

I.S.S.N. : 0718-3259
Vol. 10 / N°1
2015
Nueva Etapa

revista
THÉLOS



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

I.S.S.N. : 0718-3259
Vol. 10/ N°1
2015
Nueva Etapa

revista
THÉLOS



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social – UTEM, Santiago de Chile

Departamento de Humanidades

Revista Thélos Volumen 10. N.º 1

Versión en línea: ISSN 0718-3259

Volumen 10, N.º 1, 2015

Director y Representante Legal

Sr. Luis Pinto Faverio, Rector de la UTEM.

Director de la revista

Zenobio Saldivia M.

COMITÉ CIENTÍFICO

Ana Gavilanes B., **UTEM**, Chile.

Egidio Torres C., **UTEM**, Chile.

César Cerda A., **UTEM**, Chile.

Zenobio Saldivia M., **UTEM**, Chile.

Jerônimo Freire, **IES, Faculdade de Maurício de Nassau**, Natal, Brasil.

Carlos Eduardo Maldonado, **Universidad del Rosario**, Bogotá, Colombia.

Santiago Ortega G., **Fac. Educación, U. San Marcos**, Lima, Perú.

Jesús Antonio Ramírez V. **DIAPOREIN, Grupo de Investigaciones Filosóficas**, Lima, Perú.

INFORMACIONES

Departamento de Humanidades

Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social – UTEM

- ♦ Sitios Web: www.trabajosocial.blogutem.cl / www.utem.cl
- ♦ Correo electrónico: zenobio@utem.cl - editorial@utem.cl
- ♦ Dirección: Campus Área Central. Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1550, Santiago Chile
- ♦ Teléfono: (56-2) 2 699 4131
- ♦ Fax: (56-2) 2 698 5375

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

LA REVISTA THÉLOS CELEBRA UN DECENIO

Los directivos y consultores de la Revista electrónica *Thélos*, del Departamento de Humanidades de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social de nuestra Corporación de Educación Superior, están de plácemes. Y no es para menos, puesto que este año dicho medio comunicacional cumple diez años desde su tímida aparición y presentación en sociedad en el año 2005. Gracias a la iniciativa del profesor Zenobio Saldivia M. y su ayudante de aquella época, el entonces alumno de Ingeniería electrónica de la UTEM y actual ingeniero en electrónica de nuestra casa de estudios, Sr. Mario Huerta, la revista ha venido año a año aglutinando artículos, adelantos de investigación y reseñas que abordan distintos tópicos del conocimiento y el saber humano en general. En una primera etapa, durante los dos primeros años (2005 y 2006), su enfoque fue misceláneo y su diseño dependía de la voluntad de los gestores mencionados, para pasar luego a depender de la perspectiva estética de los gestores de la Dirección de Comunicaciones de nuestra Universidad y, a partir de los últimos tres años, en su estructura, diagramación y puesta en marcha, de la Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica de la UTEM.

Algunos logros de Thélos

La revista *Thélos* tiene a su haber el orgullo de ser la *primera* revista electrónica de la UTEM, pues, si bien en el año 2005 circulaban algunas revistas en nuestra corporación, principalmente *Trilogía*, *Panorama al día*, *Cuadernos de Administración y Economía*, entre otras, todas ellas se difundían en formato papel.

Actualmente está indexada en Latin American Journal y es mencionada en otras revistas de humanidades, literatura y ciencias sociales.

Se viene especializando en temas humanistas, educacionales, filosóficos y culturales, siempre en torno a Latinoamérica como región o continente, o centrada en sus países.

A la fecha, considerando sus distintos números, cuenta con un acopio de casi un centenar de artículos y notas de profesores de diversas universidades de Latinoamérica, EEUU y Europa.

Entre las universidades cuyos académicos nos han distinguido con sus trabajos, figuran: U. Nacional de San Marcos, Perú; U. Continental de Cs. e Ingeniería, Huancayo, Perú; U. de Playa Ancha de Cs. de la Educación, Valparaíso, Chile; U. Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile; U. de Antioquia, Medellín, Colombia; Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia; U. de Chile, Santiago, Chile; U. Souther Indiana, EE.UU.; U. de California, Sta. Bárbara, EE.UU.; U. Católica de la Plata, La Plata, Argentina; U. Nacional de Salta, Argentina; Facultad de Humanidades y Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina; U. de Santiago de Chile, Santiago, Chile; U. Facultade Nassau, Natal, Brasil; Instituto Galileo Galilei para a Educação/Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica/IGGE, Brasil; Instituto Tecnológico de Aeronáutica/Divisão de Ciências Fundamentais/ITA, Brasil; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Faculdade de Ciências Empresariais e Estudos Costeiros de Natal, FACEN/IPEP, Brasil; Universidad Francisco Marroquín, Guatemala, por mencionar algunas.

Recientemente se ha difundido esta labor en medios de TV. de circuito cerrado, tales como: Prensamérica Internacional, con sede principal en Costa Rica; T.V. Conape, México; Globatium, con sede principal en España; medios virtuales de redes sociales (Youtube y otros). Al respecto, la última referencia para dar cuenta del decenio de esta revista aconteció recientemente con la participación de Francisco Díaz C. (USACH), Mario Huerta (ex_alumno UTEM), Zenobio Saldivia M. (UTEM) y el destacado periodista Roberto González Short como editor. Puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=YphvCwqEFXU>

Por todo lo anterior, las autoridades del Departamento de Humanidades y de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, expresan su satisfacción por este nuevo número de la revista con el cual se cubre toda una década.

El Director

Artículos

Alejandra Asenjo Barría
P. **13-37**

El imaginario de los docentes respecto a la educación ambiental en la Enseñanza Básica de una escuela municipal de la Región de los Ríos

Maryorie Maya Gallegos
P. **38-50**

Representación social de la pobreza

Gemita Flores Cortés
Carmen G. Hadermann Bofill
María L. Osorio Rivera
P. **51-78**

Uso de TIC en el diseño pedagógico de la asignatura inglés en la UTEM: percepción de los estudiantes

Giselle Goicovic
P. **79-94**

Leonardo da Vinci para América Latina: Reforma Educacional hacia el pensamiento complejo

Francisco Díaz C.
P. **95-116**

Antonio María Vargas Reyes: El precursor de la Medicina Colombiana.

Patricio Leyton Alvarado
P. **117-135**

El rol social de la física en el pensamiento científico de Ignacio Domeyko en el Chile republicano del Siglo XIX

Carlos Eduardo Maldonado
P. **136-145**

Complejidad de la Bioética

Latinoamericanistas

Destacados
P. **146-149**

Profesor Carlos Eduardo Maldonado (U. Rosario, Bogotá, Colombia), recibe Dr. Honoris Causa en Rumania.

Profesor Zenobio Saldivia Maldonado (Utem, Stgo., Chile), recibe Pergamino de Oro, en Valledupar, Colombia.

Profesor Walter Cornejo Díaz (U. Privada de Ica, Perú), recibe Premio Nacional de Psicólogos Peruanos.

Notas

P. **150-160**

Darwin y su obra: otra vez analizado desde Chile

Creatividad en la Comunidad Académica

Documentos

P. **161-184**

El Movimiento Social y el Partido Socialista de Chile: Una Experiencia Histórica.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAÍSO BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN

Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas.

Archivo anotado de revistas electrónicas de acceso libre en literatura y ciencias del lenguaje.

El imaginario de los docentes respecto a la educación ambiental en la Enseñanza Básica de una escuela municipal de la Región de los Ríos

Autora

ALEJANDRA ASENJO BARRÍA*
Universidad Austral

ALEJANDRA ASENJO BARRÍA.*

*Magíster en Educación,
mención Política y Gestión Educativa,
Universidad Austral de Chile, Valdivia.*

Resumen

Producto de la creciente crisis medioambiental, a partir de la década de 1970 se comienzan a suscribir acuerdos internacionales que buscan generar políticas públicas para incorporar la Educación Ambiental (EA) en la enseñanza formal de manera transversal. En Chile, la Ley 19 300 del año 1994 establece que la EA es un proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio bio-físico circundante (MINEDUC, 2014). La literatura sobre EA ha profundizado en distintos aspectos: formación docente, transversalidad, metodologías y concepción y percepción de la EA. A pesar de esto, es posible notar una carencia de literatura en la identificación de los imaginarios de los docentes sobre la EA y la complejidad ambiental con la cual miran su entorno, de modo que esta indagación viene a contribuir, mediante un estudio que interpreta el imaginario sobre EA constatable en un grupo de docentes, adoptando el posicionamiento teórico correspondiente a la pedagogía de la complejidad ambiental (Leff, 2003), los imaginarios sociales (Baeza, 2000) y el significado (Varela, 2013).

El estudio se realizó en una escuela municipal de la región de los Ríos de Chile. El método de investigación corresponde al paradigma cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a ocho docentes de segundo ciclo básico. A partir de los relatos, se realizó un análisis de contenido para lo cual se determinaron categorías y códigos, lo que condujo a la interpretación y resultados. Los resultados muestran que el imaginario sobre la EA, identificado en los docentes de la escuela estudiada, es reduccionista sobre la problemática ambiental, por cuanto en el ámbito escolar se limita la EA a la asignatura de ciencias naturales, anulando su carácter transversal.

PALABRAS-CLAVE

Educación Ambiental,
Objetivo de Aprendizaje
Transversal,
Complejidad Ambiental,
Imaginarios.

Abstract

From the 1970s, and as a product of the growing environmental crisis, countries began to develop a series of international agreements that seek to generate public policies to transversely incorporate environmental education (EE) in formal learning. In Chile, Law 19.300 of 1994 states that environmental education is a permanent interdisciplinary process for the formation of a citizenry that recognizes values, clarify concepts and develop the skills and attitudes necessary for a harmonious coexistence between humans, its culture and its bio-physical surrounding medium (MINEDUC, 2014). From the literature review, it arises the need to know the significance of EE for a group of teachers in the basic second cycle. The objective of this research is to interpret the imaginary developed by teachers belonging to basic second cycle, of different sectors of learning, about environmental education and policies, in a municipal school in the Region de los Rios of Chile. The theoretical position taken for this study is the pedagogy of environmental complexity, Leff (2003), social imaginary, Baeza (2000), and meaning, Varela (2013).

The research method corresponds to the qualitative paradigm, whose instrument was a semi-structured interview applied to eight teachers from different sectors of learning in the basic second cycle. From teaching speech, we made a content analysis of categories and codes which were determined, and we were conducted to the analysis and results. The results show that teachers are reductionist about environmental problems, therefore, in the school setting the EE is limited to the subject of natural science, nullifying its transversal nature.

Finally, we conclude that the imaginary on EE that teachers develop does not agree with the theory of environmental complexity assumed in this study.

KEYWORDS

Environmental Education, Learning Transversal Objective, Environmental Complexity, Imaginary.

