se transformará por nuestro medio en acción de gracias a Dios.

**Confíe, confíe y confíe en la Providencia Divina.** De Mateo 6,25:

"Por eso les digo que no anden angustiados por la comida (y la bebida) para conservar la vida o por la ropa para cubrir el cuerpo. ¿No vale más la vida que el sustento? , ¿el cuerpo más que la ropa?. Miren las aves del cielo: no siembran ni cosechan ni recogen graneros, y sin embargo, el Padre del cielo las alimenta. ¿Quién de ustedes, puede, por mucho que se inquiete, prolongar su vida? ¿Por qué se angustian por la vestimenta? Miren cómo crecen los lirios silvestres, sin trabajar ni hilar. Les aseguro que ni Salomón, en el esplendor de su gloria, se vistió como uno de ellos. Pues si a la hierba del campo, que hoy crece y mañana la echan al horno, Dios la viste así, ¿no los vestirá mejor a ustedes, hombres de poca fe?. En conclusión, no se angustien pensando: ¿qué comeremos?, ¿qué beberemos?, ¿con qué nos vestiremos?. Todo eso buscan ansiosamente los paganos. Pues el Padre del cielo sabe que ustedes tienen necesidad de todo aquello. Busquen primero el reino de Dios y su justicia, y lo demás lo recibirán por añadidura. Por eso, no se preocupen del mañana, que el mañana se ocupará de sí. A cada día le basta su problema"

## **9. Conclusiones**

1. La crisis mundial económica afecta considerablemente a los países subdesarrollados con un mayor impacto, y más cuando el país no está

preparado de manera acertada para manejar la crisis. En nuestro caso Venezuela, aún con todas las situaciones y limitaciones existentes, pero con mirada de esperanza y el concurso de todos los actores hay posibilidades e incluso ya realidades que son punto de solución y de propuestas creativas para lograr un desarrollo integral, por tanto es un desafío y se cuenta con que para asumirlo.

2. Para lograr una justa distribución de los recursos económicos se requiere un cambio radical de maneras de pensar, estilos de vida y conductas, partiendo de que los tiempos son otros y se debe ir de acuerdo a la dinámica de las realidades, es decir, dominarlas y manejarlas, Dios facultó a la persona para hacerlo.
3. El paso de una civilización de consumo a una civilización de amor, puede verse consolidada con el inicio de tomas de conciencias claras, serias y rectas del manejo apropiado del consumo, ahorro e inversión, como herramienta de orden para la distribución de los recursos económicos, lo cual permitirá el paso de angustia, desasosiego, desorden y violencia a la paz, sosiego y orden de la sociedad.
4. Todo plan de vida personal, familiar y social, acompañado con la iluminación de la Sagrada Escritura y las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia Católica, tiene la garantía de una visión más detallada con orientaciones, direcciones que traen consigo paz, justicia, verdad, respeto y solidaridad.
5. La constitución de comunidad de consumo-ahorro e inversión, a partir de la familia como primera red de fraternidad, compartir, solidaridad, viene a ser un gran espacio para comenzar los cambios de mentalidad, conductas y ejercer rutas sencillas, claras y posibles para un consumo equilibrado, ahorro e inversión, partiendo del proyecto de vida personal y familiar.

## Bibliografía

- BENEDICTO XVI. *Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz "La persona humana corazón de la paz"*.  
BENEDICTO XVI. *Mensaje para la Cuaresma 2010*.  
CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Documento conciliar N°3 "La contribución de la Iglesia a la gestación de una nueva sociedad". Caracas. 2006.  
CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Caracas. 2006.  
CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO. Documento de Aparecida. Caracas. 2007.  
PABLO VI. *Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz* 1974. (1973) 672.  
PABLO VI, *Carta enc. Populorum progressio*, (1967).  
JUAN PABLO II, *Carta enc. Sollicitudo rei sociales*, (1988).  
JUAN PABLO II, *Carta enc. Centesimus annus*, 60 (1991).  
JUAN PABLO II, *Constitución apostólica sobre las universidades católicas*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html). [Consulta: 2010, julio 08].  
SAMUELSON. (1981). *Curso de Economía Moderna*. Biblioteca de ciencias sociales. Madrid.  
SACHS, J., y LARRAÍN, F. (1994). *Macroeconomía en la economía global*. Chile  
MASSÉ, PIERRE (1963). *La elección de las inversiones*, *Sagitario*.  
[Documento en línea]. Disponible: [http://es.wikipedia.org/wiki/Inversi%C3%B3n#cite\\_ref-0](http://es.wikipedia.org/wiki/Inversi%C3%B3n#cite_ref-0) [Consulta: 2010. Julio 03].  
SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. (2002). *La Biblia de estudio. Dios habla hoy*. Brasil.  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA Y PARROQUIA SAN CAMILO DE LELIS. (2009). *Cultura de paz en el Alto Apure y el Táchira. Un reto de frontera*. Caracas.  
<http://es.wikipedia.org/wiki/Consumo>. [Consulta: 2010. Julio 03].

# VIRTUALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Bertzzy Carolina Montilva\*

---

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El contexto de la Educación Virtual. 3. La Universidad como Institución Virtual. 4. La virtualidad en el aula.

## Resumen

La concepción de la educación se ha visto radicalmente transformada gracias al auge de la tecnología en las últimas décadas. Los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje para la formación de los individuos dieron un vuelco gigantesco cambiando su concepción hacia un plano «virtual», teniendo la conciencia de su existencia y participando activamente en ellos prescindiendo de lo material, tangible o real. En la educación superior este fenómeno se ve con mayor amplitud ya que las universidades a nivel mundial están sirviéndose de las TIC para generar aulas virtuales de formación permanente donde los estudiantes puedan ejercer su acción creadora de conocimientos o de investigación conectados a la red. Las aulas se redefinen hacia el entorno del aula virtual, en la cual se reconocen las características específicas que dificultan el aprendizaje en el esquema tradicional de la educación, y es precisamente aquí donde las potencialidades del contexto global en la sociedad del conocimiento se ven y aprovechan al máximo.

**Palabras clave:** virtualidad. Conocimiento. Educación superior. Universidad. Proceso de aprendizaje y enseñanza.

---

Recibido: 7/7/2010 • Aceptado: 25/8/2010

\* Licenciada en Educación Mención Informática y Matemática. Especialista en Sistemas de Información, Doctorando en Ciencias Gerenciales. E-mail: carolinamontilva@gmail.com

### **Abstract**

The conception of the education has been seen radically transformed thanks to the height of the technology into the last decades. The traditional processes of education and learning for the formation of the individuals gave a gigantic upset changing their conception towards «a virtual» plane, becoming aware of their existence and participating actively in them doing without the material, tangible or real. In the superior education it phenomenon is seeing with greater amplitude since the worldwide universities are using the TIC to generate classrooms virtual of permanent formation where the students can performed their creative action of knowledge or investigation connected to the network. Classrooms redefine towards surroundings of classroom virtual, in which are recognized the specific characteristics that make difficult the learning in the traditional scheme of the education, and is indeed here where the potentialities of the global context in the society of the knowledge are seen and taken advantage of to the maximum.

**Key words:** virtuality. Knowledge. Top education. University. Learning process and education

### **1. Introducción**

La concepción de la educación desde hace algunos años se ha visto radicalmente transformada sobre todo desde los años 90 cuando Internet comenzó a tomar cada vez un mayor auge en todos los sectores de la sociedad.

Con el surgimiento de esta tecnología los procesos en los cuales se aplicaba dieron un vuelco gigantesco cambiando no sólo la forma de hacer las cosas sino de concebirlas. La palabra «virtual» se hizo cada vez más utilizada y generalmente definía a los procesos que empleaban cierto tipo de tecnología, como es el caso de Internet.

Desde esta perspectiva, en la educación comenzaron a plantearse esquemas de trabajo para corresponder a los planteamientos de una sociedad emergente, compleja y ávida de conocimientos; dando origen así a la educación virtual en un afán por responder a los cambios que hoy día se plantean con mayor fuerza las instituciones educativas.

Sobre este tema se ha tratado de analizar y reformular teorías que permitan el buen desenvolvimiento de la acción educativa, planteando perspectiva hacia un modelo de educación con miras al fortalecimiento del los individuos en una sociedad que exige cada día mas.

Es preciso acotar que para la creación del ambiente educativo, aun el virtual, se debe estudiar distintos aspectos que al conjugarse en un todo crean un sistema interactivo, abierto y en constante crecimiento. Cada parte a su vez tendrá el

mismo efecto y de esta manera se hace que el sistema educativo se convierta en un sistema de múltiples complejidades. Pero la mayor complejidad está precisamente en el resultado de la acción educativa que es la creación de conocimiento en cada uno de los educandos.

## **2. El contexto de la Educación Virtual**

Con la apertura que se ha dado en las tecnología de información y comunicación (TIC) la transmisión de conocimientos se ha hecho más fácil, en un instante los sucesos ocurridos en un lugar apartado del mundo pueden ser transferidos por diferentes vías y procesados por cada receptor para lograr el producto que necesita. Esta facilidad hace que la creación de conocimiento se haga en un contexto mucho más amplio, pero que a la vez puede ser reducido, combinando lo formal e informal en un solo concepto de contexto global. En él los conocimientos van y vienen desde el hogar, pasan por la calle y llegan al centro educativo a través de la red en flujos de información compartidos con todo el que este conectado a ella.

De esta manera la información, y por consiguiente el conocimiento, que se genera tiene un carácter común pero más sólido, comprobable y aplicable en diferentes escenarios donde se desarrolla en forma aislada o enmarcada dentro de un solo ente u organización.

El contexto de educación dista mucho del aquel en el que grupos de estudiantes se concentraban alrededor de un docente, su única fuente de información, en instituciones rígidas y algunas veces inaccesibles. Las instituciones de educación actualmente se nutren del entorno -comunidad local y global- van a él y lo hacen parte de ella, es por ese motivo que los estudiantes pueden crear sus conocimientos desde sus hogares, sitios de trabajo o diversión en una forma interactiva en las instituciones de educación a todo nivel.

En la educación superior este fenómeno se ve con mayor amplitud ya que las universidades de todo el mundo están sirviéndose de las TIC para generar aulas virtuales de formación permanente donde los estudiantes puedan ejercer su acción creadora de conocimiento o de investigación conectado a la red; cada estudiante tendrá entonces múltiples oportunidades de crecimiento donde aprovecha sus potencialidades y las de los demás conectados en ella.

El gran beneficio presente está en el contacto directo con la realidad, puesto que el conocimiento que se extrae del contexto global es multicultural y multidisciplinario, en pocas palabras rompe los esquemas propuestos por los viejos paradigmas y da inicio a nuevos paradigmas con un esquema de pensamiento abierto, reflexivo del contexto y del momento que se vive.

El estar conciente de esta realidad asegura la formación de individuos aptos para ella misma, es decir, para la nueva sociedad que se está gestando desde hace más de una década, la sociedad del conocimiento.

### **3. La Universidad como Institución Virtual**

La Universidad como institución formal, formadora de conocimientos, debe responder a las necesidades del contexto, pero cuando ese contexto se convierte en global y su mayor tendencia se centra en la formación y difusión de conocimiento, entonces, ¿Cómo serían sus actividades? ¿Qué características deberá poseer dentro de una sociedad basada en conocimiento? ¿Qué tipo de institución será?

Indudablemente que seguirá siendo una institución formadora de conocimiento como lo ha sido tradicionalmente desde sus inicio y a lo largo de la historia, pero sus característica y actividades indudablemente deben redefinirse según las exigencias de la sociedad.

La capacidad de adaptarse a las necesidades del contexto, por parte de las universidades, son un factor determinante para que el estudiante tenga la posibilidad de generar potencialidades desde y para el contexto en el cual se desarrolla. Las universidades prestas al cambio y a la amplitud en la formación de conocimientos serán entonces aquellas con mayor oportunidad de mantenerse, así lo señala Mayerling Medina de Valenzuela al insistir en que:

«... las constantes transformaciones en el ámbito educativo demandan una continua revisión de los cursos y programas desarrollados en la universidad, con el fin de dar respuestas pertinentes a la realidad social y mantener una educación dispuesta a enfrentar las demandas que le impone la sociedad»<sup>1</sup>.

Para lograr efectivamente el cambio es necesario ver a la universidad como una organización tanto administrable como administradora del conocimiento que crea. Una organización donde las teorías administrativas tendrán gran aplicación para su funcionamiento.

Desde esta perspectiva, la universidad será una institución flexible, articulada y plural, una organización acorde al proceso de globalización que se vive, puesto que los modelos gerenciales utilizados en él y basados en conocimiento serán los modelos a seguir dentro de ella.

Como consecuencia de los procesos de cambio de la universidad se da una amplitud y oportunidad a nuevos paradigmas que buscando en todo momento

<sup>1</sup> Publicación de Mayeling Medina de Valenzuela en *Revista Investigación y Postgrado*, Universidad Nacional Experimental Pedagógica Libertador, Vol. 22 N° 1. 2007 pp. 218.

optimizar el rendimiento de los estudiantes se adapten al contexto y de manera muy especial a la TIC.

Esto permite la virtualización de procesos tradicionales en el sistema educativo teniendo la conciencia de su existencia y participando activamente en ellos prescindiendo de lo material, tangible o real, así como lo plantea Pierre Lévy «presuponiendo <<la realidad>> como una realización material, una presencia tangible»<sup>2</sup>.

De esta manera se hace posible lo imposible, unir en un mismo instante desde diferentes puntos de localización un alumnado, tal cual como en un aula de clase de la usualmente conocidas, con un docente o facilitador que a lo mejor nunca conocerán físicamente bajo los lineamientos de la universidad.

Con estas acciones se asume una realidad totalmente distinta, potencialmente creadora de la realidad que exige el contexto global en una sociedad basada en producción de conocimientos, hace viable la creación del conocimiento individual y colectivo al mismo tiempo al dejar de lado el mito de lo imaginario como si se hablase de algo divino o sobrenatural.

El mismo conocimiento en sí es una realidad virtual puesto que está y no está, presupone alternativas según la formas de pensamiento propias de cada individuo mezcladas con pasado, presente y futuro pausable sólo por su creador y que por diferentes circunstancias es asimilada por otros y a lo mejor en un espacio y tiempo distintos.

De esta manera hablar de una universidad virtual sugiere identificar en ella muchos aspectos que hasta entonces no eran considerados como tal, sin implicar la mera existencia de la digitalización en sus procesos.

En consecuencia la comunidad universitaria debe entrar en razón que la universidad virtual que queremos siempre la hemos tenido a la mano, siempre ha estado ahí, pues nos ha reunido bajo un mismo interés por resolver problemas del contexto y que a la vez se aplica en diferentes contextos rompiendo barreras y superando obstáculos con la tecnología que se ha tenido para el momento. En la actualidad se ve entonces una continuidad de ello, es sólo que ahora se aplica una tecnología diferente y con mayores potencialidades que las vistas en ese momento por la inmediatez de efectos vistos. Los límites los pone entonces la misma capacidad creadora del hombre pero con el aditivo de la posibilidad de obtener o poseer al alcance la tecnología necesaria.

<sup>2</sup> Véase en *¿Qué es lo virtual?* por Pierre Lévy Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamérica, S.A., 1999, pp. 17.

#### 4. La virtualidad en el aula

Para lograr una transformación real en la concepción de la educación superior reconociendo la potencialidades de cada uno de los integrantes del sistema de educación superior se debe transformar, igualmente, el trabajo en el aula de clase, y de esta manera permitir el aprendizaje sin límites que tanto se desea.

La universidad se comprometerá en dotar de todas las herramientas instruccionales necesarias en el proceso de virtualización que se busca en las aulas al permitir generar escenarios de formación de conocimientos más acordes con el proceso individual que posee cada alumno. Así lo indica Quintina Martín-Moreno Cerrillo al establecer que «la interactividad didáctica producida es la que capacita al estudiante para construir su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de interactividad no se asegura mediante la presencialidad»<sup>3</sup>.

El hecho de que un alumno este sentado en un aula de clase no es sinónimo de que participe, analice, juzgue o evalúe la información que recibe para establecer en su sistema de creación de conocimientos sus propios conceptos y teorías. Muchos de los alumnos sólo ocupan su asiento y mantienen disperso su pensamiento aislándose de lo que allí se discute.

En el aula bajo el esquema virtual estarán presentes sólo aquellos que mantienen un interés en la información que allí se transfiere desde los diferentes puntos conectados como si se hablase de nodos una red de información.

El aula se convertirá en un lugar sin ubicación física, un aula nómada, sin ubicación fija donde el alumno es convocado para su proceso de formación en un espacio flexible; en él confluye la formación de conocimiento individual a partir del colectivo y viceversa.

En el entorno del aula virtual se reconocen las características específicas, que dificultan su aprendizaje en el esquema tradicional de la educación, y es precisamente aquí donde la potencialidades del contexto global en la sociedad del conocimiento se ven y aprovechan al máximo.

Pero ¿cómo lograr entonces un ambiente de aula virtual? ¿Es realmente tan distinta a todos los entornos de educación conocidos? ¿Con que herramientas se cuentan? En la actualidad son muchos los docentes que se hacen estas preguntas, docentes que en su vocación de enseñanza están siempre en la búsqueda de alternativas para desarrollar sus actividades de aula.

En la actualidad las TIC son un gran aliado para el docente en el momento de la planificación y creación de un aula virtual, aunque su aplicación no indique que se dejarán de utilizar las herramientas tradicionales, por lo contrario éstas

<sup>3</sup> Vease en Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil por Quintina Martín-Moreno Cerrillo. España: Mc Graw Hill. 2007 pp 370.

permitirán repotenciarlas y en algunos casos hacerlas más accesibles, un ejemplo de ello son los libros digitales.

En oportunidades tanto a los docentes como a los alumnos por diferentes motivos se hacía difícil tener acceso a los textos publicados, en la actualidad se cuentan, no sólo con las bibliotecas y los sitios de ventas acostumbrados, sino también con empresas que a través del comercio electrónico ponen en el mercado todo tipo de material con garantía de distribución o simplemente la venta en formato electrónico descargable para el usuario en cualquier momento. De aquí que las alternativas para los docentes varíen en una gran gama de posibilidades. De esta manera definir el ambiente de clase con ayuda de las TIC puede significar en términos de Julio Cabero Almenara<sup>4</sup>:

- «Los recursos concretos, *hard* y *soft* utilizados en la enseñanza (por ejemplo, aulas de ordenadores con acceso a Internet).
- Una serie de recursos descentralizados ofrecidos a través de la red de información (por ejemplo, páginas web ofreciendo recursos y herramientas de aprendizaje).
- Una metáfora de un lugar de estudio (espacio virtual) creado con ayuda de las TIC en el que se pretende ofrecer las mismas actividades que un lugar concreto».

Por consiguiente el virtualizar el aula en la sociedad del conocimiento puede ser fácilmente logrado a partir de las TIC. La diferencia entre cada aula quedará supeditada a la planificación de cada docente en relación a los temas tratados en el aula y las herramientas que emplee en ella.

Otro aspecto que es preciso mencionar se refiere a las posibilidades que tiene la universidad de adquirir y mantener una plataforma tecnológica que posibilite conservar el ambiente del aula virtual.

Es indiscutible que la brecha creada entre las universidades con el poder adquisitivo para ello y las que no lo tienen se profundiza dejando claramente definidas las diferencias entre ellas, y a su vez repercute en las características observables en los estudiantes.

Sin embargo el no poseer tecnología de punta durante el desarrollo de las actividades académicas implica que será una enseñanza de baja calidad y por ende los estudiantes no estarán en capacidad de crear conocimientos significativos, la diferencia la hará el docente al conjugar todos los elementos con los que cuenta.

<sup>4</sup> Véase en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación por Julio Cabero Almenara. España: Mc Graw Hill. 2007 pp 42.

Al virtualizar el ambiente educativo se seguirá siendo un sistema, un todo integrado con el fin de enseñar a aprender, es sólo que esta vez se apoya en un sistema tecnológico orientado al desarrollo de habilidades y destrezas individuales, pero en beneficio no sólo individual sino también colectivo.

Por consiguiente la administración del sistema educativo en el esquema virtual debe plantear igualmente la redefinición de sus unidades funcionales con sus normas y procedimientos, pero este es otro tema sobre el cual se podrá discutir en el futuro.

# UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Yady Campo Ramírez\*

---

SUMARIO: I. Justificación de un programa con enfoque teórico-práctico. II. Objetivos e intencionalidades básicas del programa. III. Metodología del programa. IV. Resultados del programa: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de la literatura. V. Reflexiones finales. Referencias bibliográficas.

## Resumen

El programa vigente de la cátedra Literatura Infantil para la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, desde un enfoque teórico-práctico, ofreció mayores oportunidades de enriquecimiento para los futuros docentes, por cuanto dio la oportunidad de contrastar lo discutido y analizado en clase con la realidad escolar. La experiencia se desarrolló durante el semestre B-2008, con los 50 alumnos del V semestre, sección 01, y permitió vivenciar: 1) El valor y trascendencia de la Literatura Infantil como medio para propiciar, desarrollar y afianzar los procesos de lectura en la escuela, de una manera amena y significativa. 2) Fortalecer

---

Recibido: 27/7/2010 • Aceptado: 31/8/2010

\* Docente egresada de la ULA (Táchira, 2007). Cursa el último semestre de la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la ULA (Táchira). Ejerce como Becaria Académica en esa misma casa de estudios estando a cargo de las cátedras de Literatura Infantil y Literatura Hispanoamericana. En el ámbito literario se ha desarrollado como narradora, obteniendo por ello varios reconocimientos nacionales y uno internacional, y teniendo hasta ahora dos obras publicadas *Cuentos de caminos* (2006) y *Thanatos Agency y otros cuentos insensatos* (2009). Forma parte de la Compilación *Ciudad en la niebla. Nuevas voces de la Narrativa Tachirense* (2007)

el espíritu crítico de los alumnos, en aras de seleccionar y emplear textos literarios en las actividades relacionadas con la promoción de la lectura. 3) Evidenciar y registrar de forma escrita y fotográfica, cuán importante es abrir espacios en el aula para la lectura recreativa, donde la magia y la fantasía prevalezcan antes que cualquier motivo moralizador, reflexivo o aleccionador.

**Palabras clave:** Literatura Infantil. Estrategias. Lectura placentera.

### **Abstract**

The current chair of the Children's Literature for the career of basic education from the University of Los Andes, Táchira, from a theoretical-practical approach offered greater opportunities for enrichment for prospective teachers, as an opportunity to contrast what was discussed and analyzed in class with school reality. The experience developed during the semester B-2008 with 50 students in the semester V, section 01, and allowed to experience: 1.) the value and importance of children's literature as a means to promote, develop and strengthen the processes of reading in school, a fun and meaningful way. 2.) Identify and use literary texts in the activities related to the promotion of reading. 3.) Evidence was obtained and recorded in writing and photography, how important open spaces in the classroom for recreational reading, where the magic and fantasy prevail before any moral reason, or sobering thought.

**Keywords:** Children's Literature. Strategies. Reading pleasant.

## **I. Justificación de un programa con enfoque teórico-práctico**

El programa de Literatura Infantil para la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", desde un enfoque netamente teórico<sup>1</sup>, contempla como objetivo principal "Identificar y valorar los diferentes elementos teóricos e históricos de la literatura infantil, para formar lectores creativos y críticos, que se conviertan a su vez en buenos selectores y promotores de la literatura, es decir, de la lectura, cuyos receptores sean niños y jóvenes".

Desde esa perspectiva curricular, y por ser este el primer acercamiento sistemático que los cursantes de la carrera en Educación Básica Integral tendrán con la literatura y el hecho literario<sup>2</sup>, los alumnos deberán apropiarse de los

<sup>1</sup> VELÁSQUEZ GAGO, José. (2007). *Programa de Literatura Infantil para la carrera de Educación Básica Integral*. San Cristóbal: Departamento de Español y Literatura de la ULA, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez".

<sup>2</sup> Las siguientes literaturas: Hispanoamericana y Venezolana y Regional, las verán en el octavo y noveno semestre, respectivamente.

elementos teóricos que les permitan obtener una idea precisa de las implicaciones de la creación literaria, sobre todo los detalles relacionados con la especificidad del discurso literario.

No obstante, y en aras de consolidar en el futuro docente estrategias que fortalezcan su quehacer profesional, se hace necesario incorporar dentro del programa una metodología de enseñanza con un enfoque teórico-práctico<sup>3</sup>, donde el estudiante pueda contrastar lo visto y discutido en clases con una realidad escolar cada vez más exigente y competitiva.

En ese sentido, y dado que es en la escuela y con los niños en donde se reflejará el alcance de esta importante cátedra, se añade al programa una mirada práctica de la enseñanza, promoción y difusión de las obras literarias infantiles universales, nacionales y regionales. Para lograrlo, se integra una propuesta de animación de la literatura infantil que desarrolló con éxito la especialista en promoción de lectura y escritura, Ana Mercedes Vivas<sup>4</sup>, y que consiste fundamentalmente en la exhibición de un “vestigio” del cuento leído, en primer lugar, a los compañeros de clases, y luego a los niños en las escuelas, quienes son los que finalmente determinan su impacto.

Dicha demostración despierta la fascinación del público infantil por esos universos literarios re-creados en las fábulas, cuentos, leyendas, mitos y relatos, pues, permite que el receptor interactúe con ese “vestigio”, lo pueda tocar, palpar y hasta jugar con él, y prolongue, por tanto, esa sensación edificante y estética que proporciona la lectura de obras literarias. De tal forma, el alumno no sólo se sentirá identificado con su rol docente al tener que planificar y ejecutar la estrategia, sino que podrá vivenciar la trascendencia que dichas actividades tienen en los niños.

## II. Objetivos e intencionalidades básicas del programa

- Identificar y valorar los diferentes elementos teóricos e históricos de la Literatura Infantil.
- Reconocer y valorar la Literatura Infantil como herramienta para la promoción de la lectura placentera.
- Reconocer y valorar las obras y los autores más representativos de la Literatura Infantil Universal, Nacional y Regional.

<sup>3</sup> Incorporación que se efectúa como parte de los cambios de paradigma que sufrirá paulatinamente la carrera conforme se dé inicio al nuevo Diseño Curricular.

<sup>4</sup> VIVAS, Ana Mercedes. (2001). *Museo de la fantasía: un mágico comienzo*. NUTULA: Trabajo Especial de Grado. Material Mimeográfico.

- Consolidar una serie de estrategias de promoción de la lectura que integre la selección de las obras por características de calidad, variedad, originalidad, recursos estéticos, etc. y el uso de un “vestigio”<sup>5</sup> del cuento.

### III. Metodología del programa

Para desarrollar el programa de Literatura Infantil desde un enfoque teórico práctico, se propuso, primero, consolidar los contenidos teóricos de la Literatura Infantil: concepto de literatura; relación de la literatura con el arte en general; función “poética” del lenguaje; definición, características y límites de la literatura infantil; antecedentes y panorama de la literatura infantil moderna; géneros de la literatura infantil: poesía, narrativa, fábulas, mitos, leyendas (populares y regionales), cuentos, divertimentos, adivinanzas, entre otros géneros, así como el estudio y análisis de obras específicas de la literatura infantil universal, nacional y regional.

Este abordaje fue hecho en correspondencia con la realidad escolar actual, la cual exige docentes capaces de enfrentar los retos científicos y tecnológicos del nuevo milenio. Así, se facilitó material de apoyo que incentivara la discusión y el discernimiento. Mejor, que no diera las respuestas sino que fomentara la interpretación y reflexión como, por ejemplo, las ponencias: “Poesía para la niñez” del poeta Luíz Carlos Neves<sup>6</sup>; “Reflexiones sobre la problemática de la recepción de textos para la infancia: Una propuesta de lectura en los textos de Armando José Sequera, Luíz Carlos Neves y Rosario Anzola” de Lorena Paredes<sup>7</sup>; “La enseñanza de la literatura y la formación de jóvenes lectores” de Maén Puerta de Pérez<sup>8</sup>, y “¿Existe literatura infantil en Los Andes?” de la profesora Yolanda Rodríguez Jáuregui<sup>9</sup>, entre otros materiales invaluable, sobre todo porque sus aportes giran en torno al contexto venezolano, aumentando por ende, las posibilidades de concretar lo propuesto.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> NEVES, Luíz Carlos (1999). <<Poesía para la niñez>>. En: *II Bienal de Literatura «Juan Beroes» Memoria*. San Cristóbal: ULA-Táchira.

<sup>7</sup> PAREDES, Lorena. (2001). <<Reflexiones sobre la problemática de la recepción de textos para la infancia: Una propuesta de lectura en los textos de Armando José Sequera, Luíz Carlos Neves y Rosario Anzola.>> En: *Literatura Venezolana: Medio siglo en cuarenta años. III Bienal «Juan Beroes»*. San Cristóbal: ULA-Táchira.

<sup>8</sup> PUERTA, Maén (2001). <<La enseñanza de la literatura y la formación de jóvenes lectores>>. En: *Literatura Venezolana: Medio siglo en cuarenta años. III Bienal «Juan Beroes»*. San Cristóbal: ULA-Táchira.

<sup>9</sup> RODRÍGUEZ, Yolanda (1999). <<¿Existe literatura infantil en Los Andes?>> En: *II Bienal de Literatura «Juan Beroes» Memoria*. San Cristóbal: ULA-Táchira.

Luego se asignó la investigación y exposición de la vida y obra de grandes representantes de la Literatura Infantil, tanto clásicos, como venezolanos y regionales, en aras de ampliar el espectro de lecturas así como el número de autores y obras manejadas con propiedad por los futuros docentes. De igual forma, para abrir un horizonte de expectativas, despertar la curiosidad y el deseo por manejar cada vez más un mayor número de obras literarias, así como demostrar la necesidad e importancia de la investigación dentro del compromiso docente.

Para finalizar, se analizó lo propuesto por la Profesora Ana Mercedes Vivas “Museo de la Fantasía”<sup>10</sup>. Se hizo necesario demostrar que el proceso de lectura demanda una actitud positiva hacia el acto de leer, pues, no se adquieren sólo conocimientos sino también disfrute y placer.

El leer permite acrecentar la creatividad e imaginación y poder así reinterpretar la concepción que se tiene del mundo, insertarse de modo efectivo en la sociedad y vincular las diferentes corrientes del pensamiento con el entorno inmediato. De esa manera, leer no tiene por qué ser un vehículo para sembrar valores morales, pues, su trascendencia es mucho mayor. Al respecto, Navas señala “El “didactismo” [...] propicia un acercamiento, entre el niño y la literatura, tedioso y pesado, por lo que el niño comenzará a rechazar toda posibilidad de tentación hacia la obra literaria”<sup>11</sup>.

Desde esa concepción y, desmitificada por completo la idea que la Literatura Infantil es medio moralizante o aleccionador, los estudiantes de la sección 01, tuvieron que seleccionar cualquier cuento y hallarle un “vestigio” o recuerdo alusivo a la historia contada que prolongara la sensación edificante proporcionada por la literatura, así como la fantasía plasmada allí.

Entonces, y con el permiso de las autoridades de las diferentes instituciones educativas del Estado que gentilmente se prestan para desarrollar actividades de promoción de la lectura, se fue al aula a verificar que todo lo arriba expuesto tenía pleno sentido. La selección de los planteles corrió por cuenta de los estudiantes. El criterio empleado para ello fue sencillo: buscar una escuela y un grado que les gustara, se les facilitara y además les quedara cerca de sus residencias.

El proceso administrativo consistió en que el alumno solicitara al Departamento de Español y Literatura, la emisión de las solicitudes de permiso a los respectivos directores de plantel<sup>12</sup>. Esta fase no duró más de un mes, se

<sup>10</sup> *Op. Cit.*

<sup>11</sup> NAVAS, G. (1995). *Introducción a la Literatura Infantil. Fundamentación Teórica-Práctica (I)*. Caracas: FEDUPEL. p. 170

<sup>12</sup> Vale la pena acotar con respecto a esto, que seleccionar el plantel no resultó tarea difícil, por cuanto los alumnos ya saben dónde y con quienes les gusta trabajar. A lo mucho lo más

llevó a cabo sin ninguna clase de inconvenientes y los evaluadores fueron, a fin de cuentas, los más aptos, capaces, sagaces y ecuanímenes: los niños.

#### **IV. Resultados del programa: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de la literatura**

El desarrollo del programa desde el enfoque teórico-práctico dio como resultado una experiencia de enseñanza-aprendizaje muy valiosa, tanto para los alumnos como para la docente, dado que los primeros pudieron experimentar la fascinación de animar a los niños al placer de la lectura; corroborar que todo lo dicho, leído y estudiado cobraba sentido dentro del propio contexto escolar; y para la última, por cuanto permitió comprender las enormes potencialidades que poseen los alumnos y cuánto pueden hacer si se lo proponen y ponen todo su empeño.

Ante el plan metodológico, la primera satisfacción fue el desarrollo y aprehensión de la teoría de manera dinámica, abierta al diálogo y a la disertación. Algunos de los contenidos eran conocidos, pero sin la propiedad que requiere un docente bien formado. No obstante, la disposición al trabajo, investigación, debate y discusión develó un panorama de posibilidades favorables para la obtención de los resultados esperados, pues, en la medida en que se iban realizando los debates, foros, intercambios de ideas y opiniones, se iban unificando los criterios y aumentando los conocimientos.

Con respecto a la investigación y exposición de la vida y obra de grandes autores de la Literatura Infantil Universal, Nacional y Regional como: Charles Perrault, los Hermanos Grimm, Julio Garmendia, Luiz Carlos Neves<sup>13</sup>, Armando José Sequera, Manuel Felipe Rugeles y Germán Pérez Chiriboga, se consolidó una visión de respeto y admiración hacia ellos, que reivindicara su justo valor para la humanidad. Se constató, además, el desconocimiento de los alumnos de los clásicos infantiles y se aprovechó para demostrar su vigencia y pertinencia en la labor educativa. De ese modo, los alumnos manifestaron su satisfacción al tiempo que se comprometieron a emplear las producciones de estos grandes maestros en sus futuras prácticas pedagógicas.

Al llegar a la fase de planificación y ejecución de la estrategia de animación a la lectura se vivenciaron tres emotivos momentos:

tedioso sería el proceso de solicitud de las cartas al Departamento de Español y Literatura, ente encargado de emitir las; su entrega al directivo del plantel y su correspondiente aprobación.

<sup>13</sup> Es importante aclarar que este autor es de origen brasileño, pero ha desarrollado toda su carrera literaria en Venezuela por lo que puede considerarse como un representante de la Literatura Infantil Nacional.

1. **Selección del cuento:** La búsqueda del autor y cuento ideal propició la oportunidad para consolidar criterios de selección basados en la calidad, variedad, originalidad y recursos estéticos de la obra. Se pudo confrontar creencias, fundamentos y posturas en los alumnos, sobre todo en aquellos ligados a actividades religiosas (evangélicos, testigos de Jehová, etc.) porque se inclinaban a seleccionar los textos con fines moralizadores o pedagógicos. Reconocieron que para lograr los objetivos propuestos debían desligarse de esas preconcepciones y abrirse a la magia que los textos ofrecen, permitiendo que el niño disfrute a plenitud de la actividad, sin verse obligado a reflexionar sobre lo que le quiso decir el cuento, o en el peor de los casos hallarle la moraleja.
2. **Exposición de la estrategia a los compañeros:** Antes de enfrentarse a los niños, los alumnos debieron exponer individualmente, a sus compañeros y a la docente, la estrategia y “vestigio” planificados. Esto generó mucha ansiedad en los estudiantes, a la vez que mucho interés por hallar el recuerdo o “vestigio” más apropiado y representativo de la historia. Esta misma búsqueda trajo como consecuencia momentos de expectación, sorpresa y satisfacción. Desfilaron los mechones negros y rizados de “Niña Bonita”; el cajón donde guarda sus cosas “Aytana, la ratoncita despistada”; la barba que el león le prestó a “Don Chanco va de día de Campo”; la original “Yaci y su muñeca”; la foto de “Elmer” el único elefante en el mundo cuya piel es multicolor; la bufanda que usó “Sapo en invierno”, entre otros asombrosos objetos representativos de los textos literarios que allí se narraron. De igual forma, y gracias a los comentarios y sugerencias aportados durante las exposiciones en el aula, se logró unificar criterios sobre el rol tan importante que juega la entonación y los cambios de voces en la promoción y animación de la lectura. Se ratificó con ello que la lectura de cuentos es una arte y, por tanto, no puede estar condicionado a la improvisación.
3. **Desarrollo de la estrategia en la escuela:** Llevar las estrategias al aula fue, quizás, la más gratificante de las experiencias vividas a lo largo del desarrollo del programa. Aquellos rostros de alegría, emoción y sorpresa por parte de los niños resultaron, para la mayoría de los alumnos, incomparables e inigualables a otras actividades similares. Los informes escritos que describían con detalle la experiencia y certificaban la ejecución de lo planificado, así como las muestras fotográficas de las visitas realizadas a las escuelas, plasmaron excelentes resultados y dieron cuenta de la transformación en la manera de concebir la lectura así como la forma en que podemos contribuir para fomentarla como fuente de placer. Algunos de ellos llegaron a manifestar:

“Fue una satisfacción ver a esos niños tan compenetrados con la lectura del cuento y la muestra del vestigio, se sintieron muy contentos y pedían que les leyera más”. (Alumno F. R.).

“Esta experiencia fue muy bonita e interesante para mí y los niños; aprendí que sólo con leer un cuento se logra salir de nuestra vida diaria y nuestra imaginación es más productiva. Llevar un cuento al aula de clases hace que el sitio sea distinto por un momento y los niños se llenan de un mundo de fantasía”. (Alumna L. P.).

Incluso en la supervisión y acompañamiento que hizo la docente<sup>14</sup>, se presenció cuando uno de los niños le manifestó a la promotora que “por favor, le dijera a la niña del cuento, que él le mandaba saludos”.

También hubo alumnos a los cuales la aplicación de la estrategia no les resultó de un todo agradable, puesto que los docentes que los atendieron los dejaron solos con los niños y éstos, aprovechando la inexperiencia y los nervios propios que ésta genera, “boicotearon” el esfuerzo y se mostraron hostiles con el “vestigio”. No obstante, la experiencia, en general, permitió corroborar la pertinencia de tales actividades en la formación profesional.

## V. Reflexiones finales

La Literatura, en especial la Infantil, es una de las fuentes de entretenimiento, sabiduría y placer más grandes que hay. Por tanto, debe ser empleada dentro del aula como medio para generar lectores autónomos, y no únicamente como instrumento de reflexión y análisis axiológico.

En ella se guarda gran parte de los tesoros de la humanidad y enaltecerla, pero sobre todo fomentarla desde su esencia más pura: sus valores estéticos, es lo que garantizará que las generaciones futuras la hallen, valoren y disfruten.

Tal hallazgo, valoración y disfrute puede hacerse de diversas maneras, sin embargo, es el docente de las primeras etapas escolares, el más idóneo para propiciarlos. Para ello es vital que conciba la lectura como un acto liberador, capaz de lograr en el individuo cambios trascendentales en su interior: desde la forma en cómo interpreta el mundo, hasta el modo de relacionarse con los demás.

El programa de Literatura Infantil para la carrera de Educación Básica Integral debe, en consecuencia, tomar en cuenta estos aspectos en función de garantizar la formación de docentes con sentido crítico de su propio actuar, que sean capaces de reconocer los valores literarios en las obras al mismo tiempo que los recursos necesarios para difundirlos. Entonces, es vital que su enfoque sea el teórico-

<sup>14</sup> A unos pocos planteles, pues, con un grupo tan numeroso de alumnos y escuelas fue imposible supervisarlos a todos.

práctico, puesto que permite que el docente en formación se apropie de herramientas tanto conceptuales como procedimentales para la promoción efectiva de la lectura de literatura en la escuela.

### Referencias bibliográficas

- NAVAS, Griselda. (1995). *Introducción a la Literatura Infantil*. Fundamentación Teórica-Práctica (I). Caracas: FEDUPEL.
- NEVES, Luiz Carlos (1999). "Poesía para la niñez". En: II Bienal de Literatura "Juan Beroes" Memoria. San Cristóbal: ULA-Táchira.
- PAREDES, Lorena. (2001). "Reflexiones sobre la problemática de la recepción de textos para la infancia: Una propuesta de lectura en los textos de Armando José Sequera, Luiz Carlos Neves y Rosario Anzola". En: Literatura Venezolana: Medio siglo en cuarenta años. III Bienal "Juan Beroes". San Cristóbal: ULA-Táchira.
- PUENTES, Sylvia. (2001). "La evolución del motivo de la muerte en algunos cuentos para niños". En: Literatura Venezolana: Medio siglo en cuarenta años. III Bienal "Juan Beroes". San Cristóbal: ULA-Táchira.
- PUERTA, Maén. (2001). "La enseñanza de la literatura y la formación de jóvenes lectores". En: Literatura Venezolana: Medio siglo en cuarenta años. III Bienal "Juan Beroes". San Cristóbal: ULA-Táchira.
- RODRÍGUEZ, Yolanda (1999). "¿Existe literatura infantil en Los Andes?" En: II Bienal de Literatura "Juan Beroes". Memoria. San Cristóbal: ULA-Táchira.
- VELÁSQUEZ GAGO, José. (2007). Programa de Literatura Infantil para la carrera de Educación Básica Integral. San Cristóbal: Departamento de Español y Literatura de la ULA, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez".
- VIVAS, Ana Mercedes. (2001). Museo de la fantasía: un mágico comienzo. NUTULA: Trabajo Especial de Grado. Material Mimeográfico.

# EL PROCESO COMUNICATIVO PROYECTADO HACIA LA COMPRENSIÓN DESDE LA LECTURA DE TEXTOS FÍLMICOS Y LITERARIOS

Arnoldo Briceño\*

---

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La misión estratégica lectora. 3. Práctica lectora individual y social. 4. El proceso lector a través de la enseñanza y aprendizaje. 5. Enfoque socio – lector – cultural. 6. Lectura significativa. 7.1 Competencias. 7.2 Estrategias. 7.3 Actividades que conjugan la acción lectora. 8. Conclusiones. 9. Recomendaciones. 10. Referencias bibliográficas.

## Resumen

La proyección de relatos fílmicos y la lectura de textos literarios, implica un encuentro que subraya entre ambos y el lector-espectador, dentro de todo ámbito social, educativo, histórico, político y cultural como estrategia para lograr una dedicación frecuente lectora a través del proceso comunicativo, el cual crea expectativas desde esa relación lector-

---

Recibido: 30/6/2010 • Aceptado: 26/8/2010

\* Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura, egresado de la Universidad de los Andes, Táchira «Dr. Pedro Rincón G.» (1991). Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura egresado de la Universidad de los Andes, Táchira «Dr. Pedro Rincón G.» (2008). Once (11) años de experiencia profesional en docencia Universitaria. Treinta y cuatro (34) años de Educador y Capacitador en Educación y Formación Informal en la Asociación de Scouts de Venezuela, Región Táchira. Profesor Asistente en el IUTAIRLA, San Cristóbal. Imparte clases de las materias: Lenguaje y Comunicación, Metodología de la Investigación, Redacción de Informes Técnicos en la carrera de Tecnología de Alimentos, IUTAIRLA, San Cristóbal. Ex-Director de la UE Colegio «Santísimo Salvador». Tutor del Centro de Formación Permanente «Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno» de la Universidad Valle del Momboy. Facilitador de Talleres y Cursos en el Área de Lenguaje en el IUTAIRLA. E-mail: brigar\_277@hotmail.com

espectador y los textos, para llegar a la comprensión como novedosa concepción que permite mejorar las estrategias de enseñanza - aprendizaje. De allí, los infinitos y valorables beneficios a obtenerse desde el proceso comunicativo donde intervienen ambos protagonistas, desde una función combinada y creativa. Creatividad que permite el diseño y aplicación de estrategias apropiadas y acordes con todos esos intereses, necesidades, habilidades y destrezas de los distintos lectores - espectadores que se ajustan en la promoción permanente de la proyección y lectura de estos textos desde el proceso comunicativo.

**Palabras clave:** Comunicación. Proyección. Lectura. Textos. Comprensión.

### **Abstract**

The projection of film stories and reading of literary texts, involves a meeting between the two points and the reader or viewer, within all social, educational, historical, political and cultural as a strategy to achieve a common dedication reader through the process communication, which creates expectations from the reader-viewer relationship and texts to get the understanding and novel design that improves teaching strategies - learning. Hence, the endless and valuable benefits to be gained from the communication process where both players involved, from a combined and creative. Creativity that allows the design and implementation of appropriate strategies and consistent with all these interests, needs, abilities and skills of individual readers - spectators who are set to the continued promotion of screening and reading of these texts from the communication process.

**Keywords:** communication. Design. Reading. Text. Understanding.

## **1. Introducción**

Todo proceso comunicativo, generalmente, lleva práctica de lectura de todo aquello que está inmerso dentro y alrededor de cada lector o espectador, los cuales son considerados elementos de ella. Allí están los textos o relatos filmicos y los textos literarios, materia prima para el desarrollo de este proceso comunicacional que conlleva a la comprensión a través del uso de las más diversas y novedosas experiencias lectoras.

El proceso comunicativo es considerado de suma importancia para la lectura<sup>1</sup>, pues sigue siendo el único y mejor medio para que toda persona conozca gran cantidad de propiedades o esencias que están dentro y fuera de sí. De tal manera que se hace vital la proyección de la comprensión a través de los relatos filmicos y la lectura permanente de textos literarios, aliados importantes y protagónicos

<sup>1</sup> Permite un acceso directo e indirecto a los distintos medios de producción cultural, social, científica y literaria...es la única forma viable de aprendizaje porque nos pone en contacto como aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita (Cassany, 1994, p.113).

de cada lector–espectador, aun cuando llegue a considerarse formal e informal en los distintos niveles de la formación y educación del mismo. De igual forma, este proceso beneficia al lector-espectador cuando pone a su disposición gran cantidad de obras literarias y relatos filmicos para convertir cada oportunidad lectora en una garantía casi inequívoca para aumentar sus momentos de aprendizaje, y comprender con mayor posibilidad lo que lee, resume, analiza y asume como tal, desde las más diversas posiciones críticas presentes y futuras.

El desarrollo del proceso comunicativo debe estar fundamentado en una metodología de consulta y acción sobre los gustos por los contenidos de relatos y obras que desde la misma proyección y lectura de ellas, fomenten de inmediato la participación del lector-espectador.

Asimismo, cada experiencia lectora unida a otras actividades como talleres, seminarios y conversatorios sobre el desarrollo lector-espectador, deben convertirse en los espacios para lograr motivar, promocionar e inquietar el encuentro con nuevas y mejores técnicas, nuevos métodos, novedosas estrategias y actualizadas experiencias que conduzcan hacia cambios que, si bien no son radicales, al menos buscan un encuentro dinámico de comprensión, más interés por una lectura recreativa y actualizada que se aleje de la pasividad y la indiferencia por los intereses, gustos y saberes que existen en cada texto literario y relato filmico.

Se espera que el proceso comunicativo constituya una ventana perenne y bien abierta a toda vida social, individual, estudiantil y profesional para quienes se interesan por la lectura de textos literarios y proyección de relatos filmicos, logrando que el desarrollo integral desde estos textos hacia la comprensión de todas esas acciones pedagógico-didácticas nuevas, motivadoras y permanentes permitan contrarrestar esa realidad tan denunciada y preocupante como es la poca lectura de diferentes tipos de textos, la pasividad ante la proyección de relatos filmicos junto con la actitud desinteresada por comprender sus contenidos y así dar opinión relacionada a ellos. De tal manera que esta acción lectora y de ver textos literarios y textos filmicos, actualiza conocimientos con bases sólidas dentro de nuevos y ordenados esquemas de lectura y con un uso racional de la tecnología educativa.

## **2. La misión estratégica lectora**

Toda existencia lectora está marcada y adecuada por estrategias<sup>2</sup> y modelos en el desarrollo de la lectura como centro del sistema comunicativo donde se

<sup>2</sup> Las estrategias son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desempeñan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 1992, p. 70).

genera una función -útil a través de diversos textos literarios como parte de esa gama de estrategias promocionales hacia los lectores.

Aun cuando esa posibilidad no siempre se materializa, pues se considera que dentro del proceso comunicativo no existe, en primer lugar, una línea directa hacia el desarrollo de la comprensión, y en segundo lugar, es poco o ninguno el interés de cada lector en beneficiarse a través de esa acción individual, se mantiene una actualización focalizada en la realidad de cada individuo o particulares colectivos en diversas áreas donde se lleva a cabo un proceso estratégico lector.

Así mismo, toda experiencia lectora realizada bajo una investigación socio-educativa, genera por sí sola la posibilidad de usar estrategias lectoras que permiten conocer particularidades dentro de un plan lector significativo, pudiendo formar integralmente a cada lector hacia el uso de la comprensión de los contenidos de textos literarios y relatos filmicos. En ésta, como en otras experiencias educativas y sociales, la lectura no se desarrolla de manera permanente a través de la planificación que merece, pues esta siempre depende de las diversas inquietudes y los variados intereses de cada promotor y lector.

Sin embargo, la mayoría lectora desea beneficiarse integralmente de alguna manera sobre la búsqueda de ayuda y apoyo de factores con los cuales se pueda materializar la misión estratégica lectora. También desean verificar, aun cuando no es una mayoría representativa, con certeza los problemas y las fallas presentes en el proceso comunicativo que proyecte la comprensión a través de la lectura como medio de superación personal, y como medio para la creación de metas educativas, formativas y profesionales alcanzables en un lapso señalado o no descrito.

En todo caso, la notoriedad de este problema siempre irá estar representada por el olvido casi total de la misión que debe cumplir la lectura en el proceso comunicativo para llevar a cabo la comprensión a partir del innegable rol del contexto social y educativo como iniciador de lectores. Tampoco hay fácil aceptación de compromisos para todas aquellas estrategias lectoras individuales, colectivas, institucionales tanto públicas como privadas, que contribuyan a superar el escaso desarrollo de la misión estratégica lectora que se practica.

De tal manera que la misión estratégica lectora como herramienta reconocida y contribuyente con su práctica a la formación integral del lector para la consolidación de la comprensión, no está siendo aprovechada al máximo por el lector, pero tampoco dentro de los más diversos espacios de convivencia en la sociedad. En todo caso, no se trata de exigir un plan cerrado para el cumplimiento de la misión estratégica lectora, pues tal como lo plantea Avilán (2003):

*“(...) nada ni nadie puede recomendar una receta, sea cual sea los efectos que haya logrado con ella, si el lector no está plenamente convencido de que es él*

*-el lector- el mejor y más valioso ingrediente en todo esto de transformar el proceso lector que día a día desarrolla en su vida cotidiana” (p. 114).*

En el proceso comunicativo se mantienen algunos macro-objetivos, disímiles y descontextualizados, en donde con frecuencia no se proyectan beneficios para todos sus participantes en función de la proyección de la comprensión hacia el lector a través de la lectura de textos literarios, quien como individuo tiene grandes potencialidades para el desarrollo y aprovechamiento de la lectura. Aun así, existe algunas potencialidades en el proceso comunicativo que distingue: un alto rendimiento escolar; atención a las habilidades y destrezas; conocimiento del medio socio-familiar y realidad socio-escolar particular, entre otros.

Desde el punto de vista del proceso comunicativo, en el día a día de cada individuo, la práctica lectora es usualmente poco efectiva porque se utiliza como “una acción especial” o “una acción de contingencia” que, en esas circunstancias, desaprovecha lo que una actividad como esa podría redundar en múltiples beneficios para el lector, en virtud de que responde a la eliminación memorística del conocimiento y al encuentro diario con la imaginación, la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico y la inteligencia. De tal manera que si hay poco uso de esta práctica, se tiende a anular o no emplear los diversos textos literarios, los cuales incrementan sus potencialidades al ser utilizados de modo conjunto, por ejemplo, obras literarias llevadas al cine con su análisis, comentario crítico y/o la interpretación de nuevos y actualizados contenidos literarios en las películas por parte del lector-espectador.

La misión estratégica lectora también requiere de esa unidad didáctica y participativa entre lector-promotor desde la base formativa de cada individuo. Tal como lo expresa Avilán (2003), “(...) los maestros de las dos primeras etapas de básica deben luchar incansablemente, inventar estrategias frescas y divertidas, leer constantemente libros (...) hacia el goce y disfrute de la lectura” (p. 55). La experiencia en Venezuela deja ver una innegable realidad latente, dura y muy preocupante: el poco desarrollo de una misión estratégica lectora.

Aun así, se conoce la existencia de proyectos escolares permanentes de lectura conjunta de textos literarios y relatos filmicos, desarrollados por docentes motivados y comprometidos con esa labor, pese a que es bien sabido que a través de la lectura hay alumnos que tienen la posibilidad de asumir decididamente el propósito de participar activa y diariamente en la misión estratégica lectora, y estar más atento en el uso adecuado del lenguaje, lengua y habla.

Para el lector siempre quedará abierta la siguiente interrogante: ¿la misión estratégica lectora diaria podría incluir una verdadera promoción de la lectura de textos literarios y proyección de relatos filmicos? Sin embargo, habría que acotar a esa interrogante que la práctica lectora no termina cuando existe el

encuentro o la relación directa lector-textos; tampoco cuando se le ha otorgado importancia intransferible de su vinculación directa con el desarrollo creativo, crítico, integral y social del lector-espectador.

La lectura de todo tipo de texto (literario o filmico) no está siendo atendida, practicada ni ejercida activamente para que el lector-espectador tenga una verdadera motivación hacia el análisis, el discernimiento de temas diversos, la opinión y crítica de cada contenido pese a que, como lo señala Márquez (2004, p. 84), la lectura "(...) se moviliza en nosotros con su carga de imágenes, con su universo de sensaciones, con sus infinitas historias, el mundo que todos llevamos dentro".

De tal manera que aun cuando la lectura ha constituido siempre el desciframiento de la palabra escrita y hablada desde los primeros años de vida y escolar, es tomada en cuenta menospreciando, en cierta medida, su utilidad para el pensamiento creativo y crítico. Díaz Barriga y Aguilar (en Avilán, 2003) la tipifican como un proceso:

*(...) constructivo e interactivo, en el que para obtener el significado, el lector utiliza índices psicolingüísticos y estrategias de lectura pertinentes, en el marco de las características propias del lector y las del texto más las demandas de la tarea y las estrategias y actividades de aprendizajes involucradas (p. 97).*

En otras palabras, la lectura no debe tomarse sólo como un pequeño ejercicio o "pasatiempo", aplicado de manera contingente o espasmódica en ciertos espacios o escenarios para controlar o castigar al lector que habla mucho o poco, o simplemente utilizarse en el momento en que el promotor actúa a diario, por razones personales o institucionales, cuando utiliza la lectura por sus propios medios y hacer que el lector realice alguna otra actividad a partir de ella. En tal sentido, es pertinente recordar a Dubois (1987) cuando afirma:

*(...) la lectura es un proceso de lenguaje, los lectores son usuarios del lenguaje, los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto (p. 10).*

### **3. Práctica lectora individual y social**

Cuando no existe la práctica lectora como base y hecho fundamental y natural para cada persona (lector) y ente colectivo (sociedad), esa actividad tiende a ser calificada como compleja puesto que la lectura proporciona enormes cantidades de información teórica, práctica, significativa, registrada y utilizada al mismo

tiempo por la escritura de signos e imágenes en la diversidad de textos<sup>3</sup>, dentro y fuera de cada contexto (niveles educativos formales e informales, sociales, institucionales). Esto de entrada niega que quien apenas logra decodificar un texto está leyendo.

Para el lector, la lectura es el instrumento o medio experimental capaz de permitirle conocer diversos y útiles contenidos presentes en una gran cantidad de textos que facilitan una enseñanza, asimilación y aplicación en distintos momentos de su vida. Al lector le es posible a través de la lectura avanzar no solo en lo personal, sino educativa y socialmente, realizando a diario, por ejemplo, análisis informativos o educativos, o tomando decisiones adecuadas en cada tiempo y espacio.

La relevancia de la lectura diaria, y sobre todo de textos filmicos y literarios, está también justificada en la relación: formación-madurez cronológica del lector, entre el avance social y la preparación personal, entre lo formal e informal, entre la cultura y la educación. De tal manera que el perfil del lector se va moldeando a través de la lectura y de su propio interés en recibir beneficios con los razonamientos lógicos, viables e intercambiables diariamente en su vivencia individual-social.

Incluso, los lectores podrían luego asumir el papel de promotores de lectura de textos filmicos y textos literarios con todo un mundo de posibilidades y oportunidades interrelacionadas desde el dominio, comprensión y aplicación de esos contenidos, la vinculación en su exigente desarrollo personal, socio-cultural y educativo, hasta la participación espontánea y armónica en los diversos proyectos desde la misión estratégica lectora.

La lectura de textos filmicos y textos literarios permite a todo lector mantener una relación estrecha entre lo conocido y lo ignorado con lo cual puede asegurarse oportunidades para encontrar respuestas a sus más escondidas inquietudes. Así, la lectura es considerada un arte que le permite al lector desarrollar su cognición y discurrir desde lo socio-cultural y didáctico-educativo a partir de su participación en cada experiencia favorable y contribuyente para el crecimiento y desarrollo intelectual como individuo crítico.

La magnitud de lo anterior se puede describir con las palabras de Hernández (1997, p. 23) cuando señala que la lectura "(...) es un proceso muy complejo, como es evidente, si pensáis en el tiempo que lleva aprender a leer y escribir", ya que el lector tiene la posibilidad de desechar todo aquello de poco interés y aferrarse a las mejores oportunidades presentes en el encuentro con los diversos textos que le sean rentables para ser más idóneo y coherente en su lenguaje y también con el que está presente en cada contenido. Además, no solo tendrá la

<sup>3</sup> Estos ofrecen suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado (Colomer, 1995, p. 48).

capacidad de analizar y sintetizarlos, sino de interpretarlos de manera parcial y hasta total, dependiendo de la motivación y su entorno.