INTRODUCCIÓN

El problema ambiental que afecta a nuestro planeta se ha acelerado y agudizado en las últimas décadas. Se habla de crisis ambiental en una época que se caracteriza por la aceleración de los procesos de cambio, en un contexto en que la globalización económica impone nuevas pautas para la producción y consumo de recursos. Producto de esto es que, a partir de la década del 70, organizaciones internacionales se han reunido para tomar acuerdos referentes a la necesidad de una educación ambiental. De esta manera, ha surgido la necesidad de incorporar la Educación Ambiental en los currículos de educación formal de manera transversal, es decir, que se trabaje en las diferentes instancias de la educación.

En la presente investigación, se asume como posicionamiento teórico la perspectiva de la pedagogía de la complejidad ambiental que propone Leff (2003), en la que señala que para incorporar la Educación Ambiental se debe propender a una:

nueva racionalidad que significa la reapropiación del conocimiento desde el ser del mundo y del ser en el mundo; (...). La pedagogía de la complejidad ambiental ante la incertidumbre no es la del conformismo, al contrario, es la inducción de la imaginación creativa y la acción solidaria, la visión prospectiva de una utopía fundada en la construcción de un nuevo saber y una nueva racionalidad (Leff, 2003:47).

La pedagogía de la complejidad ambiental va a determinar los lineamientos que siga esta investigación en lo metodológico. De igual manera, van a ser determinantes los conceptos de Significado (Varela, 2013) e Imaginario, (Baeza, 2000). Se entiende por imaginarios sociales las construcciones mentales subjetivas de significación de la realidad que se comparten socialmente (Aliaga, 2008, p. 3). Por otro lado, en lo que respecta a los significados, Varela (2013) los define a través del enfoque enactivo, el cual “consiste en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida, es decir, se las hace emerger de un trasfondo y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto” (2013, p. 89).

Esta investigación es de carácter cualitativo, ya que la naturaleza de sus objetivos apunta a ello. Finalmente, en este artículo se presenta un análisis de las entrevistas realizadas a los docentes con los resultados obtenidos, que fueron categorizados y codificados, a partir de los cuales se desprenden las conclusiones de este trabajo.

Consideraciones contextuales de la Educación Ambiental

Con el pasar de los años, y principalmente a partir de la industrialización y la masiva emigración de familias a las ciudades, es que se comienza a evidenciar la contaminación del medio ambiente natural. Desde la década de 1970, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organizaron comisiones especializadas que estudiaran y emprendieran medidas de carácter mundial respecto a este tema. En este contexto, aparece la Educación Ambiental (EA) como una propuesta que pretende aminorar el deterioro ambiental y sus consecuencias desde el escenario escolar (Novo, 2003).

Es así que se comenzaron a celebrar foros, seminarios, congresos, etc., a nivel internacional. Entre los que se pueden destacar en materia de EA, se encuentran: la Conferencia de Estocolmo (1972), en donde se rescatan principios en los que el recurso de la educación aparece en la política ambiental. En esta conferencia, en materia de EA, se acuerda desarrollar un programa educativo a nivel mundial que trate temas ambientales. Una de las organizaciones que surgió para el apoyo de estos programas es el Programa de la Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), cuyo objetivo consiste en coordinar las relaciones entre organizaciones nacionales e internacionales. De igual manera, en el Seminario de Belgrado (1975) se lanza el PIEA, programa pensado por la UNESCO y PNUMA cuyo objetivo consistiría en fijar algunos conceptos básicos como metas ambientales, para ser considerados en los programas educativos referidos al medio ambiente. Posteriormente, en el Informe Brundtland (1987) se difunde masivamente el concepto de desarrollo sustentable, en el cual se incorporan tres dimensiones: la economía, la sociedad-cultura y el medio ambiente. Por lo tanto, la EA se enmarca dentro del desarrollo sustentable. Finalmente, a partir de la Cumbre de la Tierra, también conocida como la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD, 1992-2012), se recomienda un decenio de educación para el desarrollo sustentable 2005-2014 en que se dé mayor énfasis a este concepto que incorpora la EA (Novo, 2003).

Estas conferencias han aportado a que los diferentes países que han participado de ellas asuman la responsabilidad formal de incorporar la EA en sus currículos de todos los niveles de enseñanza formal.

América Latina y el Caribe

Considerando la condición geográfica de América Latina y el Caribe, y las grandes riquezas naturales que poseen, es que en la Cumbre de la Tierra (1992) algunos

países latinoamericanos, entre ellos Chile, se comprometieron a elaborar un plan de acción 2014 en conjunto con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuyo objetivo es “facilitar y fomentar la sensibilización y la participación de la población, poniendo la información a disposición de todos”. A partir de ello, nace el Programa Latinoamericano y Caribeño de Educación Ambiental (PLACEA), cuya función consiste en “establecer un mecanismo regional permanente para impulsar la coordinación de políticas, estimular el desarrollo de programas y proyectos y fomentar la comunicación, el intercambio y el apoyo mutuo entre los gobiernos regionales, así como entre estos y los otros actores sociales involucrados en el desarrollo de programas de educación ambiental” (PNUMA, 2014).

El caso de Chile

En el caso de Chile, en la década de 1990, con el retorno a la democracia, el gobierno en su plan de trabajo considera una dimensión ambiental. Es así que en el año 1994 se promulga la Ley de Bases del Medio Ambiente (Ley nro. 19 300, la cual es reemplazada en el año 2010 por la ley nro. 20 417).

En este sentido, el Ministerio del Medio Ambiente entiende por Educación Ambiental formal (es decir, la educación entregada en las escuelas) el “proceso permanente de carácter interdisciplinario destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante” (Ley General del Medio Ambiente nro. 19 300, artículo nro. 2).

Es importante mencionar que la EA puede presentarse en tres ámbitos distintos: a través de la educación formal, la educación no formal y la educación informal. La educación no formal e informal se caracterizan, principalmente, por no desenvolverse en el ámbito educativo, sino que en otros lugares, como los hogares y otros espacios de socialización. Nos enfocaremos en la educación formal del medio ambiente, la que según los Programas de Estudio oficiales debe llevarse a cabo en la escuela, colegio y universidad.

En cuanto a la EA en los currículos de educación formal, en Chile se incorpora en los currículos de manera transversal, como Objetivo de Aprendizaje Transversal (OAT). Es decir, debe estar presente en todas las actividades de la vida escolar de los estudiantes, desde pre básica hasta la educación media. Las Bases Curriculares establecen los objetivos de la educación formal para las diferentes asignaturas. De igual manera, incorporan OAT como la EA (MINEDUC).

Estado del arte

En lo que se refiere a la revisión de las investigaciones previas sobre EA en las escuelas, estos estudios han sido agrupados por temáticas, las que corresponden a:

- La integración de la EA en la enseñanza básica. Esta ofrece un enfoque importante para esta investigación, ya que entrega antecedentes respecto a la implementación de los planteamientos que se originaron a nivel internacional en los diferentes seminarios, foros, congresos, etc., de los cuáles uno de los puntos consistió en incorporar la EA en los currículos de educación formal. Este estudio permite dar cuenta de cómo esto es llevado a la práctica, por lo cual se devela que es muy poco lo que se ha aplicado de estos principios (Terrón, 2004).
- La condición de transversalidad de la EA. En estas investigaciones se entrega una visión sobre la transversalidad y su ausencia en las actividades que persisten con su posicionamiento disciplinar y no transversal, como se estipuló en los acuerdos internacionales. Este es un antecedente relevante para esta investigación, que evidencia, en estos estudios, el incumplimiento del carácter transversal que debería tener la EA (Miranda, 2014; Fuentes et al., 2006).
- La formación de profesores en cuanto a EA. En cuanto a esta temática, se fija un precedente sobre el rol que tienen los docentes para la EA en los jardines, escuelas o liceos, además de la necesidad de una formación inicial y permanente en el tema medioambiental para los profesores y profesoras. Por lo tanto, se podría decir que esta problemática de la formación docente no es propia de un solo lugar, sino que es coincidente en varios estudios en diferentes países (Leal, 2010; Jiménez, 2007; Acebal, 2010; y Bravo, 2011).
- Las concepciones y percepciones de los docentes sobre EA. La importancia que tienen los docentes para desarrollar la EA en las escuelas ha llevado a muchos investigadores a desarrollar sus estudios a partir de las percepciones, concepciones y representaciones sociales que han construido estos profesores, ya que van a tener influencia en el aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, en la práctica de la EA (Calixto y Herrera, 2010; Castillo, 2011; Camacho y Marín, 2011; Tristán, 2009; Terrón, 2010; y Calixto, 2013).
- Como se debería asumir la EA en la escuela. En un sentido distinto, en relación a cómo se debería asumir la EA en la escuela, existen diversas propuestas, entre ellas la pedagogía crítica de la EA, metodología participativa que es de gran importancia para la EA en la escuela, con el fin de fomentarla en la formación inicial docente (Martínez, 2012; Varela, M. et al, 2014).

Problema de investigación y objetivos

A partir de la revisión bibliográfica sobre investigaciones de EA, cuyo foco de estudio son los docentes, se puede concluir que existen investigaciones sobre formación del profesorado respecto al tema. Sin embargo, no se ha encontrado evidencia de investigaciones que apunten a estudiar los imaginarios de los docentes a partir del significado que atribuyen a la EA. Es por ello que surge la interrogante a partir de los actores principales que son los profesores, considerando que son ellos los que desarrollan el currículo en la educación formal y, por lo tanto, la EA transversal en los estudiantes. Por consiguiente, nace la siguiente interrogante:

Para responder a esta pregunta, se han establecido los siguientes objetivos:

Objetivo principal

Interpretar el imaginario que desarrollan los docentes de segundo ciclo básico acerca de la educación ambiental y sus políticas, a partir de los significados que le asignan en una escuela municipal de la Región de Los Ríos en Chile.

Otros objetivos

- 1.- Identificar los imaginarios sobre el medio ambiente natural de su localidad que tiene un grupo de docentes de segundo ciclo básico de una escuela municipal.
- 2.- Develar los significados y las prácticas que desarrolla un grupo de docentes de segundo ciclo básico, respecto a la educación ambiental formal, en una escuela municipal de la Región de Los Ríos.
- 3.- Determinar la consistencia que existe entre las normas relativas a la Educación Ambiental, establecidas en las Bases Curriculares, y el imaginario que tienen los docentes respecto a esta temática.

Marco teórico

La pedagogía de la complejidad ambiental

Leff (2003), desde su perspectiva de la pedagogía de la complejidad ambiental, señala que “la crisis ambiental no es crisis ecológica sino crisis de la razón. Los problemas ambientales son, fundamentalmente, problemas del conocimiento” (Leff, 2003, p. 45). En este sentido, el paradigma que ha predominado

en la historia, y que hace referencia a la racionalización del conocimiento y la objetivación del mundo, es cuestionado. De esta manera, se comienza a abrir paso a un nuevo modelo de conocimiento, que incorpora lo real, el sentido y la subjetividad en el saber.

Por lo tanto, esta manera de conocer rompe con los esquemas de certidumbre y determinismo que venían predominando en el estudio de las ciencias, fijando la mirada en torno a la complejidad con la que se debe focalizar la EA. Tomando en consideración este escenario, Leff (2003) refiere que con la EA se da un proceso en el que todos somos aprendices y maestros, proceso de transmisión de saberes que se da dentro de relaciones de poder por parte de quienes poseen esos saberes.

Por otro lado, el autor señala que la pedagogía de la complejidad ambiental no consiste en aprender hechos nuevos, sino que prepara para una nueva racionalidad que significa la reapropiación del conocimiento desde el ser y el saber del mundo y de cada individuo y cada cultura (Leff, 2003).

Respecto a lo anteriormente señalado, este conocimiento, más allá del diálogo racional, de la dialéctica y la comprensión; lo que busca, a través, de la complejidad ambiental, es la comprensión del conocimiento sobre el mundo desde sus orígenes. Frente a lo expuesto por el autor (Leff, 2003), se debe partir de la base de que el conocimiento, de cierta manera, ha sido influenciado en las diferentes culturas. Por lo tanto, la hibridación de identidades que implica internalizar lo otro en la propia cultura, se debe hacer sin renunciar al ser individual y colectivo que somos, afirmando sus sentidos diferenciados.

En otro sentido, el mismo autor mencionado hace referencia a que aprendemos a través de conceptos y categorías de pensamiento y luego codificamos y significamos la realidad. Este proceso, a través del discurso, constituye estrategias de poder para la apropiación del mundo. Señala, además que todo el aprendizaje es aprehensión y transformación del conocimiento, y que a partir del saber se constituye el individuo. El aprendizaje es una reapropiación subjetiva del conocimiento (Leff, 2003).

Tomando como referente lo mencionado con anterioridad es que esta forma de ver y pensar el mundo se transforma en una guía pedagógica que va más allá de que el alumno vuelva su mirada al entorno, a su cultura y su historia para reapropiarse de ellos desde sus realidades empíricas. Por el contrario, la pedagogía de la complejidad ambiental mira al mundo como potencia y posibilidad, y entiende la realidad como construcción social movilizadora por valores, intereses y utopías (Leff, 2003).

En consecuencia, “la pedagogía de la complejidad ambiental ante la incertidumbre no es la del conformismo, al contrario, es la inducción de la imaginación

creativa y la acción solidaria, la visión prospectiva de una utopía fundada en la construcción de un nuevo saber y una nueva racionalidad” (Leff, 2003:47). La educación debe preparar a las nuevas generaciones para aceptar la incertidumbre y también para que sean capaces de comprender las complejas interrelaciones entre los procesos subjetivos y objetivos que constituyen sus mundos de vida, para así generar habilidades innovadoras ante lo inédito.

Además, se tomará en consideración una de los principios que presenta Molano (2012), el cual que se refiere a lo global para un conocimiento ambiental pertinente. En sus palabras:

Lo global es mucho más que el contexto, es la forma de encontrar en las partes las características del todo (...). Es así como lo ambiental visto como todo, necesita hacer sinergia con la educación, la pedagogía, la cultura, la economía, la política y la sociedad que se constituyen como las partes pero a su vez contienen lo esencial del todo ambiental (Molano, 2012, p. 3).

En este sentido, en lo relativo a la EA, las diferentes organizaciones (las partes) deben estar interrelacionadas con la escuela, es decir, la municipalidad, centro de padres, Provincial de Educación, Ministerio del Medio Ambiente y otros. De esta manera, el trabajo conjunto que desarrollen va a influir en el todo que es la EA.

En resumen, la pedagogía de la complejidad ambiental propone, a partir de esta forma de conocer, dejar de lado el determinismo y las certezas, para orientar a un camino en donde deben estar siempre presentes la utopía, la crítica, etc. Además, es importante tener una visión global para un conocimiento ambiental pertinente, incorporando los sistemas. Finalmente, se espera que toda la comunidad genere un conocimiento holístico de la problemática ambiental a partir de todas sus aristas, para que así se empoderen respecto a esta temática y pueda comenzarse con la transición hacia la sustentabilidad y la justicia.

El imaginario y los significados

En el paradigma emergente (Martínez, 2011), que busca reconocer al ser humano de manera integral, surgen conceptos tales como: significado, cultura, imaginario, complejidad, sistema, entre otros, los que permiten comprender y analizar la realidad desde otra perspectiva. En este sentido, los imaginarios y significados pasan a formar parte fundamental en este estudio, dado que configuran los aspectos subjetivos de los individuos respecto de la EA en la escuela. Para ello, se dejará en evidencia qué se entiende por ambos conceptos.

En lo que respecta a los significados, se entenderán desde el enfoque enactivo que presenta Varela (2013), quien señala que:

La mayor capacidad de la cognición viviente, consiste en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida, es decir, se las hace emerger de un trasfondo y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto (Varela, 2013, p. 89).

En lo que se refiere a esta cita, se entiende que la cognición va a involucrar la acción e historia. La acción, por las experiencias que van surgiendo en nuestra vida; la historia, porque nos desarrollamos en un contexto.

De igual manera, para el autor el contexto y el sentido común constituyen la esencia misma de la cognición creativa. “El sentido común es nuestra historia corporal y social, se determinan uno a otro y surgen simultáneamente” (Varela, 2013, p. 96). En lo relativo al sentido común, este no puede representar un mundo predefinido, como en el caso de las representaciones. En este aspecto, lo esencial de la cognición es su capacidad para hacer emerger significados. La información no está establecida como orden dado, sino que implica regularidades que emergen de las actividades cognitivas.

En consecuencia, los significados van a estar determinados por la emergencia de sucesos y el contexto en el que se desarrollan. En el presente estudio, el significado que tiene para los docentes la EA va a variar a partir de cada individuo, pero hay que señalar que comparten un contexto, por lo tanto el sentido común de los participantes hará emerger significados que permitirán comprender su visión EA.

En segundo lugar, los reduccionismos con los que se ha venido estudiando la realidad social han ido ampliándose durante los últimos años, ya que se han desarrollado enfoques, métodos, y metodologías distintos, rigurosamente elaborados por una serie de teóricos que nos permiten tener una aproximación pertinente frente a esa complejidad. El imaginario (Baeza, 2000) forma parte de estos enfoques y se establece como posicionamiento teórico para esta investigación.

En lo que respecta a imaginarios, Baeza (2000) coincide con los planteamientos de Pintos (1996) al referirse a los imaginarios sociales como “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones), socialmente compartidas, de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” (cit. en Cegarra, 2012, p. 11). Respecto a esto, se puede decir que los imaginarios van a constituir un mecanismo de mediación entre la realidad y nuestra percepción de ella, las que van a ser socialmente compartidas.

Por otro lado, es importante entender los imaginarios a partir de la visión de los enfoques sistémico y fenomenológico. Estas perspectivas se encuentran interrelacionadas, en el sentido de que entre el sistema social y los individuos se genera una interdependencia, dándose diferentes fenómenos entre ellos. En

cierto modo, la cualidad del imaginario social es su versatilidad, poder establecer y existir como una forma de significación de una determinada realidad en distintos entornos (Aliaga, 2008). De tal manera, independientemente del contexto en el cual se desarrolle un individuo o grupo de individuos, la capacidad de adaptación del imaginario será expedita.

Continuando con lo anterior, se señala que:

Hasta cierto punto, el imaginario estaría impregnado en las formas del sistema social, en donde se podría desarrollar, y también en la producción subjetiva que los individuos realizan, los cuales son responsables de construir nuevos imaginarios; al final el sistema social ya cuenta con una estructura establecida, sin embargo, es susceptible de modificaciones y, por lo tanto, de modificaciones de los imaginarios sociales existentes (Aliaga, 2008:3).

En este trabajo, es necesario dejar en claro algunas diferencias entre conceptos, ya que el foco central es el imaginario social. Por lo tanto, se establecerán algunas diferencias respecto a lo que se entiende por imaginación e imaginario. De igual manera, se dejará en claro la diferencia entre imaginario y representaciones.

La diferencia entre imaginario e imaginación, según Ugas (2007) y Cegarra (2012), puede resumirse en que la imaginación es una capacidad individual que parte de la realidad social para imitarla o re-crearla, ya que remite al uso de imágenes como vehículos de su manifestación y está socialmente reconocida. Su primordial diferencia con el imaginario social es que este no es una facultad humana, en tanto proceso cognitivo y emocional. “El imaginario social, constituye una ‘gramática’, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada, construido intersubjetivamente e históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo” (Cegarra, 2012, p. 3).

En lo que respecta a las representaciones y los imaginarios, Baeza (2004) establece una diferencia mediante la cual expresa que:

Las representaciones sociales son precodificaciones, porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, es decir, el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación, he allí lo subjetivo (...). Por otro lado, el imaginario social es de mayor envergadura, pues es una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente “lo padece”, por encima de sus propias experiencias vitales. Esto no quiere significar que los imaginarios sociales sean inmodificables o históricamente permanentes, por el contrario, cada época histórica a través de los grupos sociales construye o resignifica los sentidos que desea socialmente transmitir (cit. en Cegarra, 2012, p. 4).

Finalmente, se puede decir que, para este estudio, los imaginarios que tienen los docentes fijan un precedente importante dentro de la sociedad, ya que conocer los aspectos subjetivos de este grupo de profesores implica la construcción del imaginario sobre EA. En este sentido, la importancia de los imaginarios de los docentes en cuanto a EA radica en que son agentes fundamentales en la formación de actuales y futuras generaciones de individuos que participarán socialmente en la toma de decisiones frente a las problemáticas ambientales, no solo a nivel local, sino a nivel global. Por lo tanto, la visión que se tenga en educación respecto a temas ambientales es fundamental, ya que va a determinar la dirección simplista o compleja en la construcción del imaginario social de los profesores.

Cuestiones metodológicas

Para efectos del presente estudio, se utilizó el diseño de la investigación cualitativa que tiene como principal característica el estudio de las relaciones sociales. La metodología cualitativa “tiene como propósito obtener información fundamentada respecto a las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (Gurdián, 2007, p. 179). En tal sentido, la investigación cualitativa busca ahondar en lo profundo de las realidades, teniendo en cuenta su estructura dinámica, para comprender los comportamientos y manifestaciones de los individuos (Martínez, 2006).