De tal manera que, la formulación y ejecución de la práctica lectora se justifica por la ausencia de un plan lector de naturaleza individual escolar e institucional donde el lector logre conocer sus intereses, hábitos y preferencias en relación con los textos filmicos y literarios, el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas básicas de él vinculadas con esos textos. El diseño y aplicación de estrategias apropiadas y acordes con los intereses, necesidades, gustos, habilidades y destrezas del lector-espectador para lograr la promoción permanente de la lectura de esos textos.

Aunado a ello, está la selección de los textos filmicos y literarios representativos, variados que permitan aprendizajes significativos pero que, al mismo tiempo, el lector y la colectividad desean ver y leer, a través de actividades didácticas con éstos, donde el lector demuestre y desarrolle análisis y discernimiento de sus contenidos ante el colectivo, incorporando activamente a todos los que se encuentran en su diversos contextos como lectores, y a otros actores en la ejecución de la misión estratégica lectora, implementada con estrategias lectoras innovadoras que reviste importancia para dar beneficios tantos a niños y jóvenes como adultos.

Las mismas generan variedad de emociones, compartir de experiencias entre muchos, se coteja puntos de vista, pero sobre todo sentir distintos placeres estéticos sin dejar de mencionar el acercamiento a los conocimientos e informaciones sobre lugares, acontecimientos, situaciones, funcionamiento de sistemas, organismos, estructuras, es decir, la lectura posibilita ampliamente y permite el disfrute de los contenidos de los textos y sus detalles a través de la metodología acción participativa con la incorporación de los textos filmicos y textos literarios<sup>4</sup> en la lectura, para adquirir simultáneamente recursos útiles que posean características didácticas y cumplan los requisitos en los diversos lectores que por naturaleza se encuentran en distintos niveles de lectura.

Así, en cada práctica lectora individual y colectiva, se vinculan experiencias donde algunos lectores consideran a la lectura una actividad exigente, con la participación creativa de todos los protagonistas, quienes tienen la capacidad de escoger y criticar las iniciativas dirigidas a toda la población que interactúa con el objeto de facilitar a cada lector que participe con más iniciativas para adquirir mejores y fructíferas destrezas y habilidades de lectura para desarrollar el proceso comunicativo a través de la práctica lectora, con la cual se toman, en primer

4 Los textos filmicos y literarios son sincréticos porque en su constitución concurren diversos códigos; aunque de distinta manera. Los códigos que concurren en la formación del texto pasan por la lengua, y a través de la lengua y de los diversos procedimientos que la lengua pone en marcha (Blanco, 2004, p. 25).

lugar, algunas referencias de acciones para su promoción, llevada a cabo en diferentes momentos y lugares escolares, comunitarios, sociales y culturales, tanto en instituciones internacionales como nacionales, regionales y locales, donde se reconoce la validez de propuestas llevadas a cabo desde las diversas necesidades lectoras del individuo contemporáneo y los diversos textos de poesía, cuento, narrativa, novela, ensayo, descriptivos y tratar de colocarlos en prioritarios lugares desde la lectura y sus diferentes incidencias.

Con ello se desea que existan planes que inicien y familiaricen a los lectores, tanto asiduos como noveles de los diversos contextos socioeducativos, con una serie de herramientas que les permitan desempeñar su rol de lector individual y social con facilidad ante una nueva e informatizada sociedad insertada exitosamente en un mundo lector cada día más exigente y actualizado. En estas ideas cabe destacar el uso de discos compactos (Cd) e interactivos como material informativo utilizado por promotores y lectores, los cuales guardan relación e igualmente se acompañan para desarrollar actividades de lectura de textos filmicos y textos literarios con el propósito de lograr entre otros aspectos: la integración de la lectura digital en todos los ámbitos sociales y educativos, sin el uso de la infolectura digital, sino del fomento del programa de estudios sobre la lectura diaria.

El aporte a los lectores individuales y sociales de una verdadera y amplia visión sobre la infolectura, nuevo tipo de lectura fundamentada en la crítica para crear documentos interactivos en los diferentes contextos geográficos, sociales, culturales y otros. Con un acceso a toda información en conjunción con los textos, la imagen y el sonido e incentivar la lectura en pantalla. Igual el uso de la hipertextualidad para una lectura no lineal y dinámica ante los enlaces y conectados (*links*) que conducen a textos relacionados entre sí.

El uso de la intertextualidad hacia la interpretación guiada que hace el lector ante el texto. La creación de documentos que colaboren con la rapidez del medio, con la gran cantidad de datos actualizados sobre la información permanente. La exigente, permisiva y urgente capacitación de los representantes institucionales y sociales para la promoción de la lectura, con nuevas alternativas pero además con el aprendizaje tradicional.

La creación de un portal en la Internet con el propósito de ubicar pautas y seguimientos del proceso lector, con la utilización de herramientas útiles para el fomento de la lectura digital, en línea de documentos colaboradores, la lectura crítica y el debate tanto en aulas de clase en los diversos niveles educativos como en las demás instituciones representativas socialmente. La ubicación de un espacio disponible y exclusivo dentro del portal para asegurar las sugerencias, críticas y comentarios venidas de los promotores docentes y reforzadas por los mismos lectores.

Herrera de Bett y González (2004), en su Proyecto “Las prácticas de lectura y escritura hacia el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales de la escuela”, consideran que los niveles de socialización son crecientes, primero con los compañeros de aula, luego con los de su propia escuela, y finalmente con alumnos de otros planteles.

Proyecto con gran utilidad e importancia por mantener de principal incentivo el hecho comunicativo en sus diferentes formas a través de sus participantes, y de manera más particular la oral para la expresión hábil desde la lectura para la consolidación de la comprensión, el uso del lenguaje en sus distintas formas y con más propiedad los múltiples debates dados en relación con el uso de textos filmicos y literarios, los cuales dejan la primicia en cuanto a que la lectura debe ser una actividad desescolarizada, sin estereotipos ni formas preestablecidas de lectura escolar, sino un desarrollo y vinculación al trabajo conjunto de docentes de distintos grados con distintas asignaturas y/o áreas, así como de los distintos representantes comunitarios, empresariales e institucionales.

A ello se suma la existencia de motivación para llevar a cabo los encuentros grupales e individualidades lectoras en la demostración con obras variadas sobre la aplicación de distintos requisitos para una eficaz lectura, con un conjunto de jornadas y festivales de teatro con obras de autores nacionales e internacionales, de acuerdo con las edades de los participantes.

Igual con los talleres de lectura colectiva para enriquecer, subsanar errores y demostrar los talentos individuales en el uso de guiones, voces, ritmo y otros, realizadas permanentemente, con diferentes características a través de algunos proyectos individuales y grupales en la celebración de las distintas efemérides anual, hacia un aprendizaje participativo.

Por ello, cada práctica lectora individual y colectiva o social, propicia cambios didácticos y muy relevantes para lectores y los docentes promotores, apropiados y fundamentados en argumentos sostenibles e innovadores puestos en práctica para dar respuestas con el aprendizaje participativo<sup>5</sup>. Igualmente, esta práctica expone el desarrollo de las líneas de acción en cuanto a la organización del tiempo, espacios particulares y colectivos, el intercambio individual, el registro y análisis de las actividades realizadas con su respectivo seguimiento a través de la evaluación, en los grupos organizados.

Desde la práctica lectora se muestra la fuerza de la relación humana y sensible con obras literarias por parte de los alumnos lectores, docentes promotores y aquellas personas que tienen contacto con ellas, de tal manera que les puedan

5 Constituye un proceso bastante complejo que aún en la actualidad pese al desarrollo científico de varias teorías sobre el aprendizaje, sólo se comprende parcialmente. Es un proceso inherente a la vida del hombre, indispensable para que éste pueda transformar y adaptarse al medio que le rodea (Serrano, 1999, p. 50).

producir cambios paulatinos en su vida en caso de estar afectados por algunas situaciones de intranquilidad, sin salida; y cada vez que leen obtienen sanidad y auténtica armonía en su vida personal. De tal manera que el objetivo de esta práctica lectora es brindar la tranquilidad y el entretenimiento a través de la lectura de cuentos para niños, jóvenes y adultos, con la posibilidad de ampliar un programa de promoción de la lectura sustentado en las estrategias propias de la biblioterapia y la lectura en sus distintos niveles de desarrollo para fortalecer el proceso comunicativo y hacerlo más integral.

El aprendizaje humano debe ser participativo, que dé gozo a todos los que intervengan individual y colectivamente como personas sociales, en tantos lugares seleccionados para la práctica lectora y el proceso comunicativo. Lugares espaciosos y acogedores con el desarrollo de variadas actividades recreativas y culturales, coordinadas por los mismos lectores, voluntarios disponibles y promotores colaboradores a través de comités de usuarios y los consejos de apoyo comunitario, quienes rotan por los diferentes centros educativos y comunidades los distintos *sets* de lectura, con animación de actividades de narración oral y lectura.

Igualmente están los clubes de lectura por áreas, la colocación de videos sobre cultura general, ciudadanía, autoestima, crecimiento espiritual, personal y otras áreas. Así mismo la actualización de los docentes, padres, representantes y promotores comunitarios de lectura está dirigida y sustentada hacia el servicio de mediadores y cooperadores capacitados para colaborar en todos esos proyectos propuestos y emprendidos para la autogestión en el seno de sus propias, naturales y auténticas realidades individuales y colectivas de lectores.

Sin duda alguna, cada experiencia lectora, tal como lo asegura el psicólogo y educador Joseph Gold, es la manera más conveniente de experimentar catarsis, por cuanto ayuda a re-escribir nuestras propias historias. La lectura de cuentos y textos filmicos propicia y ofrece un alivio necesario en la lucha diaria de la vida, es decir, nos tranquiliza de la crisis mental y social. En otras opiniones, la práctica lectora ha sido un medio que permite mayor comunicación, mejor instrucción y una culturización más actualizada.

Por otro lado, Fuguet (2004) propone el mantener viva la experiencia de compartir la práctica lectora en todos los niveles y con todos los protagonistas posibles en cada contexto, aun después de tantas intromisiones extranjeras en la cultura venezolana, y con un programa cultural lleno de técnicas sencillas de narración, de expresión musical y recreación. Es la experiencia acumulada con niños, con quienes ha disfrutado de sus propios recitales y espectáculos musicales acompañados de cuatro y guitarra, cantando y además contando historias de un ir y venir por los diferentes escenarios culturales y sociales, con sus cantos, con sus cuentos, con sus adivinanzas y la transformación de estos recursos de acuerdo

con cada contexto, para lograr traer a la palestra cultural el uso de los juegos tradicionales, y darle una mayor fuerza a la combinación entre éstos con las adivinanzas, los cuentos y los cantos, de tal manera que permita ir más allá del recital, de la facilidad con la cual cuenta una historia.

Para esta narración oral igual utiliza e incluye instrumentos indígenas, títeres, la interacción de ella, los relatos, los juegos y los niños, los jóvenes. Por lo tanto, el desarrollo de la lectura está inspirada en un aprendizaje en donde ésta se combina con lo recital, los juegos y todos los elementos utilizados para ello. De allí sale, por consiguiente, las diferentes charlas, los necesarios talleres y las mejores técnicas, iniciativas y estrategias para inspirar, tanto la lectura, los recitales como los juegos, los videos, las nuevas interacciones.

Así, la incorporación en la lectura de la proyección de videos sobre cuentos, recursos didácticos para el desarrollo de todas las actividades lectoras para su análisis, el avance en el proceso lector de niños, jóvenes adultos, quienes son los protagonistas de todo proceso comunicativo ante toda propuesta lectora, permitiendo el estudio y desarrollo de una intervención pedagógica con el objetivo de utilizarse todos estos elementos y aquellos que van ocupando espacios durante el proceso lector por parte de los interesados quienes darán a conocer la diferencia que existe entre la promoción de la lectura al utilizar textos filmicos y literarios simultáneamente y cuando sólo se utiliza los textos literarios en la lectura.

Para Zilberman (1990), ante toda expectativa por el logro de una lectura significativa, la escuela y la lectura son entes a través de los cuales el lector manifiesta que no basta ser considerado para una decodificación de signos y de textos, como comúnmente son utilizados, sino que es posible ver la capacidad que lleva consigo cuando comprende lo que lee al hacer uso de textos literarios y lo que ve a través de los videos de acuerdo con su grado o nivel intelectual sobre estos mismos contenidos u otros, para lograr la emisión de opiniones, juicios críticos y construcción de significados, indispensables para su desempeño personal y social, estudiantil y laboral, haciendo camino para una vida lectora futura.

La Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC, 2003) propone a través de la disposición y uso de infinidad de recursos bibliográficos el desarrollo de la comprensión lectora en sus discípulos, donde uno de tantos recursos son las parábolas encontradas en textos bíblicos, de crecimiento personal, espiritual y textos filmicos, con los cuales el lector obtiene y aplica un sinnúmero de enseñanzas éticas, morales, sociales, humanas, educativas, comunitarias consideradas tan necesarias hoy día ante una sociedad desvirtuada desde las mismas aulas de clase y hogares.

El uso de las parábolas a través de textos literarios y filmicos por parte del docente-promotor de lectura, es considerado como recurso didáctico<sup>6</sup> facilitador del desarrollo de la comprensión lectora, en particular desde aquellos que se encuentran en la II etapa de Educación Básica, está determinado bajo el principio en cuanto a que es un recurso para la acción participativa apoyado por el uso práctico y permanente de recolección y análisis de información y adecuarla a la motivación, interés y efectiva práctica por el lector en el pleno proceso comunicativo.

Así, el uso de parábolas en textos filmicos y textos literarios en el Currículo Básico Nacional (CBN), convierte la lectura en una efectiva y alternativa herramienta didáctica utilizada por el docente-promotor y alumno-lector para el desarrollo de la comprensión lectora, la atención y explicación de sus contenidos y de todo mensaje implícito convertidos en recursos idóneos para acertar un necesario plan lector individual y social.

#### **4. El proceso lector a través de la enseñanza y aprendizaje**

Desde toda base teórica se desprenden nociones de suma relevancia sobre el desarrollo del proceso comunicativo a través de elementos que lo hacen posible, entre los que se encuentran las investigaciones, la enseñanza, el aprendizaje, los recursos en físico y digitales de lectura, siendo particulares aportes para el proceso lector, con el uso adecuado del lenguaje y sus respectivos y relacionados términos en la exploración de diversos temas y también para orientar el camino hacia toda investigación lecto-escritora. Al respecto, Méndez (2002), menciona que:

*(...) su función es definir el significado de los términos (lenguaje técnico) que van a ser empleados con mayor frecuencia y sobre las cuales convergen las fases de conocimiento científico. También se puede decir que el enfoque individual del investigador, define y delimita conceptualmente los términos de la investigación (p. 22).*

Así, el problema de la enseñanza y aprendizaje, desde épocas antiguas, ha sido objeto de estudio por parte de filósofos, científicos y educadores. A través de ellos, se ha aflorado muchas ideas innatas contenidas en el espíritu del hombre, por formular y concebir dentro de ellas el proceso lector. Por ello, es evidente que estos procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela y otros

<sup>6</sup> Aquellos elementos, instrumentos u objetos empleados para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en Educación, por los docentes, destinados al uso de estudiantes en demanda del conocimiento, evaluación, y el uso creativo de los mismos para su integración al currículo (Garassini, 1996, p. 09).

contextos deben servir para el individuo como un conjunto de oportunidades que le originen la adquisición de conocimientos, la formación de hábitos y habilidades, el mismo desarrollo de actitudes, la formación de conceptos y la modificación de sí mismo y de sus aspiraciones e ideales a través de la lectura de todo texto encontrado o puesto en sus manos.

Una de las características es la actividad del que lee, aprende, comprende y da respuestas; acciones que se generan si las situaciones de lectura que se presentan al lector son reveladoras y si responden a los intereses y capacidades del mismo. Toda actividad del lector implica observar, ver, percibir, descubrir, conocer, asociar, construir, comprender, responder y aplicar, fundamentalmente para satisfacer necesidades de diversas ordenes.

Serrano (1999) destaca al respecto:

*Todo acto intelectual se construye progresivamente a partir de reacciones anteriores y más primitivas; es decir, toda operación parte de esquemas de acción elementales que se van construyendo progresivamente hasta formar sistemas cada vez más complejos capaces de captar el universo entero (p. 129).*

En tal sentido, es necesario acentuar que todo lector novel pasa por etapas cognoscitivas, donde poco a poco madura su capacidad intelectual, de acuerdo con su edad cronológica y a las experiencias a las cuales se somete. Es por ello que el proceso lector puede mejorar significativamente mediante el empleo de diversidad de textos en aquellos contextos donde día a día está experimentando su conocimiento psicológico, educativo y formativo.

La puesta en práctica de la lectura permanente por parte de los promotores y/o docentes, tanto dentro del aula como fuera de ella, es imprescindible en todos los momentos debido a que no existe políticas regulares basadas en planes lectores en los distintos niveles de la educación formal, lo que existe es una motivación muchas veces incoherente y, además, influyente con factores tales como: información permanente que emiten los medios de comunicación social; los cambios en los sistemas políticos; la rapidez en la evolución social; los cambios estratégicos de la tecnología, y la influencia de múltiples teorías o corrientes educativas que llegan a contradecir significativamente el proceso lector en todos los escenarios del individuo, que requiere participar diariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje cada alumno-lector realiza cambios formativos (cognoscitivo, conductual, procedimental, afectivo, social), en el cual el agente educativo (docente-promotor) orienta dicho proceso. La lectura sólo requiere de un autor, un texto y un lector. La misma sólo adquiere plena significación si se produce el cambio para el lector asiduo hacia la diversidad de contenidos para su ejercicio pleno y actualizado. Aquí el docente debe ser

orientador, promotor, motivador hacia el desarrollo personal y social del alumno-lector, así mismo diagnosticador de la realidad de ellos, de recursos, de medios, de técnicas, de estrategias.

## **5. Enfoque socio – lector – cultural**

Otro de los enfoques que respalda el proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios, está centrado en los aportes en materia de desarrollo e integración lectora que suministró Vigotsky (1980), en donde su gran aporte está en la gran diferenciación entre las condiciones del desarrollo psíquico y las fuerzas motrices que lo impulsan. En el marco de esta concepción, las propiedades congénitas del organismo y la maduración biológica son condiciones necesarias pero no suficientes, para el desarrollo psíquico del alumno-lector.

Así mismo, menciona esa otra condición importante del desarrollo psíquico del alumno-lector como es el medio social o el ambiente en donde se desenvuelve el mismo en cuanto a la familia, la escuela, la comunidad y otros. Los grupos sociales a los que él pertenece, son propiciadores de normas de conductas, conocimientos, valores espirituales y materiales, capacidades, constituyentes de condiciones esenciales para la formación de un efectivo lector. Apropiarse de la cultura es también un acto de cada joven adolescente, quien está social y ampliamente mediatizado por las personas adultas (padres, educadores, entre otros), quienes estimulan y organizan las relaciones sujeto-objeto; es decir, la actividad del alumno-lector (joven-adolescente) con los objetos culturales, y con ello propician, a través de las actividades personales y sociales, el proceso lector para la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, motivos, normas de conducta y valores.

Por ello, los grandes movimientos de renovación didáctica -basados en corrientes psicológicas- enfatizan en educar para la lectura permanente y en “aprender a aprehender”, más que en “amueblar la mente”, evidencian la necesidad de una renovación curricular, donde se incorpore todos los elementos culturales y naturales que se encuentran en el contexto del joven-adolescente, como podría ser, de hecho, la lectura de textos literarios y textos filmicos.

## **6. Lectura significativa**

Leer significativamente consiste en la comprensión, elaboración, asimilación e integración a uno mismo de lo que se aprende (aprehender para sí), en contraposición a la sola acumulación de conocimiento o información sin ninguna relación con el lector. La lectura significativa se facilita cuando el alumno-lector

se involucra en problemas verdaderos, que tengan significado para él. Al respecto Rosenblatt (1996) destaca que:

*Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total (p. 24).*

Muchas veces para andar en buenos caminos de la lectura, se hace necesario llevar a cabo unos pequeños esfuerzos, tales como: el ruego al lector para que no se desanime, mantener la motivación como algo imprescindible, dar orientación permanente de lo que se lee y se explica sobre la comprensión del contenido del texto. Solé (1992) señala al respecto que “(...) ese esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página” (p. 39).

Desde las teorías de la lectura, donde todas consideran que la misma es un proceso, existen señalamientos como el de Staiger (1979, p. 39), quien afirma que “(...) la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por lo cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforma en sentido de la mente del autor”. Por otro lado, Solé (1992, p. 18) señala que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura”.

Para la lectura de textos filmicos y literarios, igualmente existe la posibilidad de utilizarse el descifrado, el cual, según Ferrieri (2001), consiste en:

*(...) relacionar signos escritos con signos hablados ya conocidos, como en el reconocimiento de significados. Cuando iniciamos la lectura nuestros ojos avanzan por el texto a pequeños saltos (movimientos zancadicos), que se alternan con momentos en que permanecen inmóviles y con regresiones. Estos movimientos tienen una amplitud de 8 a 10 caracteres (20 como máximo), incluidos los espacios en blanco y una vez iniciados no se pueden corregir.*

De estos descifrados también se dice que son selectivos, se prolongan más en textos de mayor dificultad, y además, recalca el mismo autor:

*(...) se dirigen a las zonas donde se concentra la información principal y a las palabras con alto contenido semántico. Esta especie de don adivinatorio supone que accedemos a la información situada delante (a la derecha) del punto de fijación y que utilizamos esa información para programar el siguiente movimiento. En consecuencia, percibimos más allá de la palabra que tenemos delante (2001, p. 42).*

Según Minsky (1999), cada persona que desee ante toda oportunidad desempeñar su condición de lector, y sobre todo estar presente en diversos contextos, lo debe hacer:

*(...) cuando el individuo se encuentra ante una situación nueva, selecciona de la memoria una estructura llamada frame. Se trata de un cuadro de referencia memorizado que se va adaptando a la realidad cambiando los detalles hasta donde sea necesario. Un frame es una estructura de datos para representar una situación estereotipada, un formato de representación capaz de configurar adecuadamente la forma de relacionarse entre sí de las informaciones (p. 44).*

Ante todo lo que rodea al ser humano, desde la aceptación de lo individual y colectivo que trae su desarrollo y una formación de lo visual, de lo social y de lo antropológico, el uso de la lectura de textos filmicos y textos literarios hoy día tiene diversidad de teorías que confirman en muchas oportunidades la ubicación de la misma, de tal manera que Grau (2005, p. 17) tiene una apreciación y asegura que:

*(...) entiendo la antropología audiovisual como un dominio teórico transdisciplinar que pretende, tanto aprovechar el potencial epistemológico que ofrece el análisis de fuentes audiovisuales (en sentido amplio), como el recurso intencional y planificado a los media en tanto operadores culturales e instrumentos de investigación, cuyo objetivo fundamental es favorecer un uso sistemático y riguroso de dichos medios y productos en la investigación antropológica a varios niveles:*

- 1. Como proceso metodológico y técnico de análisis de fuentes documentales.*
- 2. Como parte integrante de un proyecto de investigación.*
- 3. Como materiales auxiliares para la docencia o la difusión cultural.*
- 4. Como instrumento de transmisión cultural.*

Todo esto le permite al lector tener una ubicación más segura en cuanto a su posición con los textos utilizados para su propio beneficio, pero no aislados de todo aquello que le permite superar y experimentar al individuo, dentro de la sociedad y a toda sociedad misma. Sobre ello, Goodman (1996) afirma:

*(...) la lectura nos aleja de la concepción del lector como alguien pasivo y del texto como control del lector. El lector es un usuario activo del lenguaje, ...la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente la palabra (p. 12).*

Por otra parte, Grau (2005) sostiene lo siguiente:

*(...) el carácter documental de un producto filmico (o audiovisual, por extensión) depende de cada contexto particular de investigación y debe ponerse siempre en relación con su propio contexto de origen, esto es: la coyuntura social, política, económica e ideológica bajo la que se configura (p. 19).*

Por ello, se puede asegurar que ningún filme puede, por sí mismo, ser considerado un “documento” en cualquier coyuntura, ni cualquier filme es excluible apriorísticamente como potencial fuente de aportación de datos. Sigue afirmando Grau (2005) que:

*El presunto carácter documental de un filme viene determinado por la adecuación de sus planteamientos a los objetivos y diseño de cada investigación, y por la información excedente (a diversos niveles: formales y de las situaciones que presenta) o especialmente relevante que, para nuestros propósitos analíticos, puede proporcionar (p. 21).*

De tal manera que existe un sostenimiento en cuanto a la dicotomía de categorías entre los textos filmicos y los literarios (realidad–ficción), pues en ellos está la distinción como y entre productos disciplinados y no disciplinados, para que el lector dé el valor de las diversas situaciones presentadas en cada texto, y en buena medida en su configuración refractiva (doble imagen de lo proyectado), no en su reflejo directo y fiel de la realidad objetiva, sino lo que le permita encontrarse con su propia lectura y su propia apreciación.

Harper (2000, p. 19) afirma que: “todas las imágenes presentes a través de textos filmicos y textos literarios, están social y técnicamente construidas”, razón por la cual la conciencia crítica en el manejo de estos textos como fuentes de información le facilita al lector, especialmente con la concepción de que todo contenido es disciplinado cuando es siempre una “verdad parcial”, en lugar de un documento completo, sobre todo en la medida en que conocimiento y textualización se enfocarían siempre como el resultado de una construcción subjetiva estrechamente vinculada a determinadas nociones etnosemánticas acerca de la realidad que experimenta dicho lector a través de los mismos.

Para Clifford (1986):

*La etnografía no es otra cosa que “ficción” atendiendo a su naturaleza esencialmente de narrativa. Sin embargo, el uso del concepto “ficción” no refiere en este caso a la ausencia de verdad, como Pink (2001) oportunamente recuerda, sino que incide en el ingrediente necesariamente parcial de la construcción y textualización etnográfica en la medida que es incapaz de dar cuenta de un fenómeno social en su globalidad; a lo sumo, alcanzará a glosar eficazmente una parte de él (p. 8).*

La lectura, en particular de textos filmicos y literarios, siempre es elegida por alguna razón, por algún motivo, cuando el interesado no la tiene en condición innata, sobre todo para llevar a cabo la búsqueda de nuevos conocimientos y realidades; resultados teóricos o conceptuales, pero sobre todo para experimentar una similitud con su propia realidad. Sobre esto, Banks (1995) concluye que:

*(...) contra más didáctico sea un filme, y más explícitamente trate de establecer una voz autoral clara a través de la narración, diagramas y cosas por el estilo, más probabilidades existen de que ese filme sea objeto de una lectura aberrante. Por el contrario, los filmes semióticamente «abiertos», aquellos que permiten o incluso imponen a la audiencia un mayor esfuerzo interpretativo, encuentran respuestas más elaboradas y reflexivas por parte de los estudiantes (p. 141).*

Así mismo, Martínez (2004) propone que la solución para aquellos que no tienen una lectura fluida y que además consideran a ciertas «lecturas» aberrantes, tiene así, dos dimensiones:

*En primer lugar, cierto tipo de filmes son más susceptibles de estimular respuestas más críticas y autoconscientes por parte de los lectores o espectadores. En segundo lugar, quienes presentan filmes a los alumnos deberían ayudarles a desarrollar habilidades de lectura visual para así encarar los filmes etnográficos no únicamente como conocimiento etnográfico representado con absoluta transparencia, sino como un género filmico particular que tiene un argumento, un corpus de convenciones representacionales, y un conjunto cambiante de autores emplazados de modo diferente (...) En otras palabras y en mis propios términos (los de Banks), para alertar a la audiencia acerca de las narrativas externas que envuelven los filmes, más que para asumir la transmisión automática e inocua de la narrativa interna o contenido (p. 19).*

Aunque, a través de cada lector, y bajo su propia expectativa se puede hacer la pregunta ¿existe en realidad modo de comparar una obra escrita con un trabajo audiovisual? El lector y espectador a la vez siempre aspiran a recibir, visualizado, el argumento que ya conocen, oír de boca de los actores, los diálogos que repitió en su mente durante la lectura, y hasta ver recreados los vestuarios y escenarios finamente descritos por el autor. Por eso, Chapman (2005) apunta:

*(...) pero la gran mayoría no desea encontrar la escritura dentro de la cinta, es decir, las metáforas, aliteraciones, monólogos interiores y otras características estrictamente literarias, cuya recitado a manera de voice over o voz en off suele volverla lenta o aburrida. En realidad, la comparación de un libro y una película no se plantea en términos de imitación de la segunda en la primera. Un filme de*

*calidad se convierte en una obra de arte, individual y distinta del texto que le dio origen* (p. 46).

Por ello, se dice que la literatura presta materia prima al cine, mas no las intenciones estéticas y los medios técnicos empleados. Como ejemplo se tiene, los tres filmes del director Peter Jackson *El Señor de los Anillos*. Los mismos varían mucho con respecto a las situaciones de la ya clásica épica de Tolkien, eliminando personajes y alterando los desarrollos narrativos a favor de la cinematografía, pero no por ello fueron desmerecidos artística o técnicamente. Aun con estos cambios, hubo una gran aprobación por parte de los lectores de Tolkien hacia las películas del director neozelandés, a diferencia de las opiniones encontradas en otra experiencia como la de *Troya*, versión nueva de *La Ilíada*. Las causas de los distintos grados de aceptación de esta clase de filmes se deben a la presencia de adecuadas –inadecuadas– correlaciones de los recursos cinematográficos con los literarios, gracias a los cuales puede establecerse un área común de aceptación y discusión entre ambas artes.

Susan Sontag, en uno de sus ensayos titulado *Contra la Interpretación* (1995, p. 318), emplea la siguiente terminología al respecto “el cine es una especie de pan-arte. Puede utilizar, incorporar, engullir virtualmente, cualquier otro arte: novela, poesía, teatro, pintura, escultura, danza, arquitectura”. A partir de allí, se explica la necesidad de darle mayor variedad –y por supuesto respetabilidad– a los textos filmicos, e hizo que otras expresiones del mundo del arte fuesen incluidas en el mismo y, a medida que el cine evolucionaba técnicamente –con la aparición del sonido, del color, o de los recursos del montaje– esta simbiosis se tornó más estrecha y admirada por todo público lector. Entonces, hoy día se debe tomar en cada nivel de la educación venezolana, la decisión de que el cine, como la ópera, demuestre ser un arte permeable a transformaciones de este tipo. La literatura, precisamente, fue una de las primeras manifestaciones en iniciar esta amistosa relación, aún cuando tanto ella como el arte cinematográfico se expresaran en términos muy diferentes.

Para poder ubicar los mencionados textos filmicos y literarios en el área común entre la literatura y el cine, deben establecerse los signos de cada uno: mientras el cine es simultáneo y visual, la lectura de las palabras es abstracta y secuencial. Cuando un receptor ve una película capta con la vista, y de manera inmediata, una serie de imágenes que, en conjunto, se convertirán en significados en su cerebro.

Las palabras, por el contrario, se presentan a modo de cadenas de signos abstractos que refieren la realidad y que sólo serán comprendidos en la medida en que toda la cadena haya sido escuchada y decodificada por el receptor o lector. Pier Paolo Pasolini, quien reunía las virtudes del poeta, guionista y director,

conocía mejor que nadie las diferencias entre estos tipos de signo, como lo explicó durante una de las entrevistas recogidas en la obra *Conversaciones* (1970):

*(...) mientras que todos los restantes lenguajes se expresan a través de los sistemas de signos 'simbólicos', los signos del cine no lo son; son 'iconográficos' (o icónicos), son signos de 'vida', por decirlo así; dicho de otra manera, mientras que todos los demás modos de comunicación expresan la realidad a través de los 'símbolos', el cine expresa la realidad a través de la realidad (p. 117).*

La originalidad de hacer lectura de textos filmicos y textos literarios estriba, justamente, en esta simbiosis entre los recursos típicamente literarios y los medios y ardidés de naturaleza cinematográfica. Las habilidades aprendidas por el lector, en el mundo de las variedades le permiten tener la mente abierta a las posibilidades brindadas por el texto filmico y el texto literario dentro del cine como entretenimiento y dentro de la literatura como formación y/o educación. Por ello, se puede ver el éxito seguro que tendrían las adaptaciones cinematográficas de las obras literarias, tal como sucedió con las novelas de Julio Verne, *Viaje a la Luna*, de 1902, ó *20.000 Leguas de Viaje Submarino*, en 1907.

Griffith (1930), por su parte, creador del primer gran símil cinematográfico, al narrar *Intolerancia* (1916), un fresco sobre esta conducta humana, dividida en cuatro episodios de distintos momentos históricos alternados por un montaje que reforzaba el paralelismo simbólico, seguramente por vez primera a escala magna, se llevó un recurso literario como la metáfora –concretamente la forma del símil– a un código diferente, el visual, pero con la misma intención comparativa del texto literario.

Aún más importante, Griffith empleó una forma narrativa que afectaría los medios de expresión de la literatura posterior, como lo indica Gubern (1989, pp. 148-149) al decir que: “(...) con su aplicación del montaje paralelo, a episodios históricos diversos, ‘Intolerancia’ fue la primera película acrológica de la historia del cine, ejerciendo una influencia que llegará hasta la técnica novelística, particularmente anglosajona (*Dos Passos, Faulkner, Aldous Huxley, Virginia Woolf*)”.

Con el establecimiento definitivo del lenguaje cinematográfico, importando desde recursos literarios tan clásicos como los de los textos de Dickens hasta las características del folletín victoriano, no hubo desde entonces limitación alguna para la creación de textos filmicos a partir de las obras de teatro, abriéndose las puertas de la verdadera dramaturgia visual. Frente a este cine donde las técnicas cinematográficas evolucionaban desde los recursos literarios hasta un sistema propio.

Sin embargo, se conoce que hubo un período de evidente retroceso para el tema del montaje de textos filmicos con recursos literarios, no así para el de los

argumentos literarios. Por ello, el lector-espectador cinematográfico se había aburrido de las historias simplonas que le facilitaba un espectáculo circense. A pesar de los triunfos de muchos directores de cine y de muchos escritores literarios, en la adaptación de la literatura y sus recursos al cine y otros casos aislados, nadie había tenido la idea de elevar el nivel artístico del cine con una política de producción organizada de textos literarios.

Por ello, a partir del año 1908, los directores y escritores crearon sociedades, academias, asociaciones y productoras, siempre con las aspiraciones de superar las “crisis de argumentos” cinematográficos con los grandes temas literarios. Después de todas estas reflexiones, se puede establecer algunas consideraciones finales: el cine es un entretenimiento capaz de llegar al gran público, mucho más de lo que puede hacerlo la literatura. Alguien puede no saber leer y escribir, pero sí ver y entender una película, a su alcance en diversos formatos, y presente con seguridad en la pantalla de televisión.

Así, la capacidad de difusión del séptimo arte resulta de gran ayuda a su amiga la literatura, como medio de acercamiento a quienes no tienen el hábito o la capacidad de la lectura. Por ello, la razón del proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios es para el acercamiento cotidiano, tanto en las aulas de clase, en todos los planteles, colegios, universidades, institutos y colegios universitarios y politécnicos, de todos los alumnos, a los textos literarios y a los textos filmicos, ya que muchas de las obras literarias son conocidas y disfrutadas por todos los niveles sociales gracias al cine, video, a los documentales y la televisión, demostrando lo anteriormente expuesto que hay un mayor interés por la lectura de textos literarios paralelamente.

Además, otros beneficiarios de esa amistad histórica entre el cine y la literatura son los docentes y promotores de la lectura; ¿qué adulto motivado no ha esperado ansioso el día en que verá en el salón de clases junto con sus alumnos, en la comunidad con sus lectores alguna película inspirada en la obra que debe leer para el desarrollo de los contenidos específicos de la asignatura o del proyecto lector comunitario? Incluso ¿cuántos han preferido “ver la película” en vez de leer la novela para presentarle a sus alumnos y/o lectores los comentarios al respecto?

### **6.1 Competencias**

El dominio de la aplicación y uso de competencias por parte de los docentes-promotores se convierte en un recurso que le permite explicar los contenidos de textos literarios y filmicos, mantener la disciplina, la motivación, la atención en el aula y controlar las emociones. Esto se debe al dominio y apropiaciones de

nuevas informaciones que debe haber a través de nuevas formas de expresión que demanda la sociedad.

Así, la concepción sobre competencias sitúa al ser humano en el centro de toda actividad, lo hace responsable de su desarrollo personal y social; concibe al hombre con ciertas características potenciales intrínsecas y rasgos innatos, como es, el deseo constante de mejorar así mismo, convertirse en lector asiduo.

Es necesario que todo docente-promotor tome en cuenta las exigencias nuevas que exige la sociedad sobre el conocimiento con miras a la aplicación de competencias, tales como demostrar interés por la lectura durante el desarrollo de cada actividad escolar y/o académica en el aula de clase. Realizar lectura de textos filmicos y textos literarios en diferentes contextos comunes. Participar a través de los diversos tipos de textos filmicos y literarios de acuerdo con cada interés y motivación del alumno-lector. Demostrar con propiedad, a través de intercambios comunicativos orales, algunos rasgos resaltantes del significado de los contenidos de diversos textos literarios y filmicos. Aplicar normas de buen hablante y buen oyente durante el desarrollo de la actividad lectora con los diversos textos literarios y filmicos.

## **6.2 Estrategias**

Los variados equipos o recursos tecnológicos audiovisuales tales como la tv, vhs, dvd, video-beam junto con las películas y videos de distintas obras literarias, consideradas con dirección específica hacia cada lector o grupo de ellos, son un gran apoyo institucional, social, comunitario tanto para ellos como para el personal docente-promotor. Estos recursos permiten implementar estrategias que seguramente servirán de modo particular o general para lograr con éxito cada uno de los objetivos planteados en el logro del proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios. Entre muchas, se pueden emplear las siguientes estrategias:

1. En conjunto docente-promotor y alumno-lector, realizan una observación directa (se observa el hecho o el elemento en su lugar natural de acción) para determinar las inquietudes hacia la lectura y las dificultades en su desarrollo.
2. Lectura de diversos textos literarios y filmicos con y para los alumnos-lectores a objeto de conocer el grado de interés hacia ella, tanto dentro del aula de clase como en cualquier otro contexto.
3. A partir de la lectura de textos literarios y filmicos en combinación con el uso de diversos instrumentos (obras literarias, diccionarios, videos, películas, otros), observación en cada alumno sobre: el gusto por la lectura de textos filmicos. Gusto por la lectura de textos literarios. Uso adecuado del vocabulario.

Seguridad en sí mismo. Coherencia en las opiniones expresadas de manera oral sobre los contenidos. Preferencia por la alternabilidad de textos filmicos con textos literarios

4. Aproximación a través de la lectura de diversos géneros literarios a los textos que contribuyen a mejorar el desarrollo de la expresión oral y escrita.

5. Con base en un informe breve, evaluación entre el docente-promotor de cada actividad lectora para obtener, entre otros aspectos, una descripción de los personajes y del ambiente de su preferencia. Una exposición sobre la diferencia entre los contenidos encontrados entre los textos filmicos observados y el de los textos literarios leídos. Un relato sobre la relación entre el contenido de estos textos con su persona y su ambiente.

### **6.3 Actividades que conjugan la acción lectora:**

#### **a. Círculos de Lectura**

Estos círculos son organizados con el propósito de fomentar entre los alumnos-lectores el gusto por la lectura. Se propicia un encuentro preferiblemente diario, gratificante y significativo entre ellos, lectores y los textos, en espacios alternativos a través de los cuales se le da especial énfasis a la atención de los textos seleccionados por ellos. Estos círculos permiten los préstamos de libros; las lecturas en voz alta; la estimulación a cada participante a escribir cuentos y poemas; y las reflexiones a partir de la lectura de textos muy variados en género, temáticas y tratamiento. Igualmente, se pueden conocer las destrezas y habilidades comunicativas básicas de los alumnos-lectores, lo cual permite el desarrollo del análisis y del discernimiento sobre los contenidos de cada texto utilizado.

En estos círculos se utilizan textos literarios variados, seleccionados y traídos desde los hogares de los alumnos-lectores, así como los habido en las bibliotecas de aula, institución, comunidad. Ellos colaboran con el docente-promotor en el desarrollo de actividades didácticas y diversas, entre las cuales están la animación de la lectura en el aula de clase, en la biblioteca, en la casa comunal. Como alumnos-lectores, poco a poco se concientian sobre el aumento paulatino de la práctica lectora.

#### **b. Salón de clase: espacio ideal para la lectura permanente**

El encuentro diario y organizado en el aula a través de equipos, pone en marcha casi de inmediato la ambientación de la misma con la visión puesta en el encuentro de resultados altamente necesarios para que cada alumno-lector participe y apoye al docente-promotor de aula, quien junto a coordinadores,

orientadoras y los promotores pedagógicos (coordinadores por cada etapa) realizan las actividades lectoras con textos filmicos y literarios seleccionados y revisados de manera semanal de acuerdo al plan concebido.

Si bien es cierto que las estrategias son transferibles a otros espacios fuera del aula, es preciso que se aborden otros textos distintos a los que la educación sistematizada ofrece a sus alumnos-lectores para la obtención de conocimientos, tales como los textos expositivos, descriptivos, causales, argumentativos y periodísticos. Los resultados de la aplicación de esta estrategia saltan a la vista cuando papá, mamá y algunos familiares se motivan a leer algunas obras seleccionadas por los alumnos-lectores, y lo hacen en sus hogares con una fuerza motivadora excepcional. El salón de clase para la lectura permanente es el mismo que recibe todos los días a los estudiantes no sólo para adquirir información e intercambiar inquietudes académicas a través de los proyectos de aula, sino para que muestre algunas imágenes relacionadas con algunas obras.

**c. Despertar la creatividad con visitas de autores, editoriales y visitas guiadas a un medio impreso de comunicación social**

Una de las fortalezas que tiene el docente-promotor es el éxito en la distribución del tiempo a través de un efectivo cronograma que dé la oportunidad para la planificación, organización y presentación por parte de autores de obras venezolanas de textos en la institución. Ello permite aprovechar la tan necesaria interrelación autor-obra-lector.

Para este despertar creativo, se debe organizar la visita de autores con los cuales están identificados los alumnos-lectores de manera permanente. Ellos se convierten en orientadores y excelentes motivadores de la lectura de todo tipo de texto, base fundamental para emplear con éxito el principio de corresponsabilidad del alumno-lector y docente-promotor en el uso del tiempo, espacio, creatividad y acción participativa, despertar la iniciativa de crear nuevas estrategias que eliminen esa etiqueta del aula de clase que se califica como «típica». El aula debe pasar a formar parte de los espacios que en todo momento pudieran ser ambientes espontáneos, prácticos, cercanos y propios que impacte a todos los alumnos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La invitación que se hace a escritores nacionales e internacionales y presentar a los alumnos-lectores junto con sus obras para compartirlas con ellos, permite el aumento de la motivación y la creencia en sí mismos con respecto a la posibilidad de que ellos algún día pudiesen ser también escritores. Los alumnos-lectores escuchan las voces de los escritores leyendo sus propias obras, y esto hace que sus voces famosas den vida a textos de buena pluma; incluso, se identifiquen con cantantes de moda (Maná, Alejandro Sanz, Marc Anthony,

etcétera) que cantan los textos de poetas famosos, como Neruda, por ejemplo. Los textos literarios están vivos y de moda a partir del aprendizaje de los alumnos-lectores. (*“El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega ha perdido al niño que habita en él y que le hará mucha falta”*. Pablo Neruda).

## 7. Conclusiones

Todas las experiencias lectoras, dramatizaciones, exposiciones, intercambios y organización que se dan dentro del proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios, desprenden algunas conclusiones.

1. Para el desarrollo de cada propuesta lectora se aplica desde el inicio del año escolar a través de un diagnóstico en los alumnos, que abarque aspectos socio-lectores, culturales e intelectuales. Esto supone que en lo sucesivo cada docente debe revisar la planificación para el desarrollo de una acción lectora acertada de acuerdo con la realidad de su grado.

2. Toda actividad lectora conlleva aspectos mínimos: diagnóstico, planeación, selección de material literario y filmico, ejecución y valoración de actividades dentro de una acción creativa que conserve lo lúdico como elemento motivador.

3. Toda la información verificada con certeza sobre el contexto familiar, escolar y comunitario del alumno-lector contribuye activa y necesariamente en la solución de los problemas lectores y en el diseño de propuestas de promoción de lectura adecuadas a las necesidades e intereses de los educandos.

4. Tan importante como ser experto en promoción de la lectura, también es leer siempre; ser originales, imaginativos y atrevidos para impulsar ideas novedosas sin vacilaciones. Solo así el docente-promotor puede ser un verdadero agente para el desarrollo de la lectura de textos filmicos y literarios.

5. La promoción de la lectura combinada de los textos literarios y textos filmicos tiene gran importancia en los alumnos-lectores al permitir el uso adecuado de recursos tecnológicos y estrategias metodológicas que incorporan a la dinámica de clases o fuera de ella, no solo al docente y a los estudiantes, sino también a los padres y a otros agentes externos como escritores de obras literarias e instituciones vinculadas con la materia.

6. El proceso lector de textos literarios y textos filmicos se considera un recurso valioso para el docente-promotor y el alumno-lector que se encuentran bajo el enfoque de un aprendizaje lecto-cultural y formativo.

7. A los efectos de un diagnóstico confiable e integral de la lectura de textos filmicos y literarios en los alumnos, se considera valiosa la complementación de

herramientas o recursos metodológicos cuantitativos con otros de naturaleza cualitativa.

8. Se considera factible dentro del proceso lector, verificarse los resultados de su ejecución como aporte para la institución educativa, la comunidad, la investigación, la enseñanza de nuevas estrategias lectoras y para la promoción permanente de la lectura por parte de cada docente y alumno. En este sentido, es altamente satisfactoria la perspectiva metodológica de la “investigación-acción”.

## **8. Recomendaciones**

1. Cada docente desde la I etapa de Educación Básica hasta el nivel universitario, debe motivar a los alumnos para la práctica de la lectura a partir de los textos filmicos y textos literarios, ya que desde ella podrán conocer su realidad familiar, estudiantil y comunitaria; aplicar el análisis de contenidos de textos; fomentar la creatividad; perder el miedo escénico y desarrollar eficazmente la expresión oral y escrita.

2. El docente (promotor o no de la lectura) debe dar a conocer las diversas bondades que tiene el enfoque lector socio-cultural, considerado un método de apoyo al estudio contribuyente tanto al desarrollo y a la conservación del proceso lector como a la formación personal y social.

3. Se debe motivar a los alumnos de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo venezolano hacia la lectura de textos literarios y filmicos con el propósito de afianzar toda posibilidad de análisis, resumen, síntesis y comentario crítico. Ello resultará en el crecimiento intelectual y personal de los estudiantes a partir de los contenidos de estos textos.

4. Por ser la lectura un recurso o medio didáctico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe incorporarse a todas las áreas académicas que constituyen el Currículo Básico Nacional a partir de todo Proyecto Pedagógico de Aula, como cualquier otro nivel o modalidad particular e institucional establecida para el desarrollo del hecho educativo, incluida la modalidad comunitaria integral.

5. Para efectos de proyectos de investigación hacia la promoción de lectura de textos filmicos y literarios, se propone sean utilizados criterios o ejes didácticos adicionales con el objeto de incluir aspectos investigativos, con los cuales se pueden derivar una nueva aplicación de propuestas lectoras, tales como:

- a) A partir del uso de textos filmicos y literarios, emisión de juicios críticos y constructivos en discusiones, debates, coloquios u otras actividades que se pueden organizar en distintos espacios (escuela, universidad, comunidad y hogar) así como en trabajos escritos.

- b) A partir de debates y mesas de trabajo lectora, el discernimiento acerca de las semejanzas y diferencias entre el contenido del texto literario y del texto filmico.
- c) El uso adecuado y necesario del vocabulario adquirido desde la lectura de los textos filmicos y literarios en cada producción artístico-literaria realizada por los alumnos-lectores en los distintos contextos socioeducativos.
- d) A partir de los textos filmicos, creación de estrategias específicas (entre otras: interacción lector-texto, aplicación y reflexiones con los textos leídos, uso de textos expositivos como expresión de los conocimientos, técnicas de composición y oralidad, aprendizaje de Lengua durante etapas prudentes en el año escolar, taller de narración oral, práctica de las voces según tipologías de personajes, secuencia e improvisación libre y con pautas de sonidos y articulación, desarrollo gestual y anímico para enfrentar al público receptor, clubes de lectores. Conformación de grupos de lectores por intereses semejantes, con reuniones quincenales/mensuales.
- e) Efectuar el intercambio del discurso argumentativo oral, turnos de escucha y participación, con la presencia del bibliotecario y el compromiso de los docentes diariamente, la familia y toda la comunidad educativa para promocionar la lectura de los textos poéticos e históricos, tomando en consideración las edades y los gustos de los alumnos.

## 9. Referencias Bibliográficas

- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE EDUCACIÓN CATÓLICA (AVEC) (2003). *Informe Anual*. Caracas: autor.
- AVILÁN, A. (2003). *Dos problemas actuales: Lectura y Escritura*. Mérida: Formas Gráficas Quintero.
- BANKS, L. (1995). *La Llave Mágica*. Argentina: Editorial Everest.
- BLANCO, D. (2004). *Texto filmico, texto literario*. Caracas: Comala.com (Fundación Cinemateca Nacional de Venezuela).
- CASSANY, D. (1994). *Describir el escribir*. 4ª ed. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CLIFFORD, D. (1986). *La autopista de la eternidad*. Barcelona: Ultramar Editores S.A.
- COLMENARES, L. (2001). *El cuento en la formación de niños lectores en la Unidad Educativa Monseñor Rafael Ángel Eugenio Fuentes*. Tesis de Grado no publicada. Rubio-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- CHAPMAN, V. (2005). *Dos artes amigas: el cine y la Literatura*. Edumedia [portal en línea]. Disponible: <http://www.edumedia.org.ve/Productos/Apoyo/documentos/Dos%20artes%20amigas.pdf> [Consulta: 24-01-2006]
- CHARRIA DE ALONSO, M. y GONZÁLEZ A. (1993). *Hacia una nueva Pedagogía de la lectura*. Bogotá: Procultura - Cerlalc.
- COLOMER, T. (1995). *La educación literaria*. Barcelona: Universidad de La Rioja.
- DEARDEN, C. (2001). *Leer para vivir* [Proyecto llevado a cabo en la jornada “Contemos nuestros cuentos” a través del Banco del Libro]. Caracas: Editorial Arte-Tip.
- DUBOIS, M. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- FERRIERI, L. (2001). *Lectura para cambiar*. V. I. Salamanca: Centro de Documentación e Investigación de Literatura Infantil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FUGUET, A. (2004). *Cortos de bolsillo*. Santiago de Chile: Redux.
- GARASSINI, M. (1996). *Construcción de la lengua escrita y Enseñanza de la matemática en Educación Básica*. Caracas: Fundapreescolar.
- GOODMAN, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Textos en contexto, 2. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- GRAU, V. (2005). *Desarrollo de producto y transferencia tecnológica de juegos educativos autorregulados*. Chile: Universidad Pontificia de Chile.
- GRIFFITH, D. (1930). *La contienda*. Estados Unidos de Norteamérica: United Artists Corporation.
- GUBERN, R. (1989). *Historia del Cine*. V. 1. Barcelona: Editorial Lumen.
- HARPER, L. (2000). *Matar a un ruiseñor*. España: Ediciones B -51.
- HERNÁNDEZ C., J. P. (1997). *Animación y promoción de la lectura. Consideraciones y propuestas*. Antioquia-Colombia: Comfenalco.
- HERRERA DE BETT, G. y GONZÁLEZ, P. (2004). *Las prácticas de lectura y escritura hacia el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales de la escuela*. Proyecto presentado en la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- MÁRQUEZ R., A. (2004). *La comunicación impresa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- MARTÍNEZ, D. (2004). *El Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación: un nuevo modelo de biblioteca para el siglo XXI* [en línea]. Disponible: [http://www.aab.es/pdfs/gtbu\\_crai.pdf](http://www.aab.es/pdfs/gtbu_crai.pdf) [Consulta: 17-03-2006]
- MÉNDEZ, M. (2002). *El tesoro subterráneo*. Colección El Barco de Vapor, Serie Naranja. Buenos Aires: Ediciones SM.

- MINSKY, M. (1999). *La sociedad de la mente. La inteligencia humana a la luz de la inteligencia artificial*. Buenos Aires: Editorial Galápagos.
- PASOLINI, P. (1970). *Cinema el cine como semiología de la realidad*. México: Editorial CUEC.
- PISCITELLI, A. (2002). *La era digital de la escuela*. Argentina: Paidós.
- ROSENBLATT, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto*, 1. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- SERRANO, M. (1999). *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Colección Ciencias Humanísticas. Serie Educación. Mérida-Venezuela: Talleres Gráficos de la Universidad de Los Andes.
- SONTAG, S. (1995). *Contra la interpretación*. Barcelona: Seix-Barral.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Editorial Graó.
- STAIGER, R. (1979). *Caminos que llevan a la lectura*. París: UNESCO.
- ZILBERMAN, R. (1990). "Brasil: cultura y literatura en los años 80". *Revista Nacional de Cultura*, 276, 43-57.

# PROSPECTIVA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN EL MARCO DE LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS ACTUALES

Adrián Filiberto Contreras C.\*

---

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Lo problémico. 3 Metodo. 4. Diseño de la investigación. 5. Verdades profesionales. Referencias bibliográficas.

## Resumen

Cuando se hace mención a la práctica profesional docente, ineluctablemente, debemos hacer la conexión con el proceso formativo de los futuros docentes. La formación está, de alguna manera, bajo la perspectiva de la atomización-pluralidad-diversidad de los conocimientos y, por tanto, se busca que los docentes en formación adquieran el dominio profundo en un área del conocimiento, y desarrollen las habilidades para compartir ese saber con los otros aprendices. Es, a su vez, importante reconocer que hay necesidad de hacer una revisión del desarrollo de la práctica profesional docente en un contexto educativo que tiene como punto de referencia una continua reforma y planteamientos de transformación, que obligan, tanto a las universidades, como a los futuros docentes a cambiar sus estructuras cognitivas y procedurales, para atender, en los espacios educativos, a los alumnos, a través de una filosofía totalmente distinta, para aproximarlos al conocimiento.

**Palabras clave:** Práctica profesional. Problémico. Transformación. Proceso formativo.

---

Recibido: 30/8/2010 • Aceptado: 17/9/2010

\* Dr. en Educación (UPEL). Prof. Universidad de Los Andes Táchira. Jefe del Departamento de Pedagogía. Colaborador de (FATLA). [adrianfilidi@gmail.com](mailto:adrianfilidi@gmail.com)

## Abstract

### **Prospective Teachers' Professional Practicum in the context of current educational's changes**

When is being referred to the teacher's Education's prospective based on the current transformations, it is necessarily and urgently to connect it with the pedagogical training process of the preservice teachers. The training process is, somehow, from the perspective of the plurality-atomization-diversity from its knowledgments, and therefore it tends teachers in the training process, develop a deep domain in a specific knowledgment in an area, and developing their skills for sharing all those experiences and knowledgments with other learners. It is also necessary to recognize that there is an urgent need to review the development of teacher's training practicum in an educational setting that is the constant reference point the continuous reform and transformation approaches, which demands both either the universities, or as future teachers to change their cognitive structures and procedural, to assist in educational spaces, to the students, through a totally different philosophy, for getting them closer to knowledge.

**Key Words:** Professional practicum. Problematic. Transformation. Training process.

## **1. Introducción**

El estudio de la práctica profesional docente concita posiciones antipódicas, pues, a veces, se sobrevalora, y otras se disminuye su verdadero sentido, ser una experiencia de aprendizaje importante en la realidad educativa venezolana, en el caso que nos corresponde. Además, la práctica profesional docente está vinculada a la formación docente, puesto que, es, en las aulas universitarias, el espacio más idóneo para empezar a transformar la educación, en la medida en que se promueve el sentido crítico y se incentive el desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica o práctica y teoría, no se trata de un posicionamiento de mayor gradación para la una en detrimento de la otra, se trata de la armonización entre lo que se ha elaborado como fundamento y su concreción en los espacios socio-educativos en la que se desarrolla la práctica.

En esta investigación se ha encontrado algunas tendencias, en función de la práctica profesional docente actual y la prospectiva de ella. Esto último está referido al futuro de la práctica profesional docente, en el proceso formativo, a la luz de las transformaciones educativas que adelanta el Ministerio de Educación en Venezuela. Entre las informaciones reales, los informantes, en cuanto alumnos en proceso de formación docente, expresan que existe desconexión entre lo que se aprende en la

universidad y lo que ocurre en el contexto efectivo y real de los planteles educativos. De otra parte, también se siente una necesidad de recibir capacitación, pero con énfasis en competencias muy específicas para desempeñarse dentro del aula, que, en cierta medida, son pilares que deben sustentarse en plurales asignaturas del diseño curricular. Por tanto, se observa cierta dubitación en cuanto a la concepción singular y compleja de la práctica profesional docente.

Finalmente, en cuanto a la prospectiva hay que referir que no se encontraron propuestas muy precisas, salvo aquellas que están orientadas a la búsqueda de una formación integral en variados aspectos que concita el trabajo con los seres humanos que tienen como característica ser bio-psico-ergo-social-espiritual, desde mi criterio pedagógico. De modo que se debe orientar el desarrollo de la práctica profesional docente hacia ese cometido para que puedan tenerse futuros docentes con sentido mucho más crítico, más humano y con ideas transformativas de cada realidad donde se desempeñe.

## 2. Lo problémico<sup>1</sup>

Hoy los educadores/aprendices se encuentran/desencuentran con una filosofía y un hacer didáctico, que les modifica todas las estructuras cognitivas, procedurales y actitudinales, en cuanto al proceso de enseñanza se refiere. La formación está de alguna manera, bajo la perspectiva de la atomización-pluralidad-diversidad de los conocimientos y, por tanto, se busca que los docentes en formación adquieran el dominio profundo en un área del conocimiento, y desarrollen las habilidades para compartir ese saber con los otros aprendices. Sin embargo, "in situ" otro es el panorama y otra la acción.