Los criterios de selección del paradigma metodológico corresponden a los objetivos que se han planteado para el desarrollo de esta investigación, los que se asociaban a una metodología cualitativa. Mediante esta metodología, se intentó comprender los significados que le otorgan los profesores de enseñanza básica a la EA, la que debe ser abordada de manera transversal, según consta en el currículo de educación formal.

El método fenomenológico - hermenéutico

La postura epistemológica asumida en esta investigación, a objeto de entender qué es el conocimiento y cómo se produce, así como las estructuras que habrán de ser consideradas en tal producción, corresponde al paradigma fenomenológico-hermenéutico como fusión de ambos enfoques.

Con la finalidad de tener una visión metodológica más global de los sistemas sociales y abordar con éxito las realidades complejas que van emergiendo, es que se ha propuesto una fusión de algunos métodos cualitativos. Estos métodos fueron la fenomenología y la hermenéutica, que asumen una orientación

intelectual y actitudinal del investigador, enraizada en las nociones y supuestos que combinan ambos métodos.

De esta manera, “la hermenéutica presupone a la fenomenología y a su vez la fenomenología presupone a la hermenéutica” (Méndez, 2009 s/p). Por lo tanto, la fenomenología hermenéutica presenta un enfoque tanto interpretativo como ontológico, que plantea de manera simultánea el existir, el ser y el estar en el mundo, expresándose a través del lenguaje

En el campo de la investigación educativa, Max Van Manen (cit. en Ayala, 2008, p. 411), señala que “el investigador fenomenológico-hermenéutico está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que estos tienen”. Este método es tanto de naturaleza empírica como reflexiva, ya que busca recoger la experiencia vivida para analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida.

Además, hay que mencionar que el significado que tienen el medio ambiente y la EA para los profesores de segundo ciclo básico, fue sometido a un análisis a partir de una reflexión interpretativa del fenómeno, lo que permite a la investigadora comprender la realidad microsocial y la construcción del imaginario frente a la EA transversal. Es así que el paradigma de investigación asumido en el desarrollo de esta tesis, teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos, es la fenomenología hermenéutica.

En lo que se refiere a la investigación propiamente tal, una visión combinada de ambas metodologías permitió acercarnos con mayor precisión a la pedagogía compleja y el significado que tiene para los docentes la EA. De esta manera, y en concordancia con los objetivos, se determinó la construcción del imaginario que tienen los profesores en estudio acerca de la EA. Por lo tanto, se profundiza en el fenómeno que vivencian dichos actores de la educación.

Participantes

En la presente investigación, los criterios de selección de los participantes se determinaron a partir del objetivo. Como se ha mencionado, en esta investigación el foco principal es el discurso de los docentes, ya que ellos son los que desarrollan el mayor porcentaje de actividades con los estudiantes en el escenario escolar. En este sentido, la EA formal consta en el currículo transversal, y se quiere conocer, a través del discurso docente, cómo se desarrolla este fenómeno, cuál es el significado que tiene para los profesores y cómo ellos construyen su imaginario en torno al tema.

Como se ha mencionado, en esta investigación los participantes conformaron un grupo de 8 docentes de educación general básica, que se desempeñan en

el segundo ciclo de enseñanza y que imparten clases en las diferentes asignaturas del plan de estudio. Estas asignaturas corresponden a las disciplinas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía, Inglés, Arte, Religión y Educación Física.

El criterio de selección adoptado para determinar a los participantes de este estudio correspondió al número total de docentes que realiza clases en las diferentes asignaturas. Se seleccionó a los profesores de la escuela, siendo los principales actores en esta investigación, ya que los programas de estudio del MINEDUC los materializan los docentes en las aulas.

A este grupo de docentes se aplicó la entrevista semi estructurada.

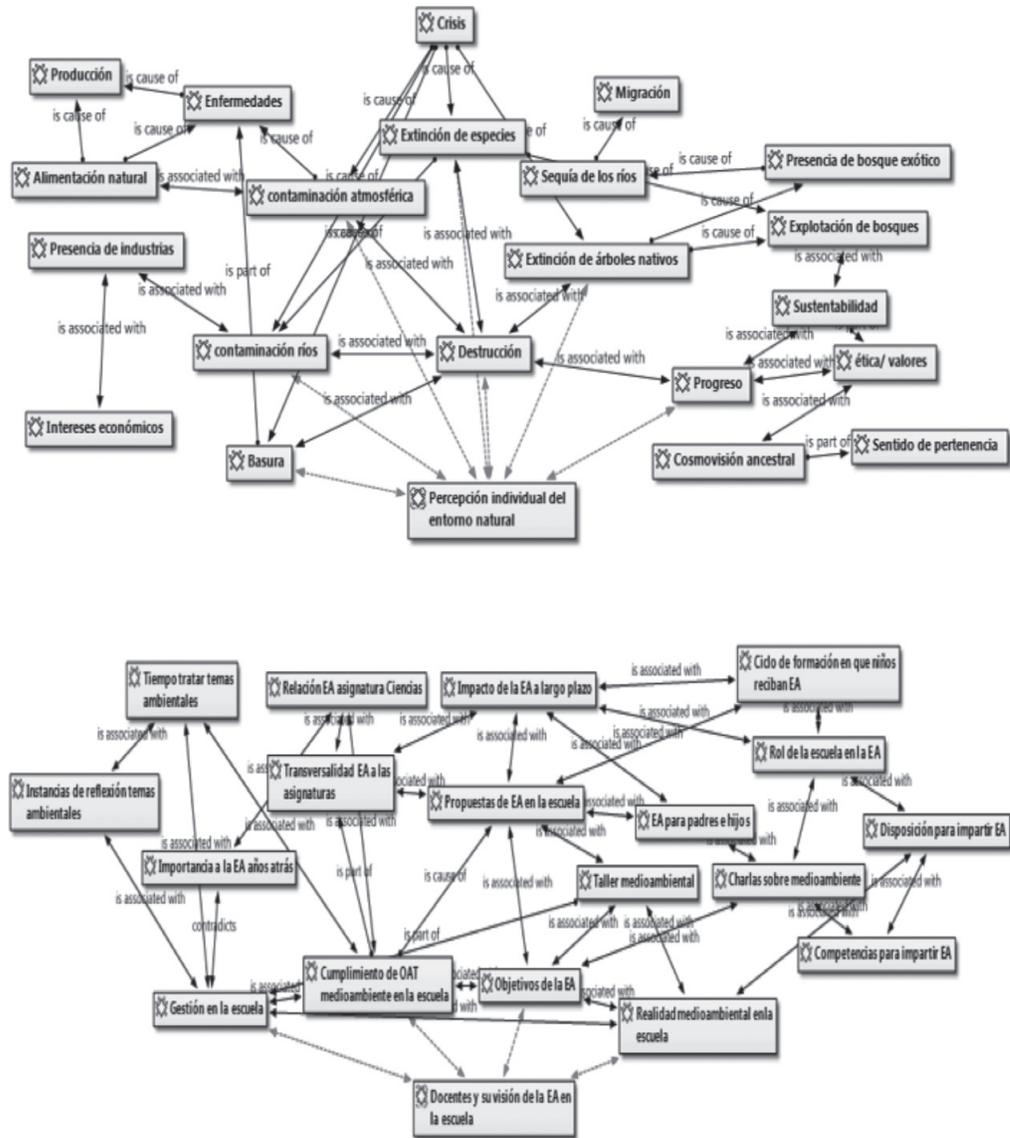
Algunos Resultados

A continuación, se presenta una categorización y codificación de los datos para llegar a la interpretación y análisis de ellos. A partir de estos resultados, se han establecido dos categorías en las cuales se reflejan el significado que tiene la EA para los docentes, y por consiguiente, la construcción de imaginarios sobre el tema.

Categoría 1: percepción individual del entorno natural. En esta categoría se desarrollan códigos que guardan relación con la visión que tiene el docente sobre la problemática ambiental que observa en su entorno natural más cercano.

Categoría 2: docentes y su visión de la EA en la Escuela. La presente categoría incorpora una serie de códigos que hacen referencia a la subjetividad de los docentes en cuanto a la EA. En este sentido, es importante conocer su visión respecto a la práctica, las políticas y propuestas en torno a temas ambientales.

Las siguientes redes muestran las categorías y códigos obtenidos del discurso de los profesores a través de las entrevistas.



Fuente: análisis de contenido en software Atlas ti.

Principales conclusiones a partir de los Objetivos

El primer objetivo específico fijado para esta investigación consiste en identificar los imaginarios sobre el medio ambiente natural de su localidad que tiene un grupo de docentes de segundo ciclo básico de una escuela municipal.

De acuerdo a lo señalado, los imaginarios, entendidos como construcciones mentales socialmente compartidas, van a comprender a la totalidad del discurso de los profesores. Siguiendo la idea de este concepto, la construcción del

imaginario respecto al medio ambiente de su entorno, para este grupo de docentes, es una problemática que se centra, principalmente, en un elemento que afecta a su comuna, que corresponde a los ríos, del cual surgen otros que se desprenden, por ejemplo la forestación de árboles nativos, extinción de especies, contaminación por industrias, etc.

De igual manera, frente a esta problemática ambiental, surge un factor económico dominante que está por sobre cualquier política medioambiental. En este sentido, la economía se fija como el elemento central de los problemas evidenciados en su comuna, por ejemplo, en la presencia de empresas forestales, eliminación de sus residuos, etc. Continuando con esta idea, los intereses económicos de las empresas se van a imponer ante cualquier política en pos del medio ambiente, asumiendo los costos que ello genere.

A pesar de lo mencionado con anterioridad, y existiendo conocimiento de que la situación ambiental a nivel mundial es crítica, a nivel regional se evidencia un conformismo producto de las buenas condiciones ambientales del lugar en que viven. Por lo tanto, el imaginario de los profesores sobre el medio ambiente natural de su entorno se ve determinado por factores políticos, económicos y sociales en que la economía va a primar sobre ambos, contexto en el cual las políticas públicas no son monitoreadas para llevar a cabo un verdadero control. Finalmente, el factor social se libera de estos asuntos, entregando la responsabilidad a organismos administrativos del Estado.

Para continuar, el segundo objetivo específico se centró en develar los significados y las prácticas que desarrollan un grupo de docentes de segundo ciclo básico respecto a la educación ambiental formal, en una escuela municipal de la región de Los Ríos. Este objetivo se relaciona con la categoría sobre los significados de la EA en la escuela, entendiendo que los significados son cuestiones que van emergiendo a partir de cada momento de nuestra vida en un contexto y que juzga nuestro sentido común.

En este sentido, el significado que tiene para estos docentes la EA se relaciona inmediatamente con una disciplina que tiene que ver con las ciencias naturales. En este sentido, la EA queda como un tema aislado, cuya responsabilidad recae sobre algunos docentes. Por lo tanto, no cumple su función de transversalidad en la escuela. Por otro lado, estos temas no son recurrentes en la dinámica escolar y la gestión de este establecimiento educativo no los contempla.