La práctica profesional docente trata de vincular a los docentes/aprendices con su entorno social/cultural/educativo, que les permite desarrollar su forma de pensar y actuar como docentes en ejercicio. El sistema educativo venezolano, a través de sus instituciones, y especialmente, de los Liceos Bolivarianos, como ambientes escolares propios a los que asisten de manera permanente los estudiantes/docentes/aprendices/alumnos de la Universidad de Los Andes Táchira, "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", ha experimentado transformaciones y reformas, impulsadas por el Estado, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), que han requerido y han impactado en el proceso formativo de los futuros docentes. Ergo, se requiere una adecuación y reelaboración del conocimiento en torno al hacer pedagógico, mediante las orientaciones, en la asignatura Práctica Profesional.

<sup>1</sup> *Problémico* quiero significar que ha de entenderse, para esta investigación, como toda circunstancia o situación, cuya solución escapa, en principio, al conocimiento que posee actualmente el investigador y concita en él la activación de una acción intelectual reflexiva, para encontrarle u otorgarle una adecuada explicación, comprensión, significación o interpretación.

No obstante, hasta ahora, según los propios alumnos, en los informes que presentan y en los relatos otorgados, la formación que reciben dista un tanto de lo que está ocurriendo en la realidad educativa. Así se presenta la siguiente muestra: "*Sentimos que la Universidad no nos está enseñando lo suficiente*" (A.F., M.R. y A.R., 2009). "*No tenemos la preparación necesaria para los cambios que se están dando en los liceos*". (A.C. y G.F., 2009).

Por ello, y a tenor de esas transformaciones educativas, la Universidad de Los Andes, Táchira, en particular, se ha visto en la necesidad de realizar una reforma curricular que permita recoger las exigencias societales, en cuanto a lo educativo, a través MPPE. Empero, como hasta ahora, la puesta en práctica de la reforma curricular, basada en 8 semestres, se encuentra en fase de iniciación, aún no se podrá valorar el impacto que tendrá, pero, se aspira a que con la visión competencial con la cual ha sido elaborada pueda fortalecer, con mayor rigor y sistematicidad, las habilidades requeridas por los futuros docentes, para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los nuevos tiempos en el contexto educativo, donde están ubicados los planteles educativos.

En función de ello se plantearon los siguientes objetivos:

1. Determinar la perspectiva de la Práctica Profesional en función de las transformaciones educativas que están en progreso, como esencia aplicativa y concreción de la formación de los estudiantes/docentes de la Universidad de Los Andes, Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez".
2. Analizar las incidencias que tiene el actual proceso de formación de los estudiantes-docentes-aprendices, para el desarrollo de la Práctica Profesional, en tanto que los atributos ideales de egreso se encuentran orientados por una formación disciplinar
3. Determinar el impacto que los cambios educativos actuales del Ministerio del Poder Popular para la Educación en la reforma que está en desarrollo dentro de la Universidad de Los Andes, Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", en lo que concierne a la Unidad Didáctica Práctica Profesional.
4. Indagar acerca de la visión retributiva que, derivada de la formación docente, se pueda ejercitar en los planteles educacionales, como trascendencia de la Universidad a la comunidad de aprendizaje, mediante la Práctica Profesional.
5. Valorar que actos se desarrollan, desde la Práctica Profesional, como contribución a la formación de los estudiantes/docentes/aprendices, en la perspectiva de la educación como: *continuum* humano, enfoque holístico y transformación de la sociedad, con apoyo en la pedagogía crítica.

### 3. Método

El proyecto que se propone se plantea bajo la perspectiva cualitativa, porque, como señalan Taylor y Bogdan (en Rodríguez, Gil y García, 1999, 33), ... "la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Se asume este enfoque porque viabiliza el desarrollo de un estudio con seres tan complejos, como los humanos; esto se logra dado que, como manifiestan De Latorre, Rincón y Arnal (2003, 204), "El proceso cualitativo se puede entender como un *continuum* que admite una gran flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo configuran". Asimismo, se escoge como tipo de investigación, dentro de lo cualitativo, la *fenomenografía*, la cual, según Buendía, Colás y Hernández (1998, 255), tiene como propósito:

... "descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos de categorías conceptuales. No realiza clasificaciones sobre el mundo tal cual, sino sobre las concepciones de las personas sobre el mundo. Por tanto, también se interesa por las concepciones erróneas de la realidad [o del fenómeno estudiado de esa realidad].

Se considera pertinente este tipo de investigación en función de los propósitos planteados y se sustentará en un estudio de campo, dado que está orientada a analizar problemas propios de la realidad y, a partir del trabajo concreto con personas, como partícipes de un contexto específico. En ese tenor, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006, 18), afirma:

Se entiende por Investigación de Campo, el análisis sistemático de los problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo.

### 4. Diseño de la investigación

La estructuración del estudio, en lo que al plan investigativo se refiere, se concreta así: (a) el enfoque es cualitativo; (b) tipo de investigación: fenomenografía; (c) y apoyado en una investigación de campo. En cuanto a la recolección de la información se empleó la entrevista.

### **Informantes**

Con el propósito de llevar a cabo la investigación finalmente se seleccionaron a 44 participantes, bajo la opción, referida por Patton (en Martínez, 1999, 17), de ... "*muestra intencional*, a los fines de reducir la variación para centrarse en un tópico de gran interés para el investigador". Sobre esa base, se eligieron a los 39 estudiantes de la licenciatura en Educación, mención Castellano y Literatura.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de investigación**

Se considera importante utilizar la técnica de la entrevista; según Buendía, Colás y Hernández (1998,127) "Ésta consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador". Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1999, 167) manifiestan: "La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos [quien realiza la investigación prefiere referirse a información] sobre un problema determinado". De esta técnica se utilizará el Guión de entrevista no estructurado, pues, como afirman las autoras citadas *supra* (1998,129), "El entrevistador tiene libertad para formular el contenido, el número y la secuencia de las preguntas. La flexibilidad es total. [Con ella se] pretende comprender más que explicar y busca maximizar el significado".

### **Técnicas para el análisis e interpretación de la información**

Como quiera que existan diversas maneras o modos de afrontar el proceso de análisis de información, sobre todo, desde la perspectiva cualitativa, entonces, para esta investigación se asumirá la forma descriptiva y el análisis de contenido.

La forma descriptiva va a centrarse en un proceso de disquisición de las producciones humanas, mediante la segmentación en unidades significativas y, en este caso, se establecerá como conexión direccional unidades de análisis, que se relacionan con los propósitos planteados, como principios orientadores de la investigación. Asimismo, se realizará un proceso de similitud en las manifestaciones dadas, pero, se toman en cuenta las disparidades reveladas en torno al tópico de estudio. Sobre esa base, se incorporarán relatos significativos que, a juicio del investigador, sean considerados como maneras representativas de la gama de textos desarrollados. También, se incorpora la confrontación teórica, que permite dar cuenta de los avances en el estado de la cuestión por los estudiosos del tema.

En función del análisis descriptivo, Buendía, Colás y Hernández (1998, 292-293) manifiestan que en ellos "...se incluye descripción de procesos, relaciones, contextos y situaciones, sistemas y personas. (...) [Tiene que ver con la] identificación de elementos y exploración de sus conexiones". Entonces, se hará interconexión con las respuestas de los distintos sujetos de investigación, pero, en el entendido de que sólo se presentarán muestras significativas y representativas, producto de la segmentación y depuración que realiza el propio investigador.

Desde la perspectiva del análisis del contenido, en función de las redacciones de textos, se tendrá como base lo referido por Díaz (en Buendía y cols., 1998, 315), quien manifiesta: "El análisis de las redacciones tiene como objetivo la abstracción del contenido conceptual de las mismas (*sic*), sin tener en cuenta sus aspectos estrictamente lingüísticos". Esta técnica de análisis de contenido, según Krippendorff (1990, 1) está considerada

...como una de las metodologías más importantes de la investigación sobre comunicación. Su misión consiste en estudiar rigurosa y sistemáticamente la naturaleza de los mensajes que se intercambian en los actos de comunicación. [Y] está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. [El análisis de contenido se caracteriza por investigar el significado simbólico de los mensajes, los que no tienen un único significado, puesto que] (...) los mensajes y las comunicaciones simbólicas tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados.

### Hallazgos

La información recabada se presenta organizada en función de los planteamientos formulados, y se incorporan algunos relatos muestra, considerados arbitrariamente como los más representativos para esta investigación; a partir de estos relatos, sobre la base del planteamiento precedente, emergerá una categoría, la cual será definida por el autor de la investigación.

Así las cosas, se tiene como base organizativa, para el proceso de disquisición e interpretación de los hallazgos, los 3 (tres) planteamientos presentados para ser resueltos de modo abierto, por los informantes. De modo que los relatos muestra correspondientes a cada informante han sido identificados, con la letra I y el dígito respectivo. De modo que cuando se encuentre **I1** se leerá *Informante 1* y consecutivamente cada uno de los código presentados: **I2, I3, I4 (...)** **In**.

Asimismo, se presenta la respuesta de un docente del área de Prácticas Profesionales, quien accedió a compartir su criterio con respecto a los planteamientos presentados. El docente se identificará así: **ID** y debe leerse: Informante Docente.

Realizada esta explicación precedente se procede a analizar lo encontrado para el primer planteamiento.

**Primer planteamiento:** *¿Qué esperaban de la Asignatura Práctica Profesional como parte del proceso de formación inicial dentro de la Universidad?*

Cada ser humano que trata de desarrollarse como docente se plantea algunas expectativas que van a tener significación importante, en cuanto a la construcción de los conocimientos. Por ello, se buscó indagar en primera instancia la visión que tenían acerca de la Práctica Profesional, como apoyo y experiencia de aprendizaje para que se convierta en una realización plena de su hacer pedagógico futuro. Una vez concretada cada uno de ellos hallazgos, en función de este planteamiento, puede concretar en una categoría, a la cual llamaré: *concreciones cognitivas y procedimentales*. Será definida como las puntualizaciones que, desde el punto de vista intelectual y competencial, requieren los futuros docentes como parte del desarrollo de su formación dentro de la universidad, para que se logre la consolidación de su proceso de preparación académica, en función de su futuro desempeño pedagógico.

En ese tenor se encontró:

Una preparación óptima y completa del docente en formación llenándolo de las bases que necesita para ejercer su labor con seguridad y profesionalismo siendo así un ser comprometido con su trabajo **(11)**

La práctica profesional debe ser un proceso que nos forme y oriente como futuros docentes. Es importante que nos enseñen a planificar clases, proyectos y planes tomando en cuenta los nuevos planteamientos que sustentan la enseñanza para poder rendir más en la formación a los alumnos en pleno desarrollo. **(12)**

Obtener diversas herramientas que me puedan ayudar al desempeño de las clases, además conocer estrategias didácticas referidas al castellano y literatura para desarrollar la actuación docente de manera agradable y eficiente. **(13)**

Esperaba encontrar las herramientas necesarias para enfrentar la realidad escolar actual. En primer lugar en cuanto a estrategias para ponerlas en práctica en la función docente, al igual que manejo óptimo de los recursos utilizados dentro del aula. En segundo lugar los contenidos elementales para tener un buen desenvolvimiento y enseñar con propiedad la cátedra. Por último conocer con certeza la realidad legislativa referente a los derechos y deberes como profesional de la enseñanza. **(14)**

Exigencia en cuanto a los aspectos formales e intelectuales de un futuro docente. **(15)**

Más práctica. De hecho muy conveniente sería conocer en qué se mete el que estudia educación desde primer año o semestre. **(16)**

Yo aspiraba a una óptima formación, capacitándonos para el manejo inicial de los programas, el manejo, el empleo y el uso que se le debe dar.

También el desenvolvimiento del docente en el aula y como deberíamos guiar a nuestros alumnos pero sin volvernos cómplices de sus actos **(18)**

Me parece que esas prácticas deben hacerse desde el primer año para el mejor desenvolvimiento en el actuar docente. **(110)**

Se hace necesario prolongar el tiempo de prácticas profesionales ya que esto ayuda a ir mejorando algunos aspectos de la formación docente, además esto ayuda a que nosotros como estudiantes asumamos la condición docente y así reflexionemos acerca de nuestro verdadero papel dentro y fuera del aula. (I11)

Esperaba aprender un poco más a planificar de acuerdo con la educación actual, es decir, la educación bolivariana. (I12)

Lo que se esperaba de esta asignatura es que despierte en cada uno de nosotros una realidad escolar oculta en la universidad y en mis prácticas fue precisamente lo que pasó, pues, aunque estoy ejerciendo la profesión no me había dado cuenta de algunos detalles que me harán mejorar sin duda alguna (I13)

Esperaba aprender como desempeñarme en la profesión docente, cómo saber resolver dudas y problemas de los estudiantes y cómo dirigirme hacia los estudiantes que están en las instituciones. (I14)

Esperaba que esta actividad, me sirviera de espejo para ver mi desempeño en el aula, el trato con los alumnos, absorber experiencias y estrategias importantes de los docentes en ejercicio y adquirir conocimientos teóricos-prácticos que nos permita realizar una tarea eficaz y positiva. (I15)

Me gustaría que los docentes en su totalidad fueran sinceros; es decir, que digan la verdad de cómo es el ámbito educativo fuera de una aula de clases dentro de la Universidad. Todo aquí nos lo pintan bonito, pero cuando sale uno realmente a desenvolverse en el campo educativo las cosas son totalmente diferentes. A veces no estamos bien instruidos, capacitados en nuestra formación. (I16)

Mi expectativa sobre la asignatura siempre ha sido poder estudiar y aprender diversas estrategias que me permitan desarrollar eficazmente la labor docente, ya que, es cuando se puede comprobar su efectividad en el aula. Asimismo, esperaba de la asignatura poder observar y compartir en el aula de clase con los alumnos y docentes, con el fin de interactuar y tomar de este último modelos de enseñanza y aprendizaje que se puedan adaptar a mi actividad pedagógica y también las que no son productivas para ésta. (I24)

Esperaba mucha información en cuanto a la práctica de aula con estudiantes; ya que es bien sabido el gran abismo que existe entre la teoría; es decir, la que nos imparten en la universidad y la práctica la propia realidad educativa. (I26)

La práctica profesional como parte del proceso de formación inicial, es que se diera al comienzo del año de la carrera, para así tener mayor desenvolvimiento dentro del aula de clase, al momento de empezar con el proceso de observación o ayudantía, para ir perdiendo todo ese miedo escénico... (I34)

Seguramente como estudiante de educación, aspirante formal a ser preparado a cabalidad para las glorias y desdichas de la práctica docente, se tuvo la constante esperanza de que la cátedra diera luces reales del panorama que, como profesional, habría de encontrar, la realidad fue que no se tuvo un contacto real y constante con grupos de alumnos sino hasta llegar a Práctica Profesional IV. (I39)

A su vez es importante resaltar la descripción de un informante quien en vez de actividades prácticas tiene como expectativa, más información de carácter cognitivo y teórico, que el desarrollo específico de la práctica.

Al respecto refiere:

Bueno esperaba más clases dentro del aula con usted. Más trabajos de investigación. Más supervisiones en las prácticas. (I36)

Puede inferirse que este informante no posee claridad conceptual en cuanto a la intención y propósito de la Asignatura Práctica Profesional. Ésta orientada a ser parte de una experiencia vívida y rica de aprendizaje, construida sobre la base del hacer aplicativo en una realidad concreta y específica, de todos los saberes teóricos y medianamente prácticos generados en su proceso de formación. Pero, a la vez debe ser comprendida la Práctica Profesional como una oportunidad de construir conocimientos, mediante el desarrollo de investigaciones que habrán de emerger del propio contexto donde se desempeñe como docente en proceso de formación. Además, aún no ha desarrollado la visión de autonomía y de confianza en sí mismo, a partir de su ejercicio docente, puesto que requiere que, bajo criterios de supervisión, se le diga cómo lo está haciendo o cómo debe seguir realizando la actividad docente.

Es necesario interpretar que las visitas de acompañamiento han sido parte de este proceso para que se pueda dar la orientación que sea pertinente y oportuna, a los fines de ser transformadores de los actos pedagógicos que desarrollan.

A continuación, mediante este cuadro, se presenta el resumen de teorización que se ha desarrollado, desde el planteamiento hasta una categoría básica, a los fines de comprender el proceso que se ha realizado en lo anteriormente descrito.

Planteamiento 1	Categoría Emergente 1
<p><i>¿Qué esperaban de la Asignatura Práctica Profesional como parte del proceso de formación inicial dentro de la Universidad?</i></p>	<p><i>Concreciones cognitivas y procedimentales.</i> Son las puntualizaciones que, desde el punto de vista intelectual y competencial, requieren los futuros docentes como parte del desarrollo de su formación docente dentro de la universidad, para que se logre la consolidación de su proceso de preparación académica, en función de su futuro desempeño pedagógico.</p>

**Segundo Planteamiento:** *¿Cómo viven la experiencia en estos momentos en consonancia con los cambios propuestos por el sistema educativo venezolano?*

El actuar de todo ser humano siempre estará matizado por una mixtura de construcciones. Sean éstas dianoéticas, prácticas, creencias, ideologías, visiones y misiones que habrán de tener la necesaria correspondencia con el pensar y el decir. Esto es, debe ser congruo todo el accionar con lo que ha sido parte de su decir y modo de vivir. Por ello, ante una realidad educativa cambiante, podría afirmar con poca estabilidad, dado el continuo reformismo, que concita en los futuros docentes, por un lado, aprensiones, pero por el otro, le plantea retos que deben ser resueltos en mucho menor tiempo, puesto que hay de necesidad de dar respuestas claras y precisas a los intereses y necesidades de los alumnos.

En este punto quiero hacer un excursu, con respecto a la palabra **alumno** o **alumna**, vocablo magnánimo, con una carga emotiva de mucho talante y que tiene una impronta especial durante los procesos de aprendizajes. Infortunadamente, se ha desviado su sustrato etimológico, por concepciones muy, pero muy erradas. El término **alumno (alumna)** no es una palabra compuesta, como se la ha querido hacer ver. Tampoco es de la filosofía griega, como más recientemente, está señalándose. Es netamente latino, un tanto, del imperio romano, en donde se habló y se escribió en latín.

Así, entonces, la palabra **alumno**, es en sí misma un lexema, una raíz propia, digamos es un término primitivo; por tanto, es afijada (sin prefijos); deviene del sustantivo latino **alumnus – alumni**, que significa discípulo, alumno, niño o pupilo, en caso de ser masculino. Por el contrario, si es femenino es **alumna – alumnae** y significará: alumna, discipula, niña o pupila.

Además, este vocablo **alumno o alumna** hace referencia a la persona criada o educada desde su niñez por alguno respecto de éste. También, cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia.

De todo lo expresado se colige que no se puede señalar, afirmar o asumir que **alumno** es una palabra compuesta por el prefijo "a" y "lumnus"; es un error conceptual y error etimológico muy serio; por tanto, no se puede hacer la derivación etimológica de "lumen", un sustantivo latino que no puede formar, ni remotamente, parte del vocablo alumno.

Ahora bien, para profundizar un poco más en el asunto, cabe preguntarnos ¿de dónde proviene o se deriva, el sustantivo latino *alumnus*? Este viene de "**alére**" que significa alimentar y es el infinitivo latino de **alo – alui – alére – alitum** que, entre otras cosas, significa: alimentar, nutrir, cultivar, educar. Por añadidura será el que se alimenta, el que se nutre, como biológicamente, lo hace el niño, cuando busca el pecho de su madre. De allí deviene la expresión: "**Alma Mater**" referida a nuestras universidades, como fuente de nutrición del conocimiento universal.

Hecha esta digresión, voy a presentar los distintos relatos muestra que dan cuenta de las respuestas de los informantes, en torno al planteamiento formulado. Pero, como se hace necesario determinar cuál es la categoría emergente para el planteamiento, se requiere transcribirlo nuevamente. Entonces, en el planteamiento se inquiría lo siguiente: *¿Cómo viven la experiencia en estos momentos en consonancia con los cambios propuestos por el sistema educativo venezolano?* Derivadas de las respuestas a esta propuesta indagatoria surge la categoría emergente: *Incertidumbre, desamparo ante la complejidad de los cambios educativos*. Se define esta categoría como el sentimiento que invade a los futuros docentes cuando se enfrentan a la realidad educativa, que tiene como nota basilar una urdimbre ininteligible y unas modificaciones drásticas, que dificultan la comprensión, a todo futuro profesional, sobre la base del nivel formativo académico alcanzado hasta el momento.

Las respuestas se presentan a continuación:

Indagando dentro de los cambios teniendo presente que el docente debe ser un constante crítico e investigador en su área para estar al corriente con todo lo que se vive. **(11)**

Actualmente la experiencia de acuerdo con los criterios de la educación, es importante conocerlos porque el docente de hoy debe ser un constante aprendiz de circunstancias, cambios, y hechos que nos faciliten crecer más en cuanto a la labor profesional que todo maestro desempeña. Por tanto, es primordial que el docente se desenvuelva de manera activa en los cambios, los estudie y no juzgue sin conocerlos. **(12)**

Los cambios en el sistema educativo venezolano son evidentes y drásticos, por eso dentro de la formación del futuro docente debe existir programas, unidades curriculares, que sirvan de ayuda y lo prepare para enfrentar dichos cambios. Actualmente el currículo no se compagina con la realidad educativa y con las experiencias que se tiene al realizar el trabajo docente. Es bueno hacer notar, que muchos de los contenidos aprendidos en el aula de clase se tornan inservibles en el momento de la enseñanza. De ahí, que se hace menester insertar en el currículo contenidos y experiencia que permita al futuro docente manejar diversas realidades en los lugares de trabajo. **(13)**

Con muchos desafíos e incertidumbres porque los cambios propuestos por los entes encargados de la formación educativa, están fundamentada en ideologías e intereses particulares y no basados en la construcción progresista y de calidad para las exigencias del futuro. **(14)**

Día a día, mis experiencias y observaciones de los estudiantes y método de enseñanza en cuanto al sistema educativo, han dejado al docente contra la pared, sin ninguna autoridad cuando éste la quiera ejercer y hacer uso de su autonomía. El docente está desarmado.

La educación la rigen pocos. Y esos pocos están bien alejados de la realidad. Son mediocres. **(15)**

*Motu proprio*, muy dispuesto a pesar de las debilidades del planteamiento curricular. Los aportes generan buenas inquietudes y algo muy particular la discusión desde muchos escenarios. Debe destacarse que desde hace poco los venezolanos velamos mucho más por nuestras particularidades y en estos momentos el tapete se presta para ello. Los cambios son necesarios. **(16)**

No me parece nada bueno los cambios no se aprende igual que antes, porque cero exámenes, cero evaluaciones, no se puede aplazar ningún alumno, eso no debería de ser así, porque entonces los jóvenes no aprenden nada ni colocan ningún esfuerzo. **(19)**

Opino que esos cambios hacen que se distorsione la manera de aprender, y me parece que la educación en vez de ir en progreso, es al contrario para atrás como el cangrejo, no es justo que solo se evalué la parte cualitativa es importante también lo cuantitativo para que haya más interés al estudiar. **(110)**

Es bastante complicado asumir una postura docente cuando nos encontramos desvinculados y descontextualizados del nuevo sistema educativo, ya que éste no se ajusta a las condiciones indispensables para un verdadero aprendizaje; ahora el aula parece ser el lugar para dejar a los alumnos sólo porque no hay otro lugar a donde enviarlos; ya no se está aprendiendo como debe ser, porque los docentes no se están preparando para enfrentar los nuevos retos y las nuevas propuestas. **(111)**

La experiencia sea cual sea, mala o buena siempre nos deja una enseñanza o un aprendizaje. Mencionando la experiencia vivida en la institución en relación con los cambios que se formulan en el sistema educativo venezolano, pienso que implementarlos directamente en la escuela es poco práctico, pues, lo mejor sería aplicar los cambios en la formación docente y luego llevarlos a las escuelas, para que de esa manera no hayan errores. Y a los docentes en ejercicio hay que hacerles formaciones significativas paso a paso y no hacerle formaciones directas y apuradas. **(113)**

En la educación venezolana se siguen dando drásticos e inestables con vacilaciones y conflictos internos que dejan al docente un tanto confundido y enmarañado en la parafernalia de la educación actual, (que cambia de forma, más no de fondo). Personalmente estoy un poco confundido, desconozco algunas cosas (por ejemplo: cómo hacer un PA o como hacer un PEIC).

Seré autodidacta para poder resolver ese problema y ponerme en consonancia con los cambios que vayan sucediendo, porque esa será una constante en nuestra profesión: "adaptarnos al proyecto educativo que ostente el gobierno de turno". **(115)**

De acuerdo con los cambios implantados por el Ministerio de Educación, honestamente, no me desempeño todavía como profesional de la educación, y es muy poco los saberes, conocimientos que tengo acerca de este currículo. Pero de acuerdo con lo poco que sé este diseño curricular no me gusta, ya que es un currículo que no ha sido estudiado y, por ende, sus contenidos son muy bajos. Solo se fundamenta en aspectos políticos, socialistas y revolucionarios. **(116)**

Nadie ahora tiene claro los cambios que ocurren porque cambian de nombre no de fondo; en mi caso en particular trabajo en una escuela Técnica que la base es

Robinsoniana y la diversificada tradicional, así que, como yo trabajo en la etapa diversificada, no manejo bien los actuales cambios en la educación venezolana ni tampoco se hizo mucho esfuerzo por explicarla o al menos dar, ofrecer, facilitar el recurso en la cátedra. **(117)**

La experiencia que vivo en estos momentos, de acuerdo con todos los cambios propuestos por el sistema educativo venezolano, me parecen todos los cambios un desastre, pero uno tiene que estar con estos cambios; me gustaría que a uno le enseñaran más sobre estos cambios en la Universidad. No sé si le corresponden a Práctica Profesional, pero me gustaría que lo colocaran más al tanto de estos cambios para que cuando uno llegue a los liceos o colegios no llegar tan perdidos de los cambios que están ocurriendo en el sistema educativo venezolano. **(118)**

Los cambios educativos que se han ido presentando en la educación, realmente son fuertes y lo importante es que la universidad, los docentes estén bien empapados sobre el tema. Y se nos dé la información necesaria acerca de esos cambios; tenemos que conocer muy bien la propuesta del Ministerio de Educación, pero, con la información que he manejado, puedo opinar que todos los cambios no son buenos y hay algunos que no se ven muy bien. **(119)**

Los cambios han sido muy radicales y es verdaderamente difícil dominar un grupo de estudiantes porque se ha perdido el respeto, y el nuevo currículo Bolivariano ofrece mucha libertad lo cual no puede ser posible, porque los alumnos no toman conciencia y al ver tanta libertad no asumen estos cambios como se debería. **(121)** Yo creo que lo vivo bastante fuerte, ya que es muy difícil adaptarse a un cambio para el que muchas veces nos falta preparación en algunos aspectos. Por ejemplo un PEIC, y PEI que muchos estudiantes todavía nos cuesta trabajo entender su complejidad. **(126)**

Pienso que en nosotros está enfrentarnos al cambio, yo no le tengo miedo al cambio ya nos han dado muchas herramientas para manejar esta situación y adecuarnos a ella. **(130)**

Es un choque difícil ya que la universidad nos da solo las herramientas teóricas y la práctica es totalmente diferente, más ahora que se están dando cambios en el currículo educativo nacional y no sabemos cómo afrontarlos. **(131)**

A criterio personal el ajuste de mi práctica, instruida en esta universidad, para con los programas planteados por la Zona Educativa Táchira, ha sido agradable y poco forzoso; esto en vista de que es poco el recorrido laboral que tenemos y que tengo, así los cursos propuestos por el ministerio han servido para que ese acoplamiento se dé y sirvan ambos aprendizajes en la formación de un ciudadano íntegro. **(133)** Considero que la universidad está enseñando un poco desligada de la realidad que se vive en los liceos y colegios. La verdad no está preparando al estudiante o futuro docente para lograr las competencias necesarias para llevar el perfil del nuevo docente según lo planteado por el sistema educativo venezolano y según la realidad actual venezolana. **(138)**

A mi modo de ver, el sistema educativo venezolano ha propuesto cambios que, si bien pueden estar en consonancia con un proyecto social que sigue una línea ideológica y política no tiene mucho que ver con los cambios que los jóvenes

exigen, y que deben estar más centrados en las necesidades, intereses y preparación a nivel social y profesional. En la investigación y la observación estará el equilibrio que los jóvenes requieren para fomentar en ellos el amor por la institución educativa y su entorno. **(139)**

Como una experiencia amena que requiere de mucha paciencia, compromiso e investigación. Sin embargo, existe cierta (no entendí la palabra) al no encontrar de alguna manera lineamientos claros en cuanto a los nuevos cambios educativos. **(141)**

Altamente significativo me resultaron estos relatos, en cuanto respuestas al segundo planteamiento, puesto que relieves la situación de distancia, con respecto a lo que ocurre en la realidad educativa, que envuelve a nuestra Universidad, y a nuestros docentes, como mediadores del proceso educativo, en lo que atañe al desarrollo de las Prácticas Profesionales; de manera que esto es lo que está sucediendo en los diferentes planteles educacionales, cuando nuestros futuros docentes, hoy alumnos, se integran al para cumplir con los objetivos de la Práctica Profesional.

Como afirman Chacón, Sayago y Molina (2008, 9),

Tradicionalmente, las relaciones entre la universidad y la escuela han estado signadas por la indefinición y la imprecisión en sus fines y proyectos, lo cual ha generado una débil vinculación e, incluso, el distanciamiento progresivo entre ambas, situación que a la luz del debate educativo actual amerita una revisión.

Vistas así las cosas, entonces, puede corroborarse con los siguientes relatos muestra, en los cuales se concreta los apuntes eidéticos de quienes han venido estudiando la práctica y la actividad que se desarrolla en la comunidades de aprendizaje.

Así, entonces, sendos informantes refieren lo siguiente:

Las experiencias suscitadas a lo largo de las tres prácticas profesionales que he visto no tienen ninguna relación con los cambios surgidos en el país en materia educativa. Para ser más específicos la universidad va por un camino empedrado y las instituciones educativas por un camino de piedra y tierra porque no saben manejar y ejecutar los proyectos.

Igualmente, los docentes no saben o no están enterados de cuáles son los objetivos y lo que se propone el Sistema educativo. **(122)**

Realmente es una experiencia bastante compleja. La universidad no nos está capacitando de ninguna manera para afrontar dichos cambios. Nos ofrecen la teoría de lo que se supone deben ser las cosas en el aula, pero no nos indican cómo afrontar las situaciones que se presentan. Por ejemplo: No se nos enseña a planificar

del modo que debe hacerse, pero tampoco se sabe cuál es la forma adecuada porque cada institución maneja modelos distintos ¿Qué hacer? (I23)

En este tenor, Tallaferro (2006, 269) plantea en función de esas ocurrencias diversas, plurales y controvertidas que se dan en el ámbito educativo, que existe una desconexión entre teoría y práctica. Así refiere:

En el pensamiento y el discurso docente existe una idea sumamente arraigada: la desvinculación entre teoría y práctica pedagógica. En la formación docente se lidia con esa creencia, manifestada con demasiada frecuencia y sin ambages por los estudiantes en las aulas de clase; los docentes en ejercicio la expresan aun con mayor convicción. La tradición en las aulas universitarias ha sido, y aún sigue siendo, privilegiar la formación teórica, asumiendo que basta que los estudiantes apliquen sin mayor cuestionamiento esos conocimientos al abordar la realidad educativa.

En lo expresado por la autora se evidencia lo notorio que sigue la desarmonía entre la teoría y la práctica; la mayoría de los futuros docentes minimiza lo teórico, y afirma que no se otorga importancia a la pragmática. Se ha convertido en una constante afirmar es que lo que aprende en la teoría no se relaciona con la práctica. Entonces, se hace necesario que la universidad, en cuanto, espacio que construye y promueve la transformación del conocimiento, tenga como base de preparación de nuestros futuros docentes las escuelas, como entorno y escenario propio, en el que transcurren multiplicidad de relaciones, que se caracterizan por la polarización y el desencuentro, para que haya, no un criterio depauperado de la teoría, sino que haya congruencia entre la visión teórica del proceso educativo y su construcción en la práctica.

Chacón, Sayago y Molina (2008, 16) afirman:

Desde una postura crítica, la escuela actual se presenta como un espacio mediatizado por una trama de tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad de hoy; por su vulnerabilidad exige un nuevo modo de pensar y pensarse. Tanto la escuela como la universidad no se conciben como espacios neutros, sino destinadas a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales.

En lo expresado por las autoras, es importante destacar que las escuelas actuales se han convertido en ese punto espacial en el que se puede generar múltiples transformaciones. Pero, para ello, habrá de fortalecer aún más la formación de nuestros futuros docentes, en una vinculación esencial entre teoría y práctica. Ahondar en el criterio de que realmente la práctica debe trascender hacia la praxis,

como principio constructor del conocimiento, y no entendida ésta como un mero activismo.

A partir de estos elementos enunciados, ahora se presenta el cuadro resumen de lo que se ha construido como incipiente nivel de teorización en torno a lo que fue requerido en esta proposición.

<b>Planteamiento 2</b>	<b>Categoría Emergente 2</b>
<i>¿Cómo viven la experiencia en estos momentos en consonancia con los cambios propuestos por el sistema educativo venezolano?</i>	<i>Incertidumbre, desamparo ante la complejidad de los cambios educativos. Se define como el sentimiento que invade a los futuros docentes cuando se enfrentan a la realidad educativa, que tiene como nota basilar una urdimbre ininteligible y unas modificaciones drásticas, que dificultan la comprensión, a todo futuro profesional, sobre la base del nivel formativo académico alcanzado hasta el momento.</i>

**Tercer planteamiento:** *¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?*

En este aspecto, en función de la experiencia que habrían adquirido en el desarrollo de la práctica profesional, y con el sentido crítico que les asiste a los futuros docentes, se quiso aprovechar tales conocimientos, para que realizaran propuestas de transformación en cuanto al modo y manera de desarrollar esta asignatura.

Una vez analizadas las respuestas se debe señalar que emergen varias sub-categorías, con las cuales se podrá construir una categoría de mayor graduación teórica. Así pues, encontramos lo siguiente, en primera instancia: *mayor interacción con la realidad*. Esta sub-categoría se define como aquella necesidad que siente los futuros docentes de estar en mayor contacto con las ocurrencias que se producen en el contexto educativo, que les permite autonomía y una participación proficiente en el desarrollo de la práctica profesional.

En función de esta sub-categoría se encontró lo que se muestra a continuación como concreción de esta perspectiva eidética.

Permitir al estudiante estar desde un primer momento en contacto directo con los cambios que se presenten respetando su trabajo y opinión como profesional.

Aumentando el número de horas de Práctica Profesional y eliminar la observación de 4<sup>to</sup> año, pues para ese momento muchos ya han trabajado desde el 2<sup>do</sup>; es decir, están en la capacidad de integrarse más en el aula y no simplemente mirar más de lo que ya ha hecho. **(I1)**

Actualmente en la Educación se trabaja mucho con pilares, ejes, proyectos aplicados a las áreas, este aspecto es el que considero que deben profundizar en el área de práctica profesional. **(I2)**

Ofrecer experiencias significativas, no sólo académicas para poder enfrentar y solventar problemáticas de diversas escalas presente en los lugares de trabajo. **(I3)**

Mi propuesta va orientada hacia la actualización constantes de las distintas reformas o modificaciones que se generen en el campo de la educación a través de talleres congresos y demás actividades donde se fomente la participación activa y organización de estos eventos para no encontrar choques drásticos a la hora de participar en el sistema como educador, especialmente en el área de evaluación, planificación entre otros. **(I4)**

Que los alumnos de la práctica tengan más contacto con el entorno que la rodea en sus horas, como: hablar con los alumnos, ser un apoyo no solo para el docente sino también para los alumnos, ver el objetivo de la planificación y obtener material de lo que se trabaja o van a realizar durante el tiempo que se halle en esa institución. **(I8)**

Que la universidad haga un pequeño estudio acerca de los nuevos cambios educativos que se están produciendo y que los cuales ameritan ser atendidos por la misma universidad, el currículo debe cambiar debe ajustarse a las necesidades de los estudiantes de básica y diversificada, además debemos asumir una postura más autónoma, es decir manifestar nuestro desacuerdo en cuanto a la evaluación y las exigencias que se le están haciendo a los alumnos de bachillerato, condición desfavorable para los docentes egresados de la ULA. **(I11)**

Llevar más a la realidad, plantearnos casos que suceden en el sistema educativo venezolano y enseñar estrategias que ayuden a formar al individuo de una manera integral y eficaz. **(I12)**

Que el docente de cátedra tome conciencia y se ponga las manos en el corazón y que de verdad nos enseñen bien, cada diseño curricular antes de mandarnos a las clases de nuestras ayudantías, para no quedar mal y por consiguiente no dejar mal parada a la Universidad de los Andes. **(I16)**

Poner mucha atención en los docentes que están dando la materia y más ya a esta etapa, que conozcan realmente el área y los cambios. Facilitar más información con respecto al cambio. Contextualizar los temas de investigación y que el docente conozca los temas, o al menos no se note que los alumnos conocen más que él. **(I17)**

Que se haga desde el primer año de ingreso a la universidad. Que informen permanentemente a los estudiantes como sobrellevar en el aula los cambios educativos. Que las prácticas se hagan cuando en el liceo estén en primer lapso, debido a que es más motivador. Que el desarrollo de las prácticas que no es competencia de la cátedra le enseñen a realizar los famosos proyectos. **(I20)**

Considero que la práctica profesional debería verse en el primer año cuando se inicia la carrera así podremos observar desde el principio como es la docencia. **(I21)**

Que la práctica profesional sea incluida en el pensum de estudio desde el primer año de la carrera de educación, pues, al confrontar a los estudiantes con la realidad, éstos se dan cuenta si de verdad han escogido bien su profesión; y están a tiempo de considerar su decisión **(I24)**

Qué las horas de pasantías sean más extensas para poder estar más en contacto directo con la realidad educativa. **(I26)**

Que exista una comunicación clara y precisa con el docente asesor y el pasante para lograr un docente en el sector productivo del país y la sociedad en general con el propósito de definir el perfil profesional que se necesita. **(I28)**

Lo revelado en estos hallazgos da cuenta de la necesidad que tienen nuestros futuros docentes de tener mayor acercamiento al contexto específico educacional. La realización del acto pedagógico va a configurar un verdadero mecanismo de contrastación entre teoría y práctica, no para colocar en desvalimiento a la teoría, sino para que puedan, desde la práctica, validar la teoría, comparar teorías, innovar y desarrollar otras acciones que permitan, de verdad, verdad, transformar el acto pedagógico.

Los sistemas educativos latinoamericanos y, esencialmente, el sistema educativo venezolano, han implementado un proceso de transformación, en toda su estructuración, con el fin de adecuarlo a las exigencias sociales actuales. Las razones de los cambios se sustentan en el criterio de agotamiento del llamado modelo tradicional. Sobre esa base, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se incorporan componentes que implican demandas de cambio. Hay, entonces, como refiere Abrile de Vollmer (1994,1) necesidad de afrontar una formación de

...ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, las divergencias de pensamiento e ideológicas, y que desarrollen las potencialidades para asumir las diferencias como parte del proceso de contribución a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenazan a muchas sociedades en la actualidad. [Y, además] Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica.

Así las cosas, nuestros futuros docentes requieren una inserción en la realidad educativa, desde sus inicios, en esta hermosa profesión de maestros. De ese modo se cree que habrá un mayor aprovechamiento desde la acción real en el aula de clase, para aportar experiencias en las aulas universitarias, durante su progreso

formativo. Es importante reconocer que la profesión docente, en época de complejidad de relaciones y de transformación del conocimiento, requiere de seres humanos con una preparación cada vez mayor para enfrentarse a lo que Pozo (1999) denomina la nueva cultura del aprendizaje. En fin que se exige, entonces, una formación de las personas para la diversidad; hay que prepararse para trabajar en ambientes con una pluralidad de pensamiento, generalmente divergente; hay modos y maneras diversas de ver y entender la realidad. De ese modo nos encontraremos con futuros docentes que día a día, una vez que hayan alcanzado su grado académico, puedan transformar su práctica pedagógica, en un ambiente constructivo de aprendizajes significativos.

Una vez que se ha desarrollado esta primera sub-categoría, se pasa a presentar un esquema, mediante el cual se deja revelado el proceso de teorización que se va desarrollando, a través de la disquisición de los hallazgos encontrados en el planteamiento propuesto.

<b>Planteamiento 3</b>	<b>Sub-Categoría Emergente 3.1</b>
<p><i>¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?</i></p>	<p><i>Mayor interacción con la realidad.</i> Esta sub-categoría se define como aquella necesidad que siente los futuros docentes de estar en mayor contacto con las ocurrencias que se producen en el contexto educativo, que les permite autonomía y una participación proficiente en el desarrollo de la práctica profesional.</p>

Seguimos con el **Tercer Planteamiento**: *¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?* En la presentación de la información los hallazgos posibilitaron, sobre la base del planteamiento realizado, la emergencia de la siguiente sub-categoría: *Incorporación de acciones sistematizadas diversas*. Se ha de entender ésta como el requerimiento basilar que los futuros docentes hacen, como fundamento para obtener una formación integral rigurosa y firme, que les permita desempeñarse con proficiencia en el desarrollo de su futura práctica pedagógica.

Como afirma Díaz (1996, 88), las Prácticas Profesionales se presentan, actualmente, como un eje de formación, que ... "ofrecerá al estudiante oportunidades observar, simular, experimentar, comprobar e innovar en el ambiente real de trabajo [y además] facilitan los procesos de reflexión, criticidad y solución de problemas".

Esta sub-categoría se ve sustentada por los siguientes hallazgos:

Mi propuesta no sé si en esta encuesta me lo permitan pero no sería tanto con base al sistema educativo venezolano, sino más bien en favor de los alumnos, me parece que deberían incluir en las prácticas profesionales un taller de Ortografía, redacción y escritura a la perfección como debería salir en Licenciado en educación. (I29) Solo, pienso que sería mejor si trabajamos en las pasantías sin compartir paralelamente clases de aula en la universidad para así tener más tiempo de planificar y compartir en el plantel que se esté realizando la práctica. (I30)

Es necesario, que a raíz de estos nuevos cambios se implanten o se den talleres de actualización, para no llegar a una institución sin los conocimientos previos del como evaluar a sus alumnos, y que además se tome en cuenta que la práctica o ayudantías deben comenzar desde el principio de la carrera, para así fortalecer la mayor eficacia del trabajo como tal, por eso es indispensable que se siga fortaleciendo todo como hasta ahora lo han hecho, algunos docentes del área. (I34)

Debe generarse un cambio no solo a nivel de las perspectivas teóricas y prácticas de la materia, sino a nivel de la organización y contenido del currículo de la carrera, en la que una carencia de materia que insten a la preparación literaria – piedra angular de nuestra especialidad– y haga menos énfasis en materias "genéricas" o básicas que dejan en realidad poco o nada a la preparación del docente en la mención "castellano y literatura". (I39)

Lo expuesto implica una necesidad de transformación del currículo de la carrera, porque, lo que actualmente se tiene como pauta de formación no les satisfizo y no les resultó del todo eficiente para desempeñarse como docentes; entonces, hay la imprescindible necesidad de volcar en acciones más concretas y precisas la actividad formativa dentro de la universidad.

Actualmente, estamos enfrentando el reto de un relevo generacional, que exigen cambios en la formación académica; ello abre la posibilidad futura, pero cercana, de disponer de docentes que cuenten con una preparación, no solo en las teorías educativas para construir sus propios conceptos, sino en las diversas áreas del conocimiento, para poder dar respuesta a las exigencias societales, que se materializan a través de las propuestas del Ministerio de Educación; con todo ello, podrán conformarse un *ethos* (ἠθὸς) profesional que induzca al docente a otras perspectivas de desarrollo personal. Este *ethos* habrá de entenderse como la teoría de la vida, en cuanto tendencia a mejorar y transformar los espacios en los que hace convivencia y como el desarrollo de diferentes niveles de concienciación, para realizar, cada día que pasa, de la mejor manera lo que ha emprendido.

En este tenor, pudiese afirmar, en términos de Le Bofferf (en Davini, 1995, 125), que la práctica profesional se puede concebir:

...como [un] espacio que promueve la validación e investigación de teorías, la reflexión y las transformaciones educativas, transita de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y de aquí a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción.

Estos son parte de los cambios que se deben desarrollar dentro del proceso de transformación de la práctica profesional dentro de la Universidad de Los Andes, particularmente, en el Núcleo Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez".

A continuación la diagramación de la teorización realizada:

<b>Planteamiento 3</b>	<b>Sub-Categoría Emergente 3.2.</b>
<p><i>¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?</i></p>	<p><i>Incorporación de acciones sistematizadas diversas. Se ha de entender ésta como el requerimiento basilar que los futuros docentes hacen, como fundamento para obtener una formación integral rigurosa y firme, que les permita desempeñarse con proficiencia en el desarrollo de su futura práctica pedagógica.</i></p>

En esta búsqueda de información para tratar de hallar unas propuestas significativas, es oportuno destacar que hubo respuestas que concitan la reflexión de quienes forman parte de la aplicación del diseño curricular, por cuanto, para un grupo pequeño de informantes, la situación está bien en las condiciones en que se desarrolla la práctica profesional. Esta situación ante lo planteado: *¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?* Analizada esta referencialidad empírica proporcionada por los alumnos, permite la emergencia de la siguiente subcategoría: *Acriticidad y conformismo*: Se deberá entender como esa actitud de consonancia cómoda con lo que está ocurriendo, por parte de algunos alumnos en proceso de formación, así como el poco sentido de análisis que hacen ante lo que se desarrolla.

No se debe de cambiar nada, de lo enseñado en la universidad de práctica profesional, claro opino que se debe de empezar a dar desde un principio de la carrera, pero cambiar como la dan actualmente no. (I9)

Me parece que está bien la Práctica Profesional que la Universidad tiene para sus alumnos, prepara bien en lo que se quiere, ser un buen docente además tomando en cuenta que debería hacerse antes tales prácticas. (I10)

Como ya he dicho anteriormente considero que la práctica profesional desarrollada fue suficiente, me parece considerable la manera en que se llevó a cabo, puesto que no considero por ahora ninguna propuesta. Esperaría lo que planteen y ahí si opinaría, por ahora me parece que se ha desarrollado de excelente manera. (I44)

Hay que señalar como afirma Roitman (Martínez, s.f., 1) que el conformismo:

Es un tipo de comportamiento cuyo rasgo más característico es la adopción de conductas inhibitorias de la conciencia en el proceso de construcción de la realidad. Se presenta como un rechazo hacia cualquier tipo de actitud que conlleve enfrentamiento o contradicción con el poder legalmente constituido. Su articulación social está determinada por la creación de valores y símbolos que tienden a justificar dicha inhibición a favor de un mejor proceso de adaptación al sistema-entorno al que se pertenece.

De modo que ante circunstancia habría la necesidad de generar también unas acciones que permitan a los futuros docentes, poder asumir, con un sentido mucho más crítico y concienciado, el compromiso de ser transformadores y constructores de una realidad lacerante y exigente, que sólo bajo una mirada crítica pueden lograr.

Con esta orientación, habrá que asentar, en términos de Pérez Gómez (en Cuesta, 1998, 59), que la Práctica Profesional es valorada en función de entender la intervención que se hace en la realidad ... "como [una] experimentación reflexiva adecuada a las características de cada contexto, para realizar valores educativos, el medio adecuado para provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros profesores/as". Así las cosas, en ese accionar modificativo, se debe revisar el fenómeno de la acriticidad que puede albergarse en el pensamiento de nuestros futuros docentes, frente ante los asuntos que se les presentan pues generalmente no analizan, no cuestionan y, sencillamente, lo que hacen es admitir la situación tal cual es, aunque ella esté cargada de debilidades o imprecisiones.

Este criterio esbozado permite apuntar hacia propuestas que, desde la universidad, se pueda desarrollar en la totalidad de los futuros docentes el pensamiento crítico y la irrupción de un fenómeno que trastoque (no trastoque) la actitud conformista que invade a algunos de los futuros profesionales. Se debe para como señala Jódar Ortega (1995, 103) que dentro de la práctica profesional: "El gran reto didáctico es cómo hacer que la cultura de la escuela, conceptual y abstracta sea útil para otras culturas experienciales". Son visiones que se deben consolidar para que haya un verdadero cambio en el quehacer educativo y en la consolidación de la práctica profesional.

De inmediato se presenta la tercera sub-categoría emergente, en forma de diagrama, para este tercer planteamiento, en función de los hallazgos encontrados, como concreción del proceso de teorización singular.

<b>Planteamiento 3</b>	<b>Sub-Categoría Emergente 3.3</b>
<p><i>¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?</i></p>	<p><i>Acriticidad y conformismo:</i> Se deberá entender como esa actitud de consonancia cómoda con lo que está ocurriendo, por parte de algunos alumnos en proceso de formación, así como el poco sentido de análisis que hacen ante lo que se desarrolla.</p>

Se ha concluido el proceso de disquisición y hermenéutica de los hallazgos encontrados, con una gradación teórica básica, pero que contribuye al enriquecimiento del conocimiento sobre la práctica profesional que se desarrolla, en la actualidad, en la Universidad de Los Andes, Táchira, "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", en la carrera de anualidad y particularmente en la Licenciatura en Educación, Mención Castellano y Literatura. Y con el propósito de entender todo el proceso de teorización se presenta un cuadro resumen en la página siguiente.

<b>Planteamiento 1</b>	<b>Categoría Emergente</b>
<p><i>¿Qué esperaban de la Asignatura Práctica Profesional como parte del proceso de formación inicial dentro de la Universidad?</i></p>	<p><i>Concreciones cognitivas y procedimentales.</i> Son las puntualizaciones que, desde el punto de vista intelectual y competencial, requieren los futuros docentes como parte del desarrollo de su formación docente dentro de la universidad, para que se logre la consolidación de su proceso de preparación académica, en función de su futuro desempeño pedagógico.</p>
<b>Planteamiento 2</b>	<b>Categoría Emergente</b>
<p><i>¿Cómo viven la experiencia en estos momentos en consonancia con los cambios propuestos por el sistema educativo venezolano?</i></p>	<p><i>Incertidumbre, desamparo ante la complejidad de los cambios educativos.</i> Se define como el sentimiento que invade a los futuros docentes cuando se enfrentan a la realidad educativa, que tiene como nota basilar una urdimbre ininteligible y unas modificaciones drásticas, que dificultan la comprensión, a todo futuro profesional, sobre la base del nivel formativo académico alcanzado hasta el momento.</p>

<b>Planteamiento 3</b>	<b>Sub-Categoría Emergente 3.1</b>
<p><i>¿Cuál es la propuesta que hace en función de transformar la Práctica Profesional en la Universidad, sobre la base de los cambios educativos, que actualmente se producen en el sistema educativo venezolano?</i></p>	<p><i>Mayor interacción con la realidad.</i> Esta sub-categoría se define como aquella necesidad que siente los futuros docentes de estar en mayor contacto con las ocurrencias que se producen en el contexto educativo, que les permite autonomía y una participación proficiente en el desarrollo de la práctica profesional.</p>
	<p><b>Sub-Categoría Emergente 3.2</b></p>
	<p><i>Incorporación de acciones sistematizadas diversas.</i> Se ha de entender ésta como el requerimiento basilar que los futuros docentes hacen, como fundamento para obtener una formación integral rigurosa y firme, que les permita desempeñarse con proficiencia en el desarrollo de su futura práctica pedagógica.</p>
	<p><b>Sub-Categoría Emergente 3.3</b></p>
<p><i>Acriticidad y conformismo:</i> Se deberá entender como esa actitud de consonancia cómoda con lo que está ocurriendo, por parte de algunos alumnos en proceso de formación, así como el poco sentido de análisis que hacen ante lo que se desarrolla.</p>	

## 5. Verdades Provisionales

Después de la actividad analítica, se procede a presentar algunos planteamientos que surgen, en función de los objetivos, a modo de conclusiones, pero que, para los efectos de esta investigación, denominaré verdades provisionales.

1. La prospectiva de la Práctica Profesional en función de las transformaciones educativas que están en progreso, como esencia aplicativa y concreción de la formación de los estudiantes/docentes de la Universidad de Los Andes,

Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", con las informaciones presentadas puede determinarse que se encuentra en con cierta desvinculación; esto en razón de las respuestas de alumnos en lo que señalan que no tienen muchas fortalezas, en función de la organización del currículo que está en marcha en los distintos planteles educativos.

2. Ahora bien, urge la revisión de cómo se está desarrollando, en sus distintas fases, la práctica profesional, por cuanto, ha sido constante el señalamiento de que es muy poco acercamiento entre lo que se aprende en las aulas universitarias y lo que tienen que enfrentar en la realización de esta asignatura en los diversos planteles educativos del Estado Táchira.
3. El actual proceso de formación de los estudiantes-docentes-aprendices, para el desarrollo de la Práctica Profesional, y los atributos o condiciones ideales de egreso de los futuros docentes se encuentran orientados por una formación disciplinar que hace que concurren, en muchos de los casos, contenidos similares en algunas disciplinas y sea iterativo su desarrollo y sin significación para los docentes aprendices.
4. Sobre la base del estudio realizado hay que valorar el impacto que tienen los cambios educativos actuales del Ministerio del Poder Popular para la Educación para ser incluidos en la reforma que está en desarrollo dentro de la Universidad de Los Andes, Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", en lo que concierne a la Unidad Didáctica Práctica Profesional, puesto que sencillamente, hay que estar en sintonía con la exigencias sociales para alcanzar la formación de un mejor ciudadano.
5. Se considera vital que existe en función del modelo de resonancia colaborativa, mediante el cual se considera a la formación como un problema, pero a su vez una responsabilidad compartida. Como señalan Marcelo García y Esteban García (1998, 108)

...el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río al que van confluendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes -e igualmente válidos- contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que *aprende a lo largo de la vida*.

Ello podrá valorar como una visión retributiva que, derivada de la formación docente, se pueda ejercitar en los planteles educativos, como trascendencia de la Universidad a la comunidad de aprendizaje, mediante la Práctica Profesional.

6. Definitivamente a que valorar que todos los actos que se desarrollen, desde la Práctica Profesional, debe estar orientado como una verdadera contribución para la formación de los estudiantes/docentes/aprendices, en la perspectiva

de una educación entendida como: *continuum* humano, bajo un enfoque holístico y de transformación de la sociedad, con apoyo en la pedagogía crítica, así como de las nuevas tendencias de la práctica profesional docente.

### Referencias bibliográficas

- ABRILE DE VOLLMER, M. (1994). "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 5. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm>
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill. (p. 255).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- CHACÓN, M. SAYAGO, Z y MOLINA, N. (2008). "Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela". *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. [En Línea] Enero-diciembre 2008 (pp. 9-28). Recuperado el 16 de septiembre de 2010. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26453/1/articulo1.pdf>
- CUESTA, J. (1998). "Una experiencia en formación didáctica de los futuros maestros. Reflexiones en torno a sus principios, obstáculos y tentativas". En: *Investigación en la escuela*. N° 35. Sevilla, España: Díada. (pp. 53-61).
- DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- DE LATORRE, A.; ARNAL, D. y RINCÓN, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Experiencia. (p. 204).
- DÍAZ, D. (1996). *La reforma de la carrera de educación en la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira*. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de Los Andes, Táchira.
- JÓDAR ORTEGA, C. (1995). "El educador social y la cultura escolar". En: *Investigación en la escuela*. N° 26. Sevilla, España: Díada. (pp. 101-107).
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Madrid: Paidós.
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANS GARCÍA, A. (1998). "Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado". *Revista de Educación* [On line] Recuperado el 21 de septiembre de 2010. Disponible: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Colaboracion.pdf>
- MARTÍNEZ, M. (1999). *Evaluación cualitativa de programas*. Caracas: Fepuva. (p. 17).

- MARTÍNEZ MORALES, M. (s.f.). *El conformismo social*. [Documento en Línea] Recuperado el 20 de agosto de 2010. Disponible: [http://www.angelfire.com/cantina/faroldelacalle/nacional/conformismo\\_social.htm](http://www.angelfire.com/cantina/faroldelacalle/nacional/conformismo_social.htm)
- POZO, J. (1999). *Maestros y aprendices*. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a. ed.). Málaga, España: Aljibe.
- TALLAFERRO, D. "La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes". *Educere*. [online] jun. 2006, vol. 10, no. 33 (pp. 269-273). Recuperado el 16 septiembre de 2010. Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=pt&nrm=iso)
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4a. ed.). Caracas: Autor. (p. 14).



# FREIRE: UN TESTIMONIO DE EDUCACIÓN LIBERADORA

Felipe Guerrero\*

---

SUMARIO: 1. Una educación reproductora de la opresión. 2. La educación liberadora: esperanza humanizante. 3. La pedagogía crítica de Freire. 4. La autenticidad del humanismo de Freire. 5. El resto y contexto de Paulo Freire. 6. El desafío liberador. Referencias bibliográficas.

## Resumen

La presente disertación pretende testimoniar el carácter profundamente subversivo del enfoque pedagógico de Paulo Freire. La reflexión está inspirada en reencontrar la aventura educadora del Maestro que apuesta claramente por la dignidad del hombre.

En este lance, se está patrocinando la misión vital del Educador que se orienta hacia la liberación de las conciencias, venciendo sus alienaciones a fin de que pueda constituirse sujeto de su propia historia, superando la perversa condición de “Mediador de la Domesticación” que le ha sido asignada por los intereses de los patronos.

Se contrae el trabajo a un esfuerzo por “Volver a Freire”, como una sentida necesidad de los Educadores Latinoamericanos para que el Maestro una vez que logre reconquistarse como agente de su propio destino pueda experimentar su “Práctica de la Libertad”.