En cuanto a la práctica de la EA, está no se lleva a cabo en esta escuela como lo establece la política, ya que los profesores, como señalaron, desarrollan en sus clases solo algunas actividades que incorporan los textos del MINEDUC entregados a los estudiantes. Como se indicó en líneas anteriores, la EA transversal no está presente en la vida escolar, sin embargo estos docentes

la llevan a la práctica a través de actividades que reducen su verdadero impacto, como por ejemplo reciclaje y limpieza del entorno. Además, es importante destacar que el discurso docente critica los espacios escolares, los que cada vez tienen menos áreas verdes.

En definitiva, para los profesores, en general, la EA en la escuela debería ser un tema a desarrollar de manera permanente y en todos los niveles de enseñanza, considerando su rol formador. Es por ello que se demanda mayor integración de instituciones que trabajen estos temas de manera colaborativa con los establecimientos educativos y que, de igual manera, entreguen las herramientas necesarias al profesorado para desarrollar la EA en los estudiantes.

Por otro lado, se critica a la política educativa, específicamente al currículum y su recarga de contenidos, por lo cual existe una focalización de los profesores en el desarrollar de materias propias de cada asignatura durante el año escolar. De esta manera, los objetivos de aprendizaje transversal son apartados de las actividades de los estudiantes. Otro elemento relacionado con el currículum es el tiempo, el cual es limitado en todo lo que respecta a las actividades escolares, ya que demanda la preparación de pruebas estandarizadas y la incorporación de diferentes programas sociales al sistema educativo.

Por último, el tercer objetivo específico se basa en determinar la consistencia que existe entre las normas relativas a la Educación Ambiental establecidas en las Bases Curriculares y el imaginario que tienen los docentes respecto a esta temática. En lo que respecta a la política, se ha considerado la totalidad del discurso de los docentes, determinándose que, en cuanto al objetivo señalado, la política pública en relación a la EA no es consistente con el imaginario de los docentes en cuanto a la práctica y el significado que tiene para ellos.

Por otra parte, el objetivo general de esta investigación radica en interpretar el imaginario a partir de los significados que desarrollan los docentes de segundo ciclo básico acerca de la educación ambiental y sus políticas, en una escuela municipal de la región de los Ríos en Chile.

A partir del objetivo general se concluye, como se ha visto anteriormente, que el significado a través del cual los docentes construyen el imaginario de la EA no guarda relación con una visión compleja de todo lo que está involucrado. En este sentido, los docentes demuestran tener una visión simplista y reduccionista en cuanto a los temas ambientales y, por consiguiente, hacia la EA. De esta manera, cabe señalar que la perspectiva de la pedagogía de la complejidad ambiental no es coincidente con el discurso de los profesores. Sin embargo, la concepción de una minoría de los profesores se acerca, en algunos aspectos, a esta visión compleja.

Bibliografía

ACEBAL, M. (2010). "Conciencia Ambiental y formación de Maestros y Maestras". Facultad de Ciencias de la Educación, España: Universidad de Málaga.

ALIAGA, F. (2008). *Algunos Aspectos de los Imaginarios sociales en torno al Inmigrante*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Revista de Ciencias Sociales Aposta, N° 39, ISSN 1696 – 7348. Disponible en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aliaga3.pdf>.

AYALA, R. (2008). *La Metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, págs. 409-430.

BRAVO, W. (2011). *Estudio de los conocimientos de los profesores sobre Educación Ambiental*. Universidad de la Frontera, Programa de Magíster en Educación, Chile. Revista digital de Didáctica Ambiental, N° 9. Editado por INVESTEA y didáctica ambiental. <http://www.didacticaambiental.com/revista/numero9/conocimientos.pdf>

CALIXTO, R. (2013). *Educación Ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias*. Revista de Investigación Educativa, 16. Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num16/inves/calixto-educacion-ambiental.html>.

CALIXTO, R. y HERRERA, L. (2010). *Estudio sobre las percepciones y la Educación Ambiental*. Revista Tiempo de Educar, vol.11, núm.22, julio-diciembre, pp. 227-249. Universidad Autónoma del Estado de México, México.

CAMACHO, R. y MARÍN, X. (2011). *Tendencias de enseñanza de Educación Ambiental desde las concepciones que tienen los maestros en sus prácticas escolares*. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Área de Educación en Ciencias y Tecnología, Santiago de Cali, Colombia. Tesis de Pre Grado.

CASTILLO, S. (2011). *Concepciones y prácticas que presentan docentes de primer ciclo básico sobre la Educación Ambiental*. Área Educación y Cultura, Escuela de Educación, Pedagogía en Educación Básica. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

CEGARRA, J. (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Cinta de Moebio. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

FUENTES, L., CALDERA, Y. y MENDOZA, I. (2006). *La Transversalidad Curricular y la Enseñanza de la Educación Ambiental*. revista ORBIS, Ciencias Humanas, año 2, N°4, Venezuela.

GURDIÁN, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo de la Investigación Socio – Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER), Costa Rica.

JIMÉNEZ LÓPEZ, M.A. (2007). “*Análisis de las percepciones, actitudes y valores ambientales en la Educación Infantil y primaria*”. Tesis doctoral.

LEAL, P. (2010). *Educación Ambiental en Chile: Una necesidad ineludible. Una revisión bibliográfica*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista virtual Educación y Humanidades. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

http://educacionyhumanidades.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=45:educacion-ambiental-en-chile-una-necesidad-ineludible-una-revision-bibliografica&catid=37:primera-edicion&Itemid=41

LEFF, E. (2003). *La Complejidad Ambiental*. Editorial siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

MARTÍNEZ, R. (2012). *Ensayo Crítico sobre Educación Ambiental*. Revista electrónica Diálogos Educativos N° 24, vol. 12.

MARTÍNEZ, M. (2011). *Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalyc.org. Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

MARTÍNEZ, M. (2006). *La Investigación Cualitativa*. (síntesis conceptual), revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM, vol. 9 N° 1.

MÉNDEZ, G. (2009). *La fenomenología – hermenéutica una metodología integrada para el bordaje de lo real*. Revista Gerencia de la Investigación. Año 1. Volumen 1. Caracas: CIDECA – CIU.

MINEDUC. (2014). *Ley 19.300, sobre las bases generales del Medio Ambiente*. Disponible en www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201204161055270.ley_bases_del_medi_ambiente.pdf

MINEDUC, (2014). *Transversalidad. Definición e Implementación*. Definición e Implementación. Disponible en http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983

MINISTERIO DEL MEDIO AMBIENTE, (2014). *Portal de Educación Ambiental*. Disponible en: <http://www.mma.gob.cl/educacionambiental/1319/w3-propertyvalue-16354.html>.

MIRANDA, A. (2014). *Educación Ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Primaria, Secundaria y Preuniversitario*. Revista Vinculando, Ciudad de México. Revista Vinculando, Ciudad de México. Disponible en <http://vinculando.org/ecologia/educacion-ambiental-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-en-primaria-secundaria-y-preuniversitario.html>

MOLANO, A. (2012). *La Complejidad de la Educación Ambiental: Una mirada desde los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morin*. Revista de Didáctica Ambiental n° 11. Disponible en : <http://www.didacticaambiental.com/revista/numero11/1.La%20complejidad%20de%20la%20E.A%20.pdf>

NOVO, M. (2003). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitas, Madrid.

PNUMA, (2014). Programa Latinoamericano y del Caribe de Educación Ambiental en el marco del Desarrollo Sostenible. Red de formación ambiental para América Latina y el Caribe. 2014. Disponible en <http://www.pnuma.org/educamb/queeselpalca.php>

TERRÓN, E. (2010). *Educación Ambiental. Representaciones Sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. 21 al 25 de septiembre. Memoria electrónica. Veracruz, México.

TERRÓN, E. (2004). *La Educación Ambiental en la Educación Básica, un proyecto inconcluso*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXIV, núm. 4. Distrito Federal, México. Redalyc. Org. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

VARELA, F. (2013). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.

VARELA, M., PÉREZ, U., ÁLVAREZ, F. y ÁLVAREZ, M. (2014). *Desarrollo de Competencias Docentes a partir de Metodologías Participativas Aplicadas a la Educación Ambiental*. Formación Universitaria, vol. 7, n°6, La Serena. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000600004&script=sci_arttext&tlng=es.

BRIONES, G. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES, Bogotá, Colombia.

CÁCERES, P. (2003). *Análisis Cualitativo de Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable*. P sicoperspectivas, revista de la escuela de psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. II, 2003 (pp. 53-82).

CARIDE y MEIRA, (2003:4). *Los Problemas de la Educación Ambiental: ¿Es posible una Educación Ambiental Integradora?*. En García (2003). Revista Investigación en la Escuela, N° 46 de 2002.

CARIDE, JA. (2003:8) En Sauvé, L. (2003). *Perspectivas Curriculares para la Formación de Formadores en Educación Ambiental*. Junio, 2003.

CEGARRA, J. (2012). *Fundamentos Teóricos Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Núcleo de Investigación de Estudios y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Táchira, Venezuela.

COCA, JUAN R. y OTROS, (2011). *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales*. Asociación cultural Tremn, Centro de Estudio y Análisis Social de Galicia, CEASGA. España.

COLBY, (1996). En Hernández, R. y otros (2010:10). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw – Hill, Interamericana editores.

FUENTES, L. y OTROS (2007). *Enseñanza de la Educación Ambiental desde el Enfoque Inteligente*. La Universidad de Zulia, Venezuela.

GARCIA, JE. (1994). En Bonil, J. y otros (2004). *Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El Paradigma de la Complejidad*. Investigación en la escuela N°53, grupo Complex del Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona.

GELL-MANN, M. (1995). En Bonil, J. y otros (2004). *Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El Paradigma de la Complejidad*. Investigación en la escuela N°53, grupo Complex del Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona.

GIORDAN y SOUCHON. En Bermúdez, G. De Longhi A. (2008). *La Educación Ambiental y la Ecología como Ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza*. Una discusión necesaria para la enseñanza. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, vol. 7 N°2, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

GONZÁLEZ, T. y CANO, A. (2010). *Introducción al análisis de datos de investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II)*. NURE Investigación, N° 45, marzo – abril, 2010.

HERNÁNDEZ, R. y OTROS (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw – Hill, Interamericana editores.

LEFF, E. (2003). *La Complejidad Ambiental*. edición 2003, editorial siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

LÓPEZ, H. (2008). *Especialización en intervenciones psicosociales. Módulo Epistemología de la psicología social*. Fundación Universitaria Luis Amigó, Facultad de Psicología, Medellín.

MARTÍNEZ, (2009). En Martínez, R. (2012). *Ensayo Crítico sobre Educación Ambiental*. Revista electrónica Diálogos Educativos N° 24, vol. 12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Ley 19.300, sobre las bases generales del Medio Ambiente*. Disponible en www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201204161055270.ley_bases_del_medi_ambiente.pdf

Ministerio del Medio Ambiente *Ley General del Medio Ambiente*, N° 19.300, año 1994.

NOVO, M. (2003). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitas, Madrid.

NOREÑA, A. y OTROS (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la Investigación Cualitativa*. Aquichan, Universidad de la Sabana. Disponible en www.aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/html

RODRÍGUEZ, C. y OTROS (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. Xv, núm. 2, julio – diciembre, 2005, pp. 133 – 154, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

SANGRONIS,. En Martínez, R. (2012). *Ensayo Crítico sobre Educación Ambiental*. Revista electrónica Diálogos Educativos N° 24, vol. 12.

BECK, (1997). Terradas, (2005). Lovelock, (2007). En Bonil, J. y otros (2009). *Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la Complejidad*. Revista Eureka N° extraordinario, pp 198 – 215, grupo Complex del Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona.

VARGAS, X. (2011). *Investigación...¿Qué es eso?*. Una guía práctica para saber qué es y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa (apropiada para quien hace investigación por primera vez). Disponible en <http://es.scribd.com/doc/47469728/Investigacion-%C2%BFQue-es-eso-Guia-practica-para-quien-hace-investigacion-por-prime-ra-vez-con-énfasis-en-investigacion-cualitativa>⁰

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POBREZA

Autora

MARYORIE MAYA GALLEGOS*

MARYORIE MAYA GALLEGOS.*
Universidad de Antioquia, Colombia

Resumen

Representación social de la pobreza

Se analiza la representación social de la pobreza en la vida cotidiana desde las más recientes perspectivas contemporáneas de autores consagrados en la problemática. Para ello se comenta, describe y explican las diversas expresiones que dicha situación ha ido forjando en Europa y América, tales como los íconos, los conceptos y las valoraciones sociales con que se ha identificado la pobreza. En este sentido se analiza rigurosamente el correlato tradicional entre pobreza y marginalidad así como también los entramados lingüísticos asociados a este fenómeno universal. Y se critica el enfoque peyorativo con que muchos autores aluden a la pobreza.

PALABRAS CLAVE

pobreza, marginalidad, inclusión social

Abstract

Social representation of poverty

Social representation of poverty is analyzed in everyday life from the most recent contemporary perspectives on the problem established authors. For it is said, describing and explaining the various forms that this situation has been forged in Europe and America, such as icons, concepts and social values with which it has identified poverty. In this sense rigorously it analyzes the traditional correlation between poverty and marginalization as well as linguistic frameworks associated with this universal phenomenon. And the pejorative approach that many authors refer to critical poverty.

KEYS WORDS

poverty, marginalization, social inclusion

Si bien los economistas y las estadísticas han consagrado innumerables estudios a la medición de la pobreza y al intento de definir los métodos más adecuados para lograrlo, son pocas las investigaciones que tratan sobre las representaciones sociales de la pobreza, es decir, sobre el sentido que los individuos otorgan a estos fenómenos en función de sus experiencias, así como de los intercambios e interacciones que caracterizan la vida en sociedad (Paugam, 2007).

El concepto de representación social se refiere a las ideas, conceptos, imágenes, conocimientos, creencias y valoraciones que los seres humanos producen en su interacción con la realidad natural y social. Las representaciones sociales juegan un rol condicionante en procesos complejos de desarrollo individual y colectivo, en la definición de la identidad personal y social, la reproducción del statu quo y las transformaciones sociales. Las representaciones sociales reproducidas en la vida cotidiana han sido comparadas por Moscovici con “los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovici, 1984, p. 36). Por su parte, Jodelet las ha definido como:

Una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social [...] Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación, al mundo y a las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social (Jodelet, 1989, p. 11).

La fuerza normativa para la conducta social e individual que tienen las representaciones sociales ha sido destacada por Sandra Araya, quien señala:

Se constituyen como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p. 11).

Las aspiraciones y utopías son una parte importante de las representaciones sociales que plantean los deseos, las esperanzas y los anhelos, es decir brindan una visión de futuro y un sentido de la vida para un grupo social en un contexto histórico determinado (PNUD, 2002). En definitiva, podemos considerar las representaciones sociales como una forma de conocimiento y valoración del mundo socialmente compartido por un grupo social en un contexto y época específicos. Las representaciones no son un simple reflejo de la realidad, ni la simple asimilación de un discurso predeterminado, sino construcciones y desconstrucciones a partir de nuestras experiencias, de las informaciones y concepciones que recibimos a través de los distintos agentes y procesos de socialización: la familia y redes sociales, la educación, la tradición, la religión

y la comunicación social. Las representaciones sociales pueden contribuir a legitimar y reproducir la pobreza que viven amplios grupos sociales, en cuyo caso cumplen la función de fortalecer la hegemonía de los grupos dominantes en una sociedad determinada; o, por el contrario, pueden cuestionar el statu quo y facilitar procesos de transformación de la pobreza, en cuyo caso se trataría de representaciones contrahegemónicas que cuestionan el sistema político-económico y que plantean un modelo social alternativo basado en la equidad y la justicia (Serra, 201, pp. 19-20).

Respecto a las representaciones de la pobreza, su atribución a una causa individual o colectiva es, en sí misma, un importante indicador de las maneras en que los individuos y las sociedades se relacionan con ellas. Las percepciones públicas de la pobreza tienen un rol clave en la legitimación de la desigualdad y en la delimitación de las fronteras de la intervención del Estado en la provisión de bienestar general y del combate a la pobreza en particular. La estigmatización de los pobres es más evidente en contextos en que predomina una visión de los pobres atribuida a causas individuales que generan un discurso moralizador. Desde esta visión, los pobres son considerados “culpables” de su propia situación, de no hacer lo “necesario” por y para sí mismos, producto de una “cultura de la pobreza” y de situaciones anómicas que se transmiten inter-generacionalmente. La explicación por la pereza –si no trabaja es porque no quiere, porque es un “flojo”– remite a una idea moral basada en el deber y en la ética del trabajo. Los pobres son acusados de no hacer lo suficiente por ellos mismos y el gobierno, en tanto, no tiene la obligación de ocuparse de ellos. El estigma caracteriza la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social, y hace referencia a un atributo profundamente desacreditador, es la marca que surge cuando una persona es juzgada como incapaz o indigna para compartir recursos sociales (Goffman, 1970).

La estigmatización emerge como un proceso social que involucra desde la identificación y el etiquetamiento de grupos con “menor valor social”. Las representaciones sobre los modos de vida de los sectores más desfavorecidos o sobre los lugares donde viven suelen oscurecer las causas de sus desventajas. Las características culturales de los sectores pobres tienden a ser causalmente funcionales a las características económicas de la pobreza. Las percepciones individuales del mundo social están filtradas por marcas culturales que destacan ciertos aspectos de la realidad y ocultan otros. Son modos de entender cómo funciona el mundo, definiendo horizontes de posibilidades (Small et al., 2010) Dado que diferentes marcos culturales pueden coexistir en un mismo espacio, no hay un conjunto homogéneo de respuestas culturales frente a las condiciones de privación (Lepianka et al., 2010, pp. 148-151).

¿Nos representamos un pobre activo o pasivo, alguien que tiene un margen de maniobra o alguien aplastado por las circunstancias, o por el sistema como

lo preferirían otros? Si optamos por lo primero, pensaremos en sus potencias subjetivas (aspiraciones, habilidades, talentos y competencias), en sus otros capitales (capital relacional, familiar o cultural) y en las posibilidades de cambio que ofrece la realidad. Si optamos por lo segundo, minimizamos, ignoramos o negamos tanto las potencias (quizá porque pensamos que pobreza rima con impotencia), como los capitales (quizá porque pensamos que no hay más capital que el económico) o las posibilidades de cambio (quizá porque situamos las causas de la pobreza en escalones altos inalcanzables, por pesimismo congénito) (Aliena, 1996).

Se retrata a la gente pobre como pasiva y penalizada, sistemáticamente perjudicada por las políticas públicas, a pesar de sus mejores esfuerzos para contribuir a la sociedad. En contraste con ambos puntos de vista, nuestro análisis se basa en las representaciones que la propia gente pobre hace de sí, como activos, resistentes y plenamente inmersos en la corriente principal de la vida de su comunidad, cuyo estilo de vida prefieren a los de otros vecindarios más opulentos. Sus relatos contienen mucho sufrimiento y privación, y una gran cantidad de conflictos con empleadores y funcionarios, pero transmiten mucha energía y entusiasmo, en contraste con el cuadro triste habitual en la literatura sobre pobreza (Aliena, 1996).

De nuevo encontramos aquí tres representaciones. Las dos primeras conectan la pobreza con el nivel de vida, y son de naturaleza más técnica. La tercera sitúa la pobreza en el contexto aristotélico de la reflexión sobre la buena vida, y es más filosófica. Las primeras las encontramos en el ya clásico debate entre quienes medían la pobreza por la renta (y hablaban de pobreza en sentido estricto) y quienes preferían centrarse en los recursos (y hablaban de privación). Peter Townsend, el adalid de esta última postura, elaboró una larguísima lista de aquellos recursos que no debían faltar en ningún hogar. La investigación fue demostrando que había pobres sin privación y personas con privación que no eran pobres. Un autor sueco ha formulado una solución: considerar como pobres de verdad a quienes son pobres y están privados. Hoy emerge una tercera representación en esta controversia. Importa la pobreza (se mida como se mida), pero también el resto de los ingredientes de la buena vida (y aquí cada cual tiene su receta). Son estos los que hacen calidades de pobres, esto es pobreza diferentes (Aliena, 1996).

Algunos autores también recaban en los lazos de parentesco y comunitarios que permiten que las personas no caigan en la pobreza, como Michael Walzer (1992, p. 35), quien ha escrito:

Los individuos dominados y que experimentan privaciones suelen estar desorganizados además de empobrecidos, mientras personas pobres con sólidas familias, iglesias, sindicatos y partidos políticos y alianzas étnicas no suelen

estar dominados o experimentar privaciones por mucho tiempo. Ni siquiera en el mercado se encuentran solas, aisladas estas personas (Aliena, 1996).