---

Recibido: 30/8/2010 • Aceptado: 13/9/2010

\* Profesor especialista en Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Nacional, Magister en Supervisión Educativa y Doctor en Educación. Docente de la Cátedra Ética y Docencia de la UCAT. Profesor invitado a la Cátedra de Ética en Programas de Especialización y Maestría de la UPEL. Tutor de trabajos de grado, para aspirar a los títulos de Especialistas y Magister. Tutor de tesis doctorales para aspirantes al título de Doctor.

**Palabras clave:** Educación y Domesticación. Educación Liberadora. Pedagogía Crítica. Dignidad de la Persona.

### **Abstract**

The present dissertation tries to bear witness to the deeply subversive character of Paulo Freire's pedagogic approach. The reflection is inspired in met again the educational adventure of the Teacher who bets clearly for the dignity of the man.

In this throw, there is supported the vital mission of the Educator who is orientated towards the liberation of the consciences, conquering his alienations so that it could be constituted a subject of his own history, overcoming the perverse condition of "Mediator of the Domesticación" who has been assigned to him by the interests of the employers

The work contracts to an effort for "Returning to Freire", as a felt need of the Latin-American Educators in order that the Teacher as soon as it manages to be reconquered as agent of his own destination could experience his "Practice of the Freedom".

**Key words:** Education and Domesticación. Liberating education. Critical pedagogy. Dignity of the Person.

## **1. Una educación reproductora de la opresión**

Históricamente, América Latina ha sido un continente azotado implacablemente por la explotación y el atropello de todo derecho. Basta una rauda ojeada a nuestra historia para aquilatar la aciaga y multiseccular tragedia del pueblo latinoamericano; pero ha sido en el rostro educativo de este continente, donde se muestran las huellas más funestas y lastimosas de la tragedia. Esta región que ha sido el territorio de los excluidos, vive abatida por el infortunio porque ha sido conquistada por diferentes imperios. A ella, le han arrancado las entrañas de la tierra y la han hecho esclava, dependiente o subdesarrollada.

Esa dependencia se patentiza en situaciones de extrema pobreza, altos índices de mortalidad infantil, carencias de vivienda y de servicios médico-asistenciales, así como un creciente desempleo; porque aunque los tiempos han cambiado, permanece la situación de injusticia. Junto a los fríos datos estadísticos, se encuentra el espectro del hambre, de la opresión sistemática y la permanente violación de los derechos fundamentales de la persona humana.

Los hombres de este continente siguen recibiendo sobre sus espaldas el flagelo que le imponen la ambición y el egoísmo de los nuevos patrones de los nuevos tiempos.

La gran masa de las gentes de esta región, además de vivir humillada por la estrechez, el infortunio y los sufrimientos físicos, subsiste sujeta y encadenada a los grillos de su “Conciencia Dominada”.

Frente a esta realidad, la acción educativa no ha hecho otra cosa que legitimar el sistema de vida y de organización que oprime a los hombres con su injusticia, adormeciéndolos para impedirles la lectura de la realidad concreta que los explota. El Sistema Educativo se ha insertado para reproducir la sociedad de clases; porque tal como lo señala Dussel (1977) “... se transmite a la nueva generación, la totalidad de las mediaciones que constituyen el mundo”<sup>1</sup> por eso, en la sociedad latinoamericana la “Conciencia Dominada” se expresa como una sujeción que coarta la libertad y se manifiesta en una “Servidumbre de la Conciencia”, mediante la cual las grandes masas humanas de este continente justifican frecuentemente sus desconocimientos en provecho de quienes se señorean dominando y subyugando.

En su pretensión avasallante por reducir a los pueblos de este continente, los centros de dominio utilizan la educación como un arma de contención y domesticación, introyectando en la conciencia los moldes de dependencia. Una funesta alianza ha hecho que el Sistema Educativo sirva a los intereses de la metrópoli colonial de turno. Todo ese proceso de enajenación es profundamente ideológico, en cuanto expresa conocimientos o ideas universales que ocultan la dominación; de ahí que la ideología vista con el traje de una supuesta ingenuidad el proyecto imperial. Es evidente, por lo tanto, que la liberación de este espacio geográfico y humano, va más allá de la simple liberación económica.

La sola modificación de orden económico no es suficiente para incitar las necesarias metamorfosis que es necesario procrear en la conciencia de las personas de este continente. La cancelación de la servidumbre de América Latina resultará hartamente difícil sin la mediación de una sincera “Liberación de las Conciencias”.

A los fines de esta disertación, en la expresión “Liberación de las Conciencias” recogemos el principio manifiesto que se opone a la alienación. La persona alienada, “formada” para obedecer a los mecanismos ciegos de la competencia, no está consciente de la significación social de su actividad; por eso, como principio manifiesto, la “Liberación de las Conciencias” reúne un conjunto de ideas que sirven de fundamento a un planteamiento y que por permanencia en el mismo lo hacen orgánico para convertirse en elemento capital para su comprensión.

La liberación de la persona subyugada la cumple el propio hombre oprimido, acompañado de la conciencia crítica del maestro. Es la acción del maestro “con

1 DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación*. Editorial Edicol. México, 1977. Pág. 47.

el pueblo” y “en el pueblo”. Se entiende que el maestro acompaña y comparte “con el pueblo” y “en el pueblo”, ya que el proyecto de liberación pedagógica no lo formula el maestro, porque la construcción de ese plan está en la conciencia del pueblo.

En definitiva es una opción por “la educación como práctica de la libertad”, donde lo que se busca es “ser más” y no “tener más”, porque tener más es una forma de «ser menos”.

No es posible cambiar al hombre, simplemente cambiando las circunstancias; como acertadamente lo afirma Guevara (1977) “La transformación de las condiciones, como la de los hombres (de su conciencia, de su carácter, de su moral, etc...) deben efectuarse en forma simultánea: la una en relación con la otra, la una reforzando a la otra, en un proceso de reciprocidad dialéctica”<sup>2</sup>.

## **2. La educación liberadora: esperanza humanizante**

Al educador latinoamericano se le impone la enorme tarea de educar para la liberación y, educar para la liberación implica comprometerse en un proceso pedagógico más humano y humanizante. Este paso supone toda una ecología educativa ya que representa profundos cambios en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

Desde esta óptica, ningún educador puede ser indiferente o indeterminado; es una acción que supera cualquier posibilidad de congraciarse con todo el mundo. La formación de la persona exige reconocer los conflictos, los intereses y las relaciones de poder que se establecen en la sociedad. El Maestro está obligado a reconocer que su tarea tiene una implicación política y este examen lo lleva a optar preferencialmente o por los opresores o por los oprimidos.

El Maestro tiene que estar o no a favor de la dignidad de la persona; pero en esta materia no existen posibilidades de neutralidad.

En uno de los estudios revisados, Freire (1977) señaló: “No hay educación neutra. Por eso mismo no hay misterio de educación neutro. Yo siempre acostumbro decir que el educador es un político y un artista, jamás un técnico que deba usar guantes y máscaras para no contagiarse de la realidad con lo cual él debe trabajar. Así fue, sin máscaras y sin guantes como nosotros llegamos a África para trabajar con africanos que tampoco usan guantes ni mascarar y que jamás se consideran neutros en tanto ministros de educación.

Por lo tanto, es como militantes y educadores y educadores militantes como nosotros damos esa contribución mínima. No hay disyuntiva, o el Maestro sirve

<sup>2</sup> GUEVARA, Ernesto. *El Socialismo y el Hombre*. Tomado de “La Educación en Cuba”. Dimensión Educativa. Bogotá, 1987

al hombre o es cómplice de su muerte. El proceso educativo no es neutral, sino que implica una acción cultural para la dominación o la liberación. Si es para la dominación estamos en presencia de la “Educación Bancaria” que es un proceso rígido, autoritario y antidialógico”<sup>3</sup>.

En dura crítica a la denominada “Educación Bancaria”, Paulo Freire (1970) afirma que en ese modelo educativo: “El educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es quien piensa, los educandos son los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente...”<sup>4</sup>.

Para el educador, humanizar el proceso es recuperar el discurso y la acción alternativa, disidente o de la “Liberación de las Conciencias”. Es la acción del maestro “con el pueblo” y “en el pueblo” para ayudar al hombre a reemplazar el mecanismo del provecho por una perspectiva resueltamente humanista. En esta dirección, el Maestro salido del pueblo, sin dejar de ser pueblo pero con una conciencia liberada; acompaña a ese mismo pueblo a su afirmación humana, de lo contrario sería en expresión de Paulo Freire “Traicionar la revolución o cometer suicidio de clase... en el cuadro general de la lucha por la liberación nacional”<sup>5</sup>.

En ese proceso humanizador, el maestro siente la urgencia como un compromiso de compartir personal y comunitariamente con los otros para ayudar a superar el falso ideal de felicidad centrado en el “tener más”, frente al liberador ideal centrado en el “ser más”. De esta forma, el Maestro supera la desgarradora dinámica del “competir irracional” por la unificadora dinámica del “compartir solidario”.

Se trata de un proceso impulsado por el amor y la justicia. Este proceso exige del Maestro el reconocimiento de su propia pobreza e ignorancia como actitud necesaria para dialogar horizontalmente con los excluidos.

En el principio manifiesto de “Liberación de las Conciencias” se percibe que la reflexión no es un simple sueño, aunque algunos ayunos de esperanza presentan este sueño como un horizonte del cual probablemente los hombres de este continente, puedan a lo más aproximarse asintóticamente, sin jamás lograr alcanzarlo definitivamente. En materia de la relación entre utopía e historia, consideramos que sólo la praxis humana es capaz de delimitar en cada momento lo posible, mas nunca está de más reafirmar la aspiración de lo imposible para ser auténticamente realistas. Y todo ello con el máximo rigor, cálculo, seriedad y tino táctico exigidos por una práctica de liberación.

3 FREIRE, Paulo. “No hay Educación Neutra”. Entrevista. Tomada de la *Revista Cultura Popular*. N° 3. Lima, Diciembre de 1977. Pág. 45.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1970. Pág. 23.

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1977. Pág. 17.

La pedagogía liberadora que posibilitará la “Liberación de las Conciencias” no es una mera ilusión. La esperanza para Paulo Freire es una herramienta para la construcción de la historia y un muro para repeler la posibilidad de la existencia de destinos impuestos. Cuánta razón tenía Freire (1997) al afirmar que: “La esperanza es un ingrediente indispensable de la experiencia histórica. Sin ella, no habría historia, sino solo determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no ya pre-asignado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia”<sup>6</sup>.

Sin embargo, para Freire considerar que la sola esperanza es suficiente de transformar el mundo y realizar acciones movidos por esa ingenuidad, es una vía de caer en la desesperanza, en el pesimismo y en el fatalismo. En ningún momento, Paulo Freire estaba protegiendo la tesis de una esperanza pasiva, alienada y confiada en que “alguien” haga “algo”.

Contrariamente a este criterio, Freire desarrolla una apuesta decidida por la esperanza activa y transformadora confiando plenamente en las fuerzas creadoras del pueblo. El Maestro tiene la obligación de ser militante de la esperanza, el Maestro no puede prescindir de la esperanza en su esfuerzo por cambiar las condiciones de explotación.

Toda la obra de Freire está llena de esperanza o de “sueños posibles, inéditos y viables” como le encantaba a Freire llamar a la utopía.

Todo lo antes expuesto indica que los objetivos de la educación son ante todo de orden ideológico y es aquí donde reside la fundamental diferencia de enfocar los problemas de orden educativo; sin embargo, consciente o inconscientemente, se hace creer a los Maestros que los propósitos de la educación son independientes de la Ideología de la sociedad.

De sacrílego se calificaría a cualquier persona que se atreva a asignar al sistema educativo el propósito de “formar” grupos selectos o élites destinadas a explotar a sus semejantes y de “entrenar” a la gran mayoría para que acepten ser explotados; sin embargo el sistema cumple satisfactoriamente estas tareas que parecen contradictorias.

De lo que se trata es de acompañar al pueblo, reconociendo que ese pueblo está integrado por seres que tienen dignidad de personas humanas. Se ha construido el argumento según el cual, desde la pobreza social se deriva un sistema que produce constantemente pobreza, para encuadrar a los pobres dentro de este sistema social que es elítesco. Frente a ese razonamiento, se puede asegurar que a partir de sus angustias y esperanzas, los pobres en una humana reflexión y con la compañía de sus Maestros, pueden propiciar los cambios liberadores que los hagan cada día más personas.

6 FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Editorial El Roure. Barcelona, 1997. Pág. 39.

La poderosa e irresistible aspiración del pueblo latinoamericano a una humana liberación, constituye su más activa pretensión. Aun cuando este fenómeno tiene dimensiones universales, porque es un deseo que se expresa con fuerza, sobre todo en los pueblos que conocen el peso de la miseria; lo circunscribimos al continente latinoamericano, porque el compromiso educativo liberador de Paulo Freire lo practicó fundamentalmente en el seno de los estratos sociales desheredados de este escenario.

### 3. La pedagogía crítica de Freire

Tal como hemos venido señalando, el modelo educativo está íntimamente ligado al contexto económico y político de la sociedad. Históricamente el proceso educativo ha estado controlado por los intereses de la clase dominante. A través de la pedagogía de la domesticación, el colonialismo introdujo en el continente todo un sistema de “representaciones”, “valores” y “actitudes” a fin de asegurar su dominación.

Paulo Freire al verificar las mutaciones económicas, políticas y sociales que vivía Brasil, encontró que esa crisis era la expresión de una “Sociedad Cerrada». Ese conjunto de relaciones, lo define Paulo Freire como “...Una sociedad sin pueblo, dirigida por una élite superpuesta, alienada, y en la cual el hombre minimizado y sin conciencia de serlo era más cosa que hombre mismo...”<sup>7</sup>.

Paulo Freire constató que los opresores se habían establecido en la mente de los oprimidos creando una inhumana desfiguración de su conciencia. Esa deformación que el propio Freire identificó como la “Conciencia Ingenua” le impide a las personas subyugadas percibir las verdaderas causas de los hechos, manteniendo una actitud mágica que no le permite apreciar suficientemente el valor de sus posibilidades personales, razón por la cual remite la solución de sus problemas a fuerzas extraordinarias e inexplicables fuera de la persona y de la comunidad.

Con esta actitud, los pueblos viven en lo que Paulo Freire llamó la “Cultura del Silencio” que les impide emitir su propia palabra para afrontar con valentía la injusticia y la explotación, con lo cual los hombres pasan a vivir en la domesticación.

Con un lenguaje muy peculiar, con una filosofía de la educación y con un enfoque pedagógico profundamente subversivo, Paulo Freire propuso un modelo educativo fundamentado en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por la población y no por el simple conocimiento de letras, palabras frases. En el planteamiento de Freire, la tarea educativa tenía la obligación de convertirse en

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. 20ª Edición. Editorial Siglo XXI, S.A. México, 1978. Pág. 25.

una acción para la democracia; en resumen ese esfuerzo debía estimular la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política.

Paulo Freire entendió la categoría del saber como lo aprendido existencialmente por el conocimiento de los problemas vividos por el hombre en su dimensión personal y comunitaria.

#### **4. La autenticidad del humanismo de Freire**

Toda la vida de Paulo Freire, en cada una de sus ejecuciones proclama testimonios vivenciales en una permanente reivindicación al valor de la Persona Humana. La palabra, el gesto o el texto de Paulo Freire son la mejor atestación o aseveración personal de sus creencias. Ese fue su gran mensaje, esa fue la réplica a las preguntas más profundas de su existencia. En su palabra y en su acción, los Maestros latinoamericanos encontramos la contestación y la respuesta a nuestras dudas.

Permanentemente Paulo Freire testimoniaba su perenne y honda fe en la dignidad de la Persona Humana, así como en la aptitud del hombre para soportar la carga del ideario opresor, Al ratificar la igualdad fundamental entre las personas, Freire considera al hombre como un sujeto, en cuanto es un ser consciente, cuyo fin está en si mismo; no es un objeto y no está llamado a ser objeto de nadie.

Esa autenticidad testimonial de Paulo Freire, la aclama con señales inequívocas de afecto Carlos Núñez (1997), quien en Carta difundida en la inauguración del Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa, expresaba: “Es cierto. Fuiste siempre coherente, en tu pensamiento y en tus actos, tus profundas reflexiones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas, siempre -sin excepción- están sostenidas desde tu ineludible opción por los pobres y oprimidos y por la apuesta certera a la esperanza y a los sueños que quizá sea ésta la más subversiva de tus ideas...”

Para Paulo Freire, la esperanza liberadora de la persona era una práctica testimonial, era un acto de imaginación moral. Le preocupaban las crecientes manifestaciones de egoísmo en los sectores económicamente satisfechos, que, habiendo alcanzado su propia satisfacción, permanecen insensibles ante quienes no tienen las mismas oportunidades de vida.

Por eso predicaba que la esperanza exigía un compromiso para desarrollar prácticas transformadoras. En esa intención testimonial, Freire sostenía que el Maestro progresista estaba obligado a “desvelar las oportunidades de esperanza, con independencia de los obstáculos que pueda haber”<sup>8</sup>; es por ello que asumimos

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *La Importancia de leer y el Proceso de Liberación*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1984. Pág. 33.

la advertencia de Fornari en el sentido de que la educación "...no debe encararse ingenuamente como algo milagroso que puede transformar la sociedad... pero lo que no puede negarse es su fuerza instrumental que sería nula si estuvieras superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica"<sup>9</sup>.

Desde su perspectiva dialéctica y fenomenológica, Paulo Freire defiende ardientemente la acción cultural para la liberación, entendida como un proceso a través del cual puede ser extraída la conciencia del opresor que vive en la conciencia del oprimido, En la visión de que la educación debe concebirse como instrumento para la realización de todo el hombre y de todos los hombres, ratifica el compromiso político de la tarea.

Tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad en relación a saber de quién y de qué, y por tanto contra quién y contra qué, hacemos educación y a favor de quién y contra qué, desarrollamos la actividad política. Cuanto más asumimos esta claridad a través de la práctica, más percibimos la imposibilidad de separar lo que es inseparable: la educación de la política.

En esta comprobación, muestra una superación frente a la inocente y candorosa visión de sus iniciales reflexiones; en donde a pesar de criticar el tradicional sistema educativo del Brasil, sin embargo, como el propio Freire lo señala: "... fui ingenuo en esos primeros momentos, en mi práctica, en la perspectiva de procurar criticar y analizar todo lo que veía en cuanto a la educación. Es una cosa divertida. La práctica que he tenido, sobre todo en educación de adultos, era una práctica que encuentro correcta. Era dinámica y funcionaba, en lo posible, dialécticamente. Fue en su análisis, en la tentativa de teorizarla, que fui ingenuo. Quien lee mi primer libro, *La Educación como Práctica de la Libertad*, percibe que no hago alusión, ni siquiera una vez, al carácter eminentemente político de la educación. Y eso fue una ingenuidad"<sup>10</sup>.

El acto de educar es un acto político y no simplemente pedagógico, por eso Freire con toda firmeza asegurará: "... tratan de interpretarme a mí como un pedagogo; más yo te digo a ti que soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo"<sup>11</sup>.

Esta constatación que describe Paulo Freire en 1977 es producto del calvario que ha transitado como consecuencia de su autenticidad.

9 FORNARI, Aníbal. *Hacia una Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Editorial Bonum. Buenos Aires, 1973. Pág. 93.

10 FREIRE, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau*. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1977. Pág. 43.

11 FREIRE, Paulo. "No hay Educación Neutra". Entrevista. Tomada de la *Revista Cultura Popular*. N° 3. Lima, Diciembre de 1977. Pág. 46.

En efecto, Freire venía realizando desde el año 1961 un importante trabajo educativo en el puerto de Recife, una de las más importantes ciudades de Brasil. En este vasto territorio, desarrollaba la propuesta de práctica educativa dialógica y antiautoritaria para llegar a crear una auténtica democracia a través de una concientización mediante la alfabetización.

Según esta proposición, el oprimido logra adquirir conciencia crítica, porque supera el criterio de que la alfabetización es una generosa donación de quienes detentan el poder. La propuesta conlleva una crítica al modelo de enseñar a leer y escribir, ya que como lo señala el propio Freire: “La alfabetización aparece por ello mismo, no como un derecho fundamental, el de decir la palabra, sino como un regalo que los que saben hacen a los que no saben... No es posible dar clases de democracia y, al mismo tiempo, considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder”<sup>12</sup>.

El golpe de estado que vivió Brasil en 1964 y que derrocó al gobierno del presidente João Goulart detuvo esta generosa experiencia. El proyecto de que tenía Freire para crear Veinte Mil (20.000) “Círculos de Cultura” fue menospreciado por las nuevas autoridades y el poder impidió su realización.

En este mismo año de 1964, Paulo Freire pagará su autenticidad testimonial en la cárcel y posteriormente en exilio. Radicado al sur del continente hasta el año 1969, encontrará en Chile el ámbito propicio para continuar desarrollando su teoría y su praxis.

## 5. El texto y el contexto de Paulo Freire

La Teoría del Conocimiento de Paulo Freire debe ser comprendida en el contexto donde surgió.

Históricamente, la sociedad Brasileña vivió en un ambiente de colonialismo y esclavitud. La realidad de esta nación señala que más de la mitad del ingreso global cae en manos de los latifundistas quienes no representan ni siquiera el uno por ciento de la población, sumado a miles de personas detenidas y torturadas.

Luchar contra esa realidad era luchar por la liberación de una inmisericorde opresión. En ese ambiente creció Paulo Freire. Siendo muy niño su familia se traslada a la pequeña localidad de Jaboatão, una comunidad localizada a 18 km de Recife. Aquí vive Freire todas las situaciones de pobreza, desnutrición y miseria propios de los pueblos subdesarrollados; pero será aquí también donde experimentará los mejores testimonios de solidaridad de los más humildes.

Su compañera, amiga y esposa Nita Araujo (1992) dice que: “...fue también en Jaboatão donde sintió, aprendió y vivió la alegría de jugar al fútbol y nadar

<sup>12</sup> FREIRE, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. 20ª Edición. Editorial Siglo XXI, S.A. México, 1978. Pág. 53.

por el río Jaboatáo... Fue también allí donde aprendió a cantar... Aprendió a dialogar con los amigos... Enamorar y amar a las mujeres... Jaboatáo fue ese espacio-tiempo de aprendizaje, de dificultades y alegrías vividas intensamente que le enseñaron a armonizar el equilibrio... Así se forjó Freiré en la disciplina de la esperanza”<sup>13</sup>.

Su visión estaba marcada por su propia historia. Su filosofía era una manera de vivir, por eso siempre clamaba con insistencia que se prestara atención a su origen como requisito básico para poder comprenderlo. Cuando quiso explicar su condición de ciudadano del mundo, partió de su naturaleza de Recife; porque “nadie se hace local a partir de lo universal”. En hermoso y reflexivo texto, Freiré (1977) dirá:

Mi Recificidad explica mi Pernambucalidad.  
Mi Pernambucalidad explica mi Nordestinidad.  
Mi Nordestinidad explica mi Brasileñidad.  
Mi Brasileñidad explica mi Latinoamericanidad.  
Mi Latinoamericanidad explica mi ser ciudadano del mundo.  
No es posible ser ciudadano del mundo.  
Sin ser ciudadano de Recife.  
De Recife en cuanto es el contexto que me marcó,  
me marca y me marcará.  
Por eso digo que no me entienden  
Si no entienden Recife.  
Y no me aman,  
Si no aman Recife<sup>14</sup>.

A partir de su contexto sodohistórico, Freire construirá toda su concepción de la pedagogía liberadora para romper fronteras y trascender a todo el mundo. El reconocimiento a la labor desarrollada por Freire lo expresa el hecho de ser uno de los pedagogos más citados universalmente y sobre el que más se ha escrito en los últimos años. La distinción del Doctor Honoris Causa con la cual fue investido por Treinta y Tres Universidades del mundo, expresan el elevado aprecio y respeto que merecía su obra.

La experiencia la inicia Paulo Freire en Recife, antigua Pernambuco al Noroeste de Brasil, junto al Océano Atlántico, cerca del extremo más oriental de Sudamérica. En esta comunidad participó en 1947 en los Servicios Sociales de la Industria (SESI) donde permaneció por diez años. Los SESI buscaban suavizar

<sup>13</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1996. Pág. 87.

<sup>14</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1977. Pág. 29.

los conflictos existentes entre la cúpula patronal y sus relaciones contradictorias con la clase obrera.

Desde estos servicios se adelantaba un proyecto de “formación”, en el cual se involucra Freire intentando transformarlo desde el “Modelo Asistencialista” para convertirlo en una “Práctica Democrática” en donde los trabajadores fuesen aprendiendo a través de la participación, la decisión, la crítica y la denuncia. La visión crítica sobre este proyecto, la sintetizará Freire (1996) al señalar: “Desde la perspectiva de la clase dominante, el SESI, en cuanto asistencial, debía ser asistencialista. Por eso mismo, cualquier práctica que provocara, o que implicase, una presencia democráticamente responsable por parte de los Sesianos en el comando de los núcleos o centros sociales; que significase un mínimo de injerencia de los trabajadores en el propio proceso de la prestación de servicios de asistencia, tendía a ser rechazada por peligrosa o subversiva. En el fondo, sería ingenuo pensar que el SESI era una expresión de la enorme bondad de la clase dominante que, sensibilizada por las necesidades de sus trabajadores, lo habría creado para ayudarlos”<sup>15</sup>.

Luego se encontrará a Freire involucrado en el Movimiento de Cultura Popular (MCP) promoviendo y desarrollando el denominado “Método Pablo Freire” en donde aparece una comprensión crítica del papel de la cultura.

El Movimiento de Cultura Popular fue el Primer Movimiento Político-Educativo que surge en Brasil en los inicios de la década de los años sesenta con el propósito de rescatar la cultura popular, con el pueblo acompañado por los intelectuales. Al definir los objetivos del Movimiento de Cultura Popular. Se estableció en el Memorial del MPPC (1986) que sus propósitos eran:

1. “Promover e incentivar, con la ayuda de los particulares y de los poderes públicos, la educación de niños y de adultos.
2. Atender al objetivo fundamental de la educación que es el de desarrollar plenamente todas las potencialidades del ser humano, a través de la educación integral de base comunitaria, que asegure también, de acuerdo con la Constitución, la enseñanza religiosa facultativa.
3. Proporcionar la elevación del nivel cultural del pueblo preparándolo para la vida y el trabajo.
4. Colaborar para el mejoramiento del nivel material del pueblo a través de la educación especializada.
5. Formar cuadros destinados a interpretar, sistematizar y transmitir los múltiples aspectos de la cultura popular”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1996. Pág. 98.

<sup>16</sup> MEMORIAL DE LOS MCP. Colección Recife. Volumen XLIX. Ediciones de la Fundación de la Cultura de Recife. Brasil, 1986. Pág. 56 y 57.

En el Movimiento de Cultura Popular, nace el servicio pedagógico democrático que tiene como propósito “Trabajar con las Clases Populares” y no “Trabajar sobre las Clases Populares” o sea “Trabajar con ellas y para ellas”.

El “Método Pablo Freire” representa una concepción dialéctica de la historia según la cual, el futuro se deriva de la transformación del presente. Frente a la prédica de los opresores de un fatalismo inmovilista, el método propone un crítico optimismo.

El propósito del método era la búsqueda de la comprensión de los hechos y de la realidad en la amplia complejidad de relaciones; por eso señalará Freire “La formación hacia la que apunta una educación crítica, implica necesariamente la información.

En ella no nos interesa sólo la información, ni sólo la formación, sino la relación entre ambas, a fin de alcanzar el momento crítico en que la información se va transformando en formación. Es en ese momento en el que el supuesto paciente se va asumiendo como su sujeto, en relación con el sujeto informante”<sup>17</sup>.

## 6. El desafío liberador

Ante la situación de pobreza y opresión de millones de hombres latinoamericanos el Maestro debe situarse en el frente donde se libra la batalla por la dignidad de las personas. En este frente, el Maestro debe representar la vanguardia en la construcción de un proyecto alternativo, en el marco de una estrategia global para poder lograr el propósito liberador.

Así como la educación dominante en el sistema dependiente le ha asignado al Maestro la tarea de reproducir las injusticias del sistema bajo la perversa condición de “Mediador de la Domesticación”, en el Proyecto Pedagógico Liberador al Maestro le corresponde la honrosa misión de ser acompañante del pueblo en su camino de realización humana.

Anunciar la liberación y transitar ese camino debe ser el empeño, aún cuando esa proclamación obliga a caminar un terreno difícil y espinoso; pero las dificultades deben servir de acicate y estímulo para transitar por el desierto, El propio Paulo Freire así lo expresa:

“... las dificultades que tuve que enfrentar con mi familia en la infancia y en la adolescencia forjaron en mi ser, no una postura cómoda frente al desafío, sino, todo lo contrario, una apertura de curiosidad y de esperanza al mundo. Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos tal

17 FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Editorial El Roure. Barcelona, 1997. Pág. 130

como eran. Al contrario, desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar...<sup>18</sup>.

Para que la liberación sea integral, los hombres de este continente, por una parte deben superar el actual estado de clase oprimida a fin de alcanzar sus aspiraciones sociales y por la otra, deben lograr una sincera “Liberación de las Conciencias” de modo que se entienda la historia como un proceso de liberación del hombre en el que éste va asumiendo conscientemente su propio destino.