Anthony Giddens, en su libro “Más Allá de la Izquierda y la Derecha”, propone un triángulo de la buena vida que pasa por “bienes materiales-dignidad-realización personal”. Giddens toma estos factores como relativamente independientes y apuesta por lo que desde hace años llama *política de la vida*. Esta pasaría, entre otras cosas, por un nuevo pacto entre ricos y pobres, cuyas fuerzas motoras serían: la aceptación de la mutua responsabilidad de afrontar los “males” que el desarrollo ha arrastrado consigo; lo deseable por parte de todos de un cambio hacia una vida que valore menos el éxito económico y más el amor y la comunicación afectiva; y un concepto amplio de bienestar, que se separe de la idea del bienestar de asistencia económica a los desfavorecidos, para asociarse al cultivo del yo autotélico (el yo que busca sus propias metas). La política de la vida pasaría también por el reparto del trabajo, en beneficio de unos pobres a los que el resto de la sociedad reclamaría, en contrapartida, el “impuesto” de la confianza en sí mismos, la integridad y la responsabilidad social (Aliena, 1996).

1. Autoestima y pobreza

Se incluye en esta categoría tanto la autoestima, como la dignidad, el respeto de sí mismo e incluso la realización personal. Nadie define autoestima porque se supone que su significado se comprende bien, aunque conviene saber que se la suele utilizar como centro de dos campos léxicos diferentes: uno con la denotación de responsabilidad individual y obligación hacia la comunidad (la autoestima solo es posible cuando uno hace frente con independencia a sus propia vida y cumple con los estándares de la comunidad) y otro de responsabilidad colectiva y obligación de la comunidad (la autoestima requiere la transferencia de poder, en la forma de, por ejemplo, habilidades, técnicas, voz y dinero) (Aliena, 1996).

Al acuñar la expresión “política de la autoestima” (de alcance menor que la “política de la vida”, de Giddens), se tiene en mente a los grupos de apoyo emocional y de ayuda mutua que vemos surgir en el entorno de los servicios sociales, las estrategias de empoderamiento propugnadas desde el trabajo social y el movimiento norteamericano de la autoestima. Al centrarse en cómo se siente la gente, surgen múltiples objeciones que indican que esta posición olvida las causas verdaderas de la pobreza que se pueden situar en el capitalismo, el individualismo posesivo o las políticas neoliberales. Al tratar de que los individuos se sientan mejor consigo mismos, centrando sus energías en sus subjetividades, estos críticos sostienen que se trata de una manera de alejar a los pobres de la política, de desarmarlos, de aislarlos con respecto a los congéneres,

dificultando la acción colectiva. Incluso corremos la tentación de transmutar la supuesta falta de autoestima en causa de la pobreza, hasta convertir al pobre en responsable de su pobreza (Aliena, 1996).

La pobreza “descalificadora” es una relación social con los pobres que genera angustia colectiva porque cada vez más personas se consideran pertenecientes a esta categoría y muchas otras, cuya situación es inestable, temen padecerla. Esta relación social concreta con la pobreza y la exclusión tiene una probabilidad mayor de desarrollarse en las sociedades que podríamos llamar “postindustriales”, especialmente en aquellas que se enfrentan a un fuerte aumento del paro y de las situaciones precarias en el mercado de trabajo (fenómeno en parte vinculado a la reconversión del aparato productivo y a los cambios en las relaciones económicas internacionales), lo que se traduce en lo que Robert Castel denomina la crisis de la sociedad salarial. Por lo general, en este tipo de sociedad el papel de la solidaridad familiar, sin llegar a desaparecer, se ha atenuado: lejos de corregir las desigualdades económicas y sociales, contribuye, en realidad, a aumentarlas (Paugam, 2007).

2. Creación de identidades negativas y el riesgo a la estigmatización

Cuando, en las representaciones sociales, la pobreza es un fenómeno marginal, corre el riesgo de aparecer como una prueba dolorosa y humillante para los que la sufren. Ser pobre, mientras la mayoría de la gente vive, si no en la opulencia, al menos con desahogo y seguridad, lleva casi inevitablemente a querer disimular los signos de la pobreza. Dejar ver que se es pobre, es correr el riesgo de ser marginado, como sucede no solo en países ricos ni en algunos segmentos de la población, sino en países subdesarrollados donde la pobreza es silenciosa. Los pobres que viven bajo la mirada de las personas acomodadas tienen, hasta cierto punto, el deber de callarse (Paugam, 2007).

Pero disimular la pobreza no es siempre posible, especialmente cuando la presión económica empuja a solicitar una ayuda en un centro de asistencia. Se corre el riesgo de ser considerado un “problema social” que presenta signos de inadaptación, o un perezoso, un individuo que prefiere la asistencia al trabajo. Recordemos que, aunque la explicación de pobreza por la pereza no sea la misma en todos los países, en igualdad de condiciones aumenta cuando hay poco desempleo o cuando éste disminuye. En otras palabras, se suele considerar a los pobres perezosos cuando viven en una sociedad de pleno empleo y, por tanto, se les estigmatiza más (Paugam, 2007), aunque este mismo fenómeno se vive en países pobres donde las sociedades son altamente segmentadas.

2.1. Lenguaje y estereotipos sociales

Los estereotipos son los ejemplos más estudiados de la categorización social y se definen como un conjunto de creencias interrelacionadas de los miembros de un grupo que describen percepciones acerca de determinados miembros de otro grupo (Pancorbo, 2011, p. 313).

Stangor (2000) refiere que los estereotipos tienen fundamento en la realidad y eso los hace de gran utilidad, en términos de una aproximación cognitiva al medio social. La estereotipia es funcional para la adaptación del entorno y no debe ser vista como un proceso cognitivo inferior o socialmente destructivo (Moyhaddam et al., 1993), sin embargo en ocasiones el proceso puede derivar en generalizaciones sin fundamento que desvalorizan a determinados grupos sociales y derivan en un conflicto intergrupar (Moyhaddam, 1998). Dada su funcionalidad, los estereotipos permiten racionalizar y justificar la forma en que se dan las diferencias en una estructura social que abarca tanto a los grupos dominantes como a los dominados, y aceptar las condiciones sociales, económicas y políticas que estructuran dicha sociedad (Yzerbyt et al., 1993).

Los estereotipos vienen comúnmente acompañados de prejuicios, los que se definen como actitudes negativas hacia grupos sociales o individuos, considerando su pertenencia a determinados grupos.

La pobreza también va acompañada de la descalificación social a través de lenguajes agresivos y poco objetivos, que contribuyen a la exclusión y discriminación de los pobres, los cuales son tratados como asociales, inadaptados o minusválidos sociales. Este lenguaje estigmatizante no es exclusivamente el de la gente poco formada en el análisis de la pobreza. También se encuentra de forma recurrente entre los trabajadores sociales. En el siglo XIX hay un cambio en el discurso social referido a los pobres, en el fondo de la cultura psicologizante dominante. Jacques Ion y Jean-Paul Tricart consideran que en esa época:

Se habrían podido identificar sucesivamente distintos tipos de clientes, correspondientes a otros tantos sistemas de valores profesionales y de métodos de trabajo: el asocial (a enderezar), el ignorante (a instruir), el enfermo (a sanar), el inadaptado (a readaptar), el marginado (a reintegrar), el otro (a aceptar) (Paugam, 2007).

Las expresiones descalificadores del lenguaje con el que se ha tratado a los pobres y a la pobreza van acompañadas de un sentimiento de caída. En los países o regiones más pobres la pobreza se considera, como hemos visto, un estado permanente y reproducible y, por consiguiente, un fenómeno casi inevitable e incorporado al sistema social. Cuando las sociedades industriales avanzadas lograban, gracias al crecimiento económico, el pleno empleo y podían garantizar la seguridad y el bienestar de la mayoría, la pobreza se consideraba, por

el contrario, un residuo, un vestigio casi exótico dentro de la sociedad de la abundancia (Paugam, 2007).

Pero cuando estas sociedades “seguritarias” se enfrentaron al desempleo estructural y a la precariedad en el trabajo, vieron cómo crecía rápidamente el número de personas asistidas, transformando la percepción de la pobreza. La figura predominante era la de la “caída”, es decir, el pobre desclasado que había perdido su estatus social o el pobre víctima de las dificultades que antes no conocía (Paugam, 2007).

Si bien la pobreza se percibe como una caída que puede afectar a personas que viven en condiciones adecuadas, cuando no confortables, **también va asociada al riesgo de la amenaza personal ante una perspectiva semejante**. La pobreza descalificadora se traduce efectivamente en una angustia colectiva casi incontrolable (Paugam, 2007).

2.2. Estigmatización del entorno

Además de la estigmatización en el lenguaje y las conductas hacia los pobres, tanto individuales como institucionales, aquella también se extiende al entorno geográfico y de vecindad. La rotación es, en algunos casos, muy rápida. Su rapidez constituye un indicio de malestar social. La gran rotación de inquilinos constituye un obstáculo para el establecimiento de relaciones sociales duraderas entre ellos. Los vecinos más antiguos se sienten desvalorizados respecto a los que se van y los nuevos habitantes que se enfrentan rápidamente a la imagen negativa del barrio tienen tendencia a encerrarse en sí mismos (Paugam, 2007).

Estos signos indican una miseria moral y relaciones sociales determinadas por desavenencias de aquellos que, desde afuera, designan el barrio como un ghetto. Cuando los habitantes de un barrio estigmatizado no intentan defenderse colectivamente de la imagen negativa que les caracteriza, lo que hoy parece frecuente, hay que ver en ello, en primer lugar, la ausencia de un sentimiento de pertenencia al grupo unido por el mismo destino (Paugam, 2007).

Así mismo, Bauman (2009) se refiere al problema de la estigmatización del lugar como el de los espacios vacíos de sentido, no visibles, en los que no se negocian las diferencias porque no hay con quién negociar. Son lugares “sobrantes” que expresan la falta de coincidencia ante la elegancia de la estructura y la prolijidad del mundo. Diversos actores destacan que la internalización de actitudes y creencias negativas sobre uno mismo contribuyen a erosionar la autoestima y debilitar las aspiraciones, operando como una barrera para desarrollar y mantener diversas conexiones sociales fuera del barrio y en una variedad de circunstancias. Paralelamente, los estereotipos negativos acerca del lugar desa-

lientan a quienes no residen allí para visitarlo o relacionarse con sus residentes, profundizando la homogeneidad de las redes sociales de quienes residen en el lugar (Link y Phelan, 2011; Warr, 2003; Lupton, 2003).

Es verdad que, por motivo de la concentración de las familias en situación precaria, las diferencias objetivas entre los habitantes no son muy grandes, especialmente para un observador externo. Pero existen. A veces incluso subjetivamente se perciben como muy grandes. En el mismo barrio muchas familias pueden verse afectadas por la descalificación social, pero sabiendo que este proceso comporta diversas fases, esto no significa que se enfrentan al mismo tipo de problemas (Paugam, 2007).

Los que creen poder encontrar un empleo y salir del barrio por sus propios medios, tienen la sensación de no formar parte del mismo mundo que los que viven en él desde hace muchos años y se comportan como “asistidos”. La constitución del orden jerárquico interno está, en este caso, basada en el reconocimiento y refuerzo del mínimo signo de distinción social. El esfuerzo de diferenciación individual se opone, por consiguiente, a la cohesión del grupo y vuelve improbable el nacimiento de vínculos comunitarios (Paugam, 2007), incluso la violencia entre sus habitantes.