No se trata de dos procesos paralelos o que se sucedan cronológicamente; estamos ante dos niveles de significación que se realizan en forma simultánea en un proceso único y complejo.

La relación amo-esclavo, aun cuando se presente con un disfraz muy colorido, deshumaniza tanto al esclavo como al amo. Desde el punto de vista ético ambos son deshumanizados; el que domina y el dominado; por eso no se puede escoger entre ser dominador o ser dominado.

En esta dirección Freire nos exhorta a transitar el camino de la libertad. Al efecto dice el maestro: “El camino es el de la lucha sin tregua, bien vivida, astutamente planeada, con la malicia y la sagacidad de la serpiente y no solo con la candidez del cordero. Cabe destacar, así, que la opción no puede ser la inmolación, el desistimiento, sino la de quien se afirma, en la lucha crítica, en la búsqueda de su autenticidad<sup>19</sup>”.

La tarea educativa debe brindar a la libertad la posibilidad y la facilidad para que el ser humano logre realizarse plenamente como persona. La libertad es una conquista que se va obteniendo a medida que el hombre se va liberando de todo lo que le esclaviza, de todo lo que lo hace menos humano, de todo lo que entorpece la consecución de los valores humanos y el desarrollar su “... ser transformador del mundo”.

El mensaje provocador de Paulo Freire sigue convocando a los Maestros del continente para que aprovechemos esta hora de coyuntura a fin de iluminar la esperanza de Latinoamérica. Con Lidia Turner podemos decir:

Paulo, Maestro:  
Hoy supe que partías,  
Sentí tristeza, las partidas son tristes;  
pero también supe que llegabas,

<sup>18</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1996. Pág. 98.

<sup>19</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1996. Pág. 199.

que llegabas con una fuerza nueva a los educadores,  
a los campesinos  
a la gente del pueblo,  
a los oprimidos.  
Llegabas con la vida  
que da la muerte a los que luchan,  
porque los que mueren  
en brazos de un pueblo agradecido,  
como dijera el Poeta:  
“El cielo se abre, el mundo se dilata  
y empieza al fin con el morir; la vida”  
Sembraste la esperanza,  
debemos abonarla,  
tenemos que regarla con sudor y rocío,  
tenemos que chapear  
las malas yerbas,  
para que crezca y florezcan  
tus ramas militantes,  
tu árbol de utopías.

### Referencias bibliográficas

- DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación*. Editorial Edicol. México, 1977.
- FORNARI, Aníbal. *Hacia una Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Editorial Bonum. Buenos Aires, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau*. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1977.
- FREIRE, Paulo. "No hay Educación Neutra". Entrevista. Tomada de la *Revista Cultura Popular*. N° 3. Lima, Diciembre de 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau*. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1977.
- FREIRE, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. 20ª Edición. Editorial Siglo XXI, S.A. México, 1978.
- FREIRE, Paulo. *La Importancia de leer y el Proceso de Liberación*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Editorial El Roure. Barcelona, 1997.
- GUEVARA, Ernesto. *El Socialismo y el Hombre*. Tomado de "La Educación en Cuba". Dimensión Educativa. Bogotá, 1987.
- MEMORIAL DE LOS MCP. Colección Recife. Volumen XLIX. Ediciones de la Fundación de la Cultura de Recife. Brasil, 1986.

## INDICE ACUMULADO

### A. Índice general de los números 1 al 25

#### Numero 1/1983

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Presentación*. 7-8

FERNANDO CAMPO DEL POZO, S. J. / *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. 9-114

JESÚS OLZA ZUBIRI, S. J. / *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. 115-158

FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. 159-236

EDDA O. SAMUDIO A. / *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. 237-352

MANUEL MONTERO AGÜERA, S. J. / *Un Romance de un Andalúz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. 353-370

AGNES WASLEY / *Bolívar Inmortal*. 371-401

#### Numero 2/3 1984

HORACIO JORGE BECCO / *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. IX-XIV

MIGUEL BERTRÁN QUERA, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 1-540

BALTASAR GRACIAN, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 541-542

CEFERINO PERALTA, S. J. / *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. 543-828

JOSÉ JUVENCIO / *Método para aprender y enseñar. Herencia, 1703*. 829-907

#### Número 4/1985

JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. 5-208

JESÚS OLZA ZUBIRI y MIGUEL ANGEL JOSAYU / *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. 209-500

VALENTINATARCHOV / *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. 501-812

#### Número 5/1986

ROBERTO JIMENEZ / *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. 5-200

JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. 327-500

JOAQUÍN LEPELEY / *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. 201-326  
*Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. 327-500

ROGER VEKEMANS, S. J., JUAN CORDERO / *Teología de la Liberación (Dossier)*. 501-949

**Número 6/1987**

- MARÍA ELENA MÁRQUEZ, BERICHA (ESPERANZA AGUABLANCA) y JESÚS OLZA / *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría)*. 5-184
- VALENTINA TARCHOV / *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. 185-252
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *El Derecho y el Estado según San Agustín*. 253-278
- RICARDO SANLES MARTÍNEZ / *Estudios en el Convenio Mercedario de Caracas*. 279-298
- EDDA O. SAMUDIO A. / *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. 299-603

**Número 7/1988**

- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. 5-168
- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S.J. / *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. 169-350
- VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. 351-438
- ALLAN R. BREWER-CARIAS / *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. 439-480
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HERNÁNDEZ / *Historia de la lingüística en Venezuela, desde 1781 hasta 1929*. 481-662

**Número 8/1989**

- MARIE-FRANCE PATTE / *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. 5-132
- DANIEL DE BARANDIAN / *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. 133-348
- JESÚS OLZA / *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. 349-450
- MARIE-CLAUDE MATTEI-MULLER / *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. 451-604
- PAUL HENLEY / *Los Tamanaku*. 605-646
- EDDA O. SAMUDIO A. / *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. 647-680
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Legado para un colegio jesuítico en la Milla de San Cristóbal en 1667*. 681-690

**Número 9-10/1990**

- JOSÉ DEL REY FAJARDO / *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. 5-364
- JOSÉ A. FERRER BEMMEU / *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. 365-396
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. 397-416
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. 417-436
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. 437-450

PABLO OJER / *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. 451-508

CARMEN PALACIOS DE ECHEVERRÍA / *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. 509-688

FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. 689-714

JESÚS OLZA ZUBERI / *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. 715-738

ROCIO NUÑEZ, HORACIO BIOD, FRANCISCO JAVIER PEREZ / *Manual básico de siglas venezolanas*. 739-811

### **Número 11-12/1992-93**

EDDA. O. SAMUDIO A. / *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte)*. 5-90

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. 91-228

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. 229-242

MANUEL LUCENA GIRALDO / *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. 243-258

MARÍA MATILDE SUAREZ BETHENCOURT / *Origen legendario vs. origen histórico de una devoción popular*. 259-290

ODILO GÓMEZ PÁRENTE, O.F.M. / *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. 291-472

VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942). Parte Primera. Consideraciones teóricas sobre las*

*relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Segunda*. 473-514

### **Número 13/1994**

FRAY CESÁREO DE ARMELLADA, O.F.M.C. y JESÚS OLZA, S. J. / *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. 5-296

ANTONIO PÉREZ ESTEVEZ / *Diálogo y alteridad (Del diálogo lógico al diálogo existencial)*. 297-328

DANIEL DE BARANDIARAN / *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. 329-644.

APÉNDICES. 645-774

### **Número 14/1995**

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. 5-196

ALLAN R. BREWER-CARIAS / *La formación del Estado venezolano*. 197-361

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE, S. J. / *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. 363-570

JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memorials sobre las Indias (1606-1607)*. 571-612

FERNANDO CAMPOS DEL POZO / *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838), defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. 613-648

MARIO GERMÁN ROMERO / *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. 649-688

- JUAN VILLEGAS, S. J. / *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya*, S. J. 689-722
- MANUEL RUIZ JURADO, S. J. / "Enviados por todo el mundo...". 723-738
- RAFAEL FERNANDEZ HERES / *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. 739-772
- ANTONIO PEREZ-ESTEVEZ / *El individuo en Duns Scoto*. 773-837

### **Número 15/1996**

- VALENTINA M. TARCHOV / *De la III a la IV Guerra Mundial*. 5-492
- JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *Los jesuitas y los esclavos negros en Santo Domingo colonial (1658-1767)*. 493-525
- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Fuentes y lugares teológicos: criterio-ología teológica*. 527-554
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Arte de la Lengua Saliva de 1790. Introducción*. 555-616
- FRANCISCO JAVIER PÉREZ / *Técnica lexicográfica antigua en el Vocabulario Achagua de Neira y Rivera*. 617-647
- MANUEL LUCENA GIRALDO / *Las expediciones de límites y la ocupación del espacio americano 1751-1804*. 649-669

### **Número 16/1997**

- JOSÉ LUIS SAEZ, S.J. *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. 5-156
- LYLL BARCELO SIFONTES-ABREU / *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín*. 157-214.

- JUAN JOSÉ MARTIN FRECHILLA / *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. 215-320.
- DANIEL DE BARANDIARAN / *Testamentaria de Pehr Leofling*. 321-406.
- VALENTINA TARCHOV / *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. 407-812.
- INDICE ACUMULADO:  
A. Índice General. 815-817.  
B. Índice por Autores. 818-820.  
C. Índice por Materias. 821-824

### **Número 17/1998**

- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. 5-386
- SABINE KNABENSCHUH DE PORTA / *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. 387-448
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. 449-548
- FERNANDO CAMPO DEL POZO, S.J. / *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. 549-596
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. 597-682
- IMELDA RINCÓN FINOL / *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. 683-722

### **Número 18/1999**

- GERMÁN MARQUINEZ ARGOTE / *Breve Tratado del Cielo y los Astros*

- del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. 5-182
- MARÍA DEL PILAR LLISO SINIS-  
TERRA / *Estudio de las Normas y Principios Básicos del “Derecho Humanitario” referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. 183-386
- LUIS GUILLERMO PATIÑO VAS-  
QUEZ / “*Relación de Transformación*” en la obra: *Mathematical Psychics* de Francis Ysidro Eddgeworth. 387-498
- VALENTINA TARCHOV / *Algunas características de la Globalización*. 499-574
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. 575 644

#### **Número 19/2000**

- MARCELA INCH C. / *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. 5-242
- VALENTINA TARCHOV / *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. 243-374
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. 375-438
- DANIEL DE BARANDIARAN / *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. 439-528
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-  
NÁNDEZ / *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. 529-676

#### **Número 20/2001**

- JESUS OLZA ZUBIRI, CONCHITA  
NUNI DE CHAPI, JUAN TUBE /  
*Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. 9-1010

#### **Número 21/2001**

- JOSE DEL REY FAJARDO / *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. 5-866
- JOSEP M. BARNADAS / *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. 867-925
- J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. 927-981

#### **Número 22/2002**

- LUIS EDUARDO ZAMBRANO VE-  
LASCO, EMILIO URBINA MEN-  
DOZA / *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. 5-1408
- INDICE ACUMULADO DE LOS  
NÚMEROS 1 AL 21  
Por Autores.. 1409-1414

#### **Paramillo/II Etapa Edición Especial/2008**

- EDITORIAL. 7-8
- MIGUEL DAVID ARRIETA ZINGUER/  
*Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología*. 9-86
- XIMENA BIAGGINI / *De la violencia a la paz social. Un análisis para la reso-*

- lución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado.* 87-138
- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES / *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales.* 139-185
- MARÍA ANTONIA CUBEROS DE QUINTERO / *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico.* 187-223
- JAVIER ALFONSO GALINDO PERICO / *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional.* 225-281
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información.* 283-325
- JOSÉ LUIS VILLEGAS MORENO / *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* 327-401
- Índice Acumulado. 403-411
- Número 24/2009**
- ANDREA GAVIDIA ÁLVAREZ / *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout.* 7-28
- DORIS GUERRERO CONTRERAS / *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado.* 29-39
- NEIDA ALBORNOZ ARIAS / *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004.* 41-91
- J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.* 93-145
- ZULAY MONCADA DE RAMÍREZ / *Momentos en la Didáctica Integrada.* 147-154
- YTA LO ANTONIO TORRES MORILLO / *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana.* 155-185
- Índice Acumulado. 187-197
- Número 25/2010**
- XIMENA BIAGGINI LABRADOR / *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira.* 9-44
- ROSO VANEGAS / *Estrategias para la enseñanza de la Matemática.* 45-72
- JOAN SÁNCHEZ MONTERO / *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica.* 73-123
- BRÍGIDA CAROLINA RINCÓN CHACÓN / *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* 125-156
- BERTZY CAROLINA MONTILVA / *Virtualidad y Educación Superior.* 157-164
- YADY CAMPO RAMÍREZ / *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario.* 165-174
- ARNOLDO BRICEÑO / *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios.* 175-204

- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS S.  
/ *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. 205-233
- B. Por Autores**
- ALBORNOZ ARIAS, Neida.  
• *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004*. **24**, 41-91
- ARMELLADA, Cesáreo de O.F.M.C. y OLZA, Jesús, s.j.  
• *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. **13**, 5-296
- ARRIETA ZINGUER, Miguel David.  
• *Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología*. Edición Especial **2008**, 9-86
- BARANDIARAN, Daniel de.  
• *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. **8**, 133-348  
• *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. **13**, 329-644. Apéndices. 645-774.  
• *Testamentaria de Pehr Leofling*. **16**, 321-406.  
• *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. **19**, 439-528
- BARCELO SIFONTES-ABREU, Lyll.  
• *Fray Cesáreo de Armellada: Pe-montón Akumenkanán Piá-tenin*. **16**, 157-214.
- BARNADAS, Josep M.  
• *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. **21**, 867-925
- FELIPE GUERRERO / *Freire: un testimonio de educación liberadora*. 235-250  
Índice Acumulado 251-262
- BECCO, Horacio Jorge.  
• *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. **2/3**, IX-XIV
- BERTRÁN QUERA, Miguel, S. J.  
• *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 1-540
- BIAGGINI, Ximena  
• *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado*. Edición Especial **2008**, 87-138  
• *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira*. **25**, 9-44
- BREWER-CARIAS, Allan R.  
• *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. **7**, 439-480  
• *La formación del Estado venezolano*. **14**, 197-361
- BRICEÑO, Arnoldo  
• *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios*. **25**, 175-204
- CAMPO DEL POZO, Fernando, S. J.  
• *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra*

- Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada.* **1**, 9-114
- *El Derecho y el Estado según San Agustín.* **6**, 253-278
  - *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida).* **9/10**, 689-714
  - *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838) defensor de los negros y del Archiduque Carlos.* **14**, 613-648
  - *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista.* **17**, 549-596
- CAMPO RAMÍREZ, Yady
- *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario.* **25**, 165-174
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto
- *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales.* Edición Especial **2008**, 139-185
  - *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales.* **25**, 205-233
- CUBEROS DE QUINTERO, María Antonia
- *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico.* Edición Especial **2008**, 187-223
- DEL REY FAJARDO, José, S. J.
- *Presentación.* **1**, 7-8
  - *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767).* **7**, 169-350
  - *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768).* **9/10**, 5-364
  - *Introducción a la Topohistoria misionarial jesuítica llanera y orinoquense.* **11-12**, 91-228
  - *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá.* **21**, 5-866
- FERNANDEZ HERES, Rafael
- *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo.* **14**, 739-772
- FERRER BENIMELI, José A.
- *Carlos III y la extinción de los Jesuitas.* **9/10**, 417-436
  - *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas).* **9/10**, 397-416
  - *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII.* **9/10**, 365-396
  - *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática.* **14**, 5-196
  - *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773.* **17**, 5-386
- GALINDO PERICO, Javier Alfonso
- *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional.* Edición Especial **2008**, 225-281
- GAVIDIA ÁLVAREZ, Andrea
- *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout.* **24**, 7-28
- GRACIAN, Baltasar, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum.* **2/3**, 541-542
- GÓMEZ PARENTE, Odilo O.F.M.
- *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela.* **11-12**, 291-472

- GUERRERO CONTRERAS, Doris.
- *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado.* **24**, 29-39
- GUERRERO, Felipe
- *Freire: un testimonio de educación liberadora.* **25**, 235-250
- HENLEY, Paul.
- *Los Tamanaku.* **8**, 605-646
- INCH C., Marcela
- *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822).* **19**, 5-242
- JIMÉNEZ, Roberto.
- *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves.* **5**, 5-200
- JUVENCIO, José,
- *Método para aprender y enseñar. Florencia, 1703.* **2/3**, 829-907
- KNABENSCHUH DE PORTA, Sabine.
- *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto.* **17**, 387-448
- LEPELEY, Joaquín.
- *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico.* **4**, 5-208
  - *La Santa Sede y la Teología de la Liberación.* **5**, 201-326
  - *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia.* **5**, 327-500
- LUCENA GIRALDO, Manuel
- *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco.* **11-12**, 243-258
- LLISO SINISTERRA, María del Pilar.
- *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949.* *Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela.* **18**, 183-386
- MÁRQUEZ, María Elena, BERICHA (Esperanza Aguablanca) y Jesús OLZA ZUBIRÍ.
- *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaria).* **6**, 5-184
- MARTIN FRECHILLA, Juan José
- *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949.* **16**, 215-320.
- MARQUINEZ ARGOTE, Germán.
- *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736).* **18**, 5-182
- MARTÍNEZ DIEZ, Felicísimo, O.P.
- *La Escolástica y su Aporte Metodológico.* **1**, 159-236
  - *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás).* **7**, 5-168
- MATTEI-MULLER, Marie-Claude.
- *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela.* **8**, 451-604
- MONCADA DE RAMÍREZ, Zulay
- *Momentos en la Didáctica Integrada.* **24**, 147-154
- MONTILVA, Bertzy Carolina
- *Virtualidad y Educación Superior.* **25**, 157-164
- MONTERO AGÜERA, Manuel, S.J.
- *Un Romance de un Andalúz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra).* **1**, 353-370

- MORA GARCÍA, J. Pascual.
- *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. **21**, 927-981
  - *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela*. **24**, 93-145
- NUÑEZ, Roció; Horacio BIOD; Francisco Javier PÉREZ
- *Manual básico de siglas venezolanas*. **9/10**, 739-811
- OJER, Pablo.
- *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. **9/10**, 451-508
- OLZA ZUBIRI, Jesús, S. J.
- *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. **1**, 115-158
  - *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. **8**, 349-450
  - *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. **9/10**, 715-738
- OLZA ZUBIRI, Jesús, NUNI DE CHAPI, Conchita, TUBE, Juan.
- *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. **20**, 9-1010
- OLZA ZUBIRI, Jesús y Miguel Ángel, JUSAYU.
- *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. **4**, 209-500
- PALACIOS DE ECHEVERRÍA, Carmen.
- *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. **9/10**, 509-688
- PATE, Marie-France
- *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. **8**, 5-132
- PATÍÑO VASQUEZ, Luis Guillermo.
- *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. **18**, 387-498
- PERALTA, Ceferino, S.J.
- *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. **2/3**, 543-828
- PEREZ-ESTEVEZ, Antonio
- *Diálogo y alteridad (del Diálogo lógico al diálogo existencial)*. **13**, 297-328
  - *El individuo en Duns Scoto*. **14**, 773-837.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Francisco Javier.
- *Historia de la lingüística en Venezuela desde 1781 hasta 1929*. **7**, 481-662
  - *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. **19**, 529-676
- PINEDO IPARRAGUIRRE, Isidoro.
- *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. **9/10**, 437-450
  - *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. **11-12**, 229-242
  - *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. **14**, 363-570
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio
- *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información*. Edición Especial **2008**, 283-325
- RINCÓN CHACÓN, Brígida Carolina
- *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz*. **25**, 125-156
- RINCÓN FINOL, Imelda.
- *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. **17**, 683-722

- ROMERO, Mario Germán
- *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. **14**, 649-688
- RUIZ JURADO, Manuel, s.j.
- "Enviados por todo el mundo...". **14**, 723-738
- SAEZ, José Luis, s.j.
- *La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607)*. **14**, 571-612
  - *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. **16**, 5-156
- SALAZAR, Temístocles.
- *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. **17**, 597-682
  - *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. **18**, 575-644
  - *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. **19**, 375-438
- SAMUDIOA., Edda O.
- *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. **1**, 237-352
  - *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. **6**, 299-603
  - *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. **8**, 647-680
  - *Legado para un colegio jesuítico en la Villa de San Cristóbal en 1667*. **8**, 681-690
  - *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (1 Parte)*. **11-12**, 5-90
  - *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. **17**, 449-548
- SÁNCHEZ MONTERO, Joan
- *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica*. **25**, 73-123
- SANLES MARTÍNEZ, Ricardo.
- *Estudios en el Convento Mercedario de Caracas*. **6**, 279-298
- SUAREZ BETHENCOURT, María Matilde.
- *Origen legendarios vs. origen histórico de una devoción popular*. **11-12**, 259-290
- TARCHOV, Valentina, Dra.
- *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. **4**, 501-812
  - *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. **6**, 185-252
  - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. **7**, 351-438
  - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Primera Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Segunda Parte*. **11-12**, 473-514
  - *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. **16**, 407-812.
  - *Algunas características de la Globalización*. **18**, 499-574
  - *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. **19**, 243-374
- TORRES MORILLO, Ytalo Antonio
- *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana*. **24**, 155-185
- VANEGAS, Roso
- *Estrategias para la enseñanza de la Matemática*. **25**, 45-72

- VEKEMANS, Roger, S.J.
- *Teología de la Liberación (Dossier)*. **5**, 501-949
- VILLEGAS MORENO, José Luis
- *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela*. Edición Especial **2008**, 327-401
- VILLEGAS, Juan, s.j.
- *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, s.j.* **14**, 689-722
- WASLEY, Agnes.
- *Bolívar Inmortal*. **1**, 371 -401
- ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo,  
URBINA MENDOZA, Emilio
- *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. **22**, 5-1408

## **Normas para la presentación de artículos a ser publicados en la Revista Paramillo / II Etapa**

1. El material presentado debe ser inédito, entendiéndose que el mismo no ha sido publicado ni sometido para publicación en otro medio de divulgación.
2. Los artículos deben estar redactados en programas editores que funcionen en ambiente Windows™ 3.0 o superiores. Los gráficos o imágenes que contenga el artículo deben estar especificados con los formatos o extensiones en que se hicieron (Excel™, Corel Draw™, jpg, gif, bmp, y otros), asimismo, las ilustraciones deben estar numeradas y a continuación del texto (no se aceptarán las que se encuentren al final del artículo). Las revistas podrán decidir no incluirlas, previa comunicación al autor o autores, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.
3. El texto del artículo debe redactarse tomando en cuenta los siguientes parámetros:
  - 3.1. La primera página debe contener:
    - a) Título del artículo
    - b) Nombre del autor o autores
    - c) Título académico y afiliación institucional
    - d) Dirección del autor y correo electrónico
    - e) Síntesis curricular no mayor a diez (10) líneas
  - 3.2. La segunda página debe contener un resumen no mayor de ciento cuarenta (140) palabras, concentrándose en los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Al final del mismo se deben incluir las palabras claves en un número no mayor a cinco (5).
    - a) El resumen y las palabras claves deben venir redactadas en español e inglés
    - b) Se podrán aceptar artículos redactados en inglés, francés u otros idiomas sólo en casos especiales, debiendo contener las palabras claves en español e inglés.
  - 3.3. El texto del artículo debe estructurarse en secciones debidamente identificadas, siendo la primera la introducción (o reseña de los conocimientos existentes, limitada estrictamente al tema tratado en el artículo). Las secciones deben identificarse sólo con números arábigos. Cada artículo antes de la primera sección o sección introductoria, debe tener un sumario en el que se enumeren los temas que se van a desarrollar (las secciones en las cuales fue dividido el trabajo).
  - 3.4. Si parte del material trabajado (textos, gráficos e imágenes utilizados) no son originales del autor o de los autores, es necesario que los mismos estén acompañados del correspondiente permiso del autor (o de los autores)

- y el editor donde fueron publicados originalmente, en su defecto, se debe indicar la fuente de donde fueron tomados.
- 3.5. En las referencias bibliográficas se debe utilizar el sistema de cita formal, haciendo la correspondiente referencia en las notas a pie de página, las cuales deben ser enumeradas en números arábigos, siguiendo un orden correlativo.
  4. Los artículos deben tener una extensión no mayor de cuarenta (40) cuartillas o páginas, escritas a doble espacio y con un margen izquierdo de cuatro (4) centímetros. Tipo de letra: Times New Roman 12.
  5. Los artículos se deben remitir en un archivo adjunto, a la dirección electrónica paramillo@ucat.edu.ve con copia a avivas@ucat.edu.ve
  6. Los autores deberán firmar una autorización (en un formato que remitirá a tal efecto) donde se especifica el derecho que tiene la revista, y por ende, la Universidad Católica del Táchira, de reproducir el artículo en este medio de comunicación, sin ningún tipo de retribución económica o compromiso de la Universidad con el autor o los autores, entendiéndose éste como una contribución a la difusión del conocimiento y/o desarrollo tecnológico, cultural o científico de la comunidad o del país en el área en que se inscribe.
  7. Cuando se envíen textos que estén firmados por más de un autor, se presumirá que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.
  8. Se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que se consideren convenientes, una vez que el trabajo haya sido aceptado por el Consejo de Redacción para su publicación.
  9. Los artículos serán analizados por un Comité de Árbitros y por un Consejo de Redacción. El cumplimiento de las normas no garantiza su publicación, si el trabajo no es aprobado por estas instancias.
  10. La Universidad Católica del Táchira, el editor y el Consejo de Redacción de la revista, no se responsabilizarán de las opiniones expresadas por los colaboradores en sus respectivos artículos.

## **Rules the introduction of articles to be published on the Revista Paramillo / II Etapa**

1. The material must be unpublished, understanding it had not been published or presented to be evaluated by other divulging means.
2. Articles must be redacted in editor programs that work in Windows™ 3.0 or higher. The graphics or images that present the article must be specified with the formats or extensions where they were made (Excel™, Corel Draw™, jpg, gif, bmp, and others), in the same way, the illustrations must be numbered just after the text (Those illustrations at the end of the article will be not accepted). The magazines could decide not to include them, by communication to the author or authors in advance, if them do not fulfil the technical requirements to their publication.
3. The text of the article must be redacted considering the following parameters:
  - 3.1. The first page must have:
    - a) Title of the article
    - b) Author or authors name
    - c) Academic title and institutional affiliation
    - d) Author address and e-mail
    - e) Resume no longer than 10 lines
  - 3.2. The second page must have an abstract no longer than one hundred and forty words (140), focusing on the goals, methodology, results and conclusions. At the end, the key words must be included in a maximum number of five (5).
    - a) The abstract and the key words must be translated in Spanish and English.
    - b) Articles in English, French and other languages could be accepted, just in special cases. In all cases they must have the key words in Spanish and English.
  - 3.3. The text article must be structured in clearly identified sections, being the first the background (description of the existent knowledge, limited to the subject of the article). The sections must be identified only with Arabic numeral. Each article, before section one or background, must have a summary where appear numbered the subjects to be discuss on the paper (sections the article was divided).
  - 3.4. If part of the material (text, graphics, images) is not original of the author or authors, is necessary that this material to be authorized by the original author (or authors) and the editor where were first published, in lack of this, the source where they were taken must be indicated.

- 3.5. The formal citing system must be used for the bibliographic references, doing the right reference at the foot of the page numbered in Arabic numeral, following a correlative order.
4. Articles must have a maximum extension of forty (40) sheet or pages written in double space with a left margin of four (4) centimeters. The type letter will be always Times New Roman 12.
5. Articles must be sent in an attachment to the e-mail: paramillo@ucat.edu.ve with copy to avivas@ucat.edu.ve
6. Authors should sign an authorization (a format will be sent to this purpose) where it is specified the right of the Revista Paramillo / II Etapa as well as the Universidad Católica del Táchira, to publish the article on this divulging means, without any economic retribution or commitment of the University with the author or authors, understanding the article is a contribution to the divulging of knowledge and technological development, cultural or scientific of the community or the country in the area where it is registered.
7. When articles are sign by more than an author, it would be presumed that all authors have been check and approved the original text sent.
8. The right of change of stylus that are considered convenient is reserved, once the article have been accepted by the Redaction Council for its publication.
9. An Arbitral Committee and a Redaction Council will analyze the articles. The observance of the norms do not guarantee the publication of the article if this is not approved by these instances.
10. The Universidad Católica del Táchira, the editor and the Redaction Council of the magazine, are not responsible of the expressed opinions by the collaborating and the articles.

<b>PARAMILLO / II ETAPA</b>	<b>25/2010</b>
-----------------------------	----------------

Revista de Paramillo / II Etapa, n° 25 2010,  
de la Universidad Católica del Táchira, la presente edición se terminó  
de imprimir en el mes de octubre de 2010, en los talleres de  
Litho Arte, C. A., y su tiraje fue de 250 ejemplares.  
San Cristóbal - Venezuela