Parece como si sus habitantes, y en particular los adolescentes desocupados, quisieran dar una imagen de la podredumbre de su barrio, una podredumbre que se les pega a la piel y con la que se identifican. De este modo, también ellos participan en la construcción de la imagen negativa de su barrio, de su ciudad, de su región o de su país. El carácter intolerable de la identidad negativa de cada uno de los habitantes de los lugares desheredados se opone, en algunos casos, a cualquier cohesión del grupo y da la impresión de una vida colectiva destrozada y de un mundo deshecho, propicio a movimientos sociales desorganizados (Paugam, 2007).

En definitiva, plantear la cuestión del entorno socialmente descalificado lleva a preguntarse no sólo por el cúmulo de desventajas en las ciudades o lugares desheredados, sino también por sus identidades y las relaciones sociales en que se ven involucradas, lo que supone al mismo tiempo un análisis global de los factores y las fases sucesivas del proceso de descalificación social y una descripción de sus especificidades locales (Paugam, 2007).

Esta misma estigmatización puede darse a nivel macro, puesto que la población de “pobres” no se define ni es atendida de forma idéntica y las experiencias pueden variar mucho de un país a otro, de una región a otra, de una localidad a otra y de un barrio (o vecindad) a otro. La pobreza y la manera en que es tratada tienen distinto sentido cuando se traducen en las mismas actitudes cuando se reside en un país en el que el desempleo es limitado y la presión comunitaria sobre los comportamientos es fuerte; y cuando, por el contrario, se vive en una

sociedad en la que el paro es estructural y se ha desarrollado una economía paralela (Paugam, 2007).

En el primer caso, el individuo es minoría y se arriesga a ser estigmatizado, experimentando la sensación de no estar a la altura de las expectativas que le impone su entorno; en el segundo, está menos marginado y tiene más posibilidades de cambiar el sentido de su estatus social con los recursos materiales y simbólicos que puede procurarle fácilmente la economía subterránea (Paugam, 2007).

Ser pobre tiene distinto sentido cuando el individuo vive en un país en el que el sistema de protección social se basa en el principio de ciudadanía y pueden ofrecer una cobertura importante al conjunto de la población; y cuando reside, por el contrario, en un país donde la protección social es de naturaleza residual. La asistencia se reducirá, en el primer caso, a una parte marginal de la sociedad, a menudo a una población que espera una ampliación de derechos; en el segundo, será de naturaleza extensiva y podrá afectar potencialmente a franjas más numerosas y más variadas de la población (Paugam, 2007).

Estos aspectos se convierten en parámetros para entender la manera como Partimos, en primer término, de la no existencia de un mundo “verdadero”, pre-existente a los fenómenos, que operaría como el fundamento de toda explicación y desde el cual se presupondrían significaciones. Asumimos la existencia de distintas construcciones sociales de la realidad (Berger y Luckmann, 1974; Schutz y Luckmann, 1977). “Cada grupo construye en la experiencia vivida y compartida una idea de realidad, una idea de verdad, una idea de error y una idea de normalidad. Estas ideas orientan sus esquemas de acción, su modo de vivir su entorno” (Lahitte 1989, p. 87). El “mundo” es una idea del mundo y existen distintos mundos posibles en una misma realidad, como ideas de un mismo pensamiento interactuando en una pugna de poder, e implican diferentes representaciones e interpretaciones de lo real, guiadas por la voluntad de verdad (Aliena, 1996).

Este posicionamiento nos aleja de todo esencialismo, cuyas preguntas girarían solamente en torno a los “por qué”. Nos preocupa, desde nuestro marco referencial, más bien el “cómo” se producen determinadas significaciones, es decir cómo se construye en un grupo determinada visión de la realidad, en este caso la visión de la pobreza. Ello implica necesariamente privilegiar el punto de vista interno de una comunidad o grupo, lo “emic”, frente al punto de vista externo, lo “etic”. El punto de partida será la visión de los sujetos, sus categorizaciones, valoraciones y percepciones (Aliena, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- ALIENA, R. (1996). Representaciones de la Pobreza: esbozo de un mapa. Revista, Cuadernos de Trabajo Social (9), pp. 71-96.
- BAUMAN, Z. (2009). Modernidad Líquida. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- CEIRANO, V. (2000). Las Representaciones Sociales de la Pobreza. Una Metodología para su estudio. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/109/ceirno.htm>
- HAYLETT, C. (2003). "Culture, Class and Urban policy: reconsidering equality" Antipode, 35(1), pp. 55-75
- LEPIANKA, D. et al., (2010). "Popular explanations of poverty in Europe. Effects of contextual and individual characteristics across 28 European countries". Acta sociológica, 53 (1), pp. 53-72.
- LINK, B. (2001). "Conceptualizing Stigma" Annual Review of Sociology, 27, pp. 363-385.
- LUPTON, R. (2003). Poverty Street. The Dymics of Neighbourhood. Decline and Renewal. Bristol: Policy Press.
- PANCORBO, G. (2011). Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza, 29 (2), pp. 311-342.
- PAUGAM, S. (2007). Las Formas Elementales de la Pobreza. Madrid, Alianza Editorial, p. 302.
- PIZANO, D. et al. (2005). Las causas de la pobreza en el Tercer Mundo. Imagen Social y conducta de ayuda. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, p. 130.
- SERRA, L. (2011). Las representaciones sociales y la reproducción de la pobreza en Nicaragua. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO_CROP. Buenos Aires Argentina p 181.
- SMALL, M. et al. (2010). "Reconsidering culture and poverty". The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 629, pp. 6-27.
- SCHUTZ, A. (1997). Las estructuras del mundo de la vida. Bs. As, Amorrortu.
- WARR, D. (2005). "Social Networks in a discredited neighbourhood". Journal of Sociology, 4 (13), pp. 258-308.

Uso de TIC en el diseño pedagógico de la asignatura inglés en la UTEM: percepción de los estudiantes

Autoras

GEMITA FLORES CORTÉS*

CARMEN G. HADERMANN BOFILL **

MARIA L. OSORIO RIVERA ***

GEMITA FLORES CORTÉS*

Magíster en Lingüística Inglesa, Universidad de Chile

CARMEN G. HADERMANN BOFILL **

*Magíster en Letras con Mención en Lingüística Aplicada P.U.
Católica de Chile*

MARIA L. OSORIO RIVERA ***

*Magíster en Informática Educativa,
UTEM Virtual, UTEM*

Resumen

El presente artículo corresponde a una etapa exploratoria respecto de la percepción, grado de uso y efectividad de la integración de TIC en el diseño pedagógico para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana. El estudio se desarrolla a partir del análisis de los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de la UTEM, y muestra el tipo de integración que se ha hecho de las TIC en su modelo pedagógico, concluyendo con recomendaciones para su innovación.

PALABRAS CLAVE

TIC, diseño pedagógico, inglés.

Abstract

The present article is the result of an exploration into the opinion of students in view of the integration of ICT into the pedagogical design and its usefulness in the teaching-learning process of English at the Universidad Tecnológica Metropolitana. The study is carried out around a survey to collect the students' perception of the use of ICT. It shows how these resources have been integrated in its pedagogical model and recommends innovative changes in it.

KEYS WORDS

ICT, pedagogical design, English.

1. INTRODUCCIÓN

No hay duda de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado nuestra forma de acceder y compartir el conocimiento, de comunicarnos y de aprender. La concepción del diseño pedagógico con la integración de ellas debe mostrar congruencia con estos cambios y sufrir modificaciones importantes. En el uso pedagógico tradicional de las TIC, ellas son empleadas exclusivamente para la transmisión de información, sin espacio para la construcción significativa de conocimiento por parte de los individuos-estudiantes (constructivismo), el aprendizaje basado en resolución de problemas (Branda, 2009) o escenarios dirigidos a un objetivo (Shank y Shank, 1992), entre otros.

En el uso no tradicional, las TIC tienen la potencialidad de entregar espacios para la realización de actividades con sentido para lograr aprendizajes significativos y, por otra parte, facilitan la motivación y actitud de los estudiantes, por tanto favorecen un diseño más natural del contexto de aula para la enseñanza de inglés, permitiendo recrear hasta cierto punto los contextos en que se usa naturalmente. En la misma línea, estas herramientas hacen factible fomentar el uso de diversas estrategias de aprendizaje, particularmente en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y, como consecuencia, abren un abanico de posibilidades para dar solución a necesidades de ritmos y estilos de aprendizaje distintos (Marques Graells, 2000).

Nos resta preguntarnos: ¿empleamos las TIC en situaciones de enseñanza tradicional o hemos hecho cambios innovadores? ¿Qué recursos tecnológicos han sido utilizados en nuestras aulas y cuán exitoso ha sido su empleo? ¿Aportan las TIC a la motivación de nuestros alumnos? ¿En qué modalidades empleamos las TIC: presenciales, no presenciales o ambas? ¿Cuáles son los recursos que los estudiantes observan como más eficaces para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera? Para dar respuesta a estas interrogantes, creemos pertinente conocer la percepción de los estudiantes respecto del impacto de las actividades de aprendizaje mediadas por TIC en la actualidad en la Universidad Tecnológica Metropolitana.

2. El aprendizaje del inglés y las TIC

Hemos definido las TIC, en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, como herramientas o instrumentos al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje cuya función es representar y aproximar las realidades lingüísticas y comunicacionales, constituyendo, a su vez, medios viables para establecer distintos modos de interacción y fomentar el uso de diversas estrategias de aprendizaje (Flores et al, 2014). Su integración al modelo pedagógico debe suponer consideraciones respecto de las ca-

racterísticas personales de los estudiantes, tales como su nivel de manejo de la lengua objetivo, intereses, edad, etc. (Moreno, 1989), y la integración de una variedad amplia de actividades y situaciones de aprendizaje que paralelamente fomenten el uso variado de estrategias de aprendizaje (EA).

Aunque existe un general consenso en señalar que hay una correlación directamente proporcional entre el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua y la cantidad y variedad de estrategias explotadas (O'Malley et al, 1985; Chamot, 2005; Naiman et al, 1996), no hay una definición totalmente aceptada de EA. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, las podemos definir como acciones físicas o mentales flexibles y conscientes de los estudiantes, innatas y/o aprendidas, para la adquisición, retención y transferencia de información (Weinstein y Mayer, 1986); en general, como logros de aprendizaje y consecución de nuevos niveles de desarrollo del sistema lingüístico, y habilidades comunicativas en la lengua extranjera, en particular. A este respecto, Oxford (1990) ofrece una taxonomía de EA que es ampliamente utilizada, por cuanto tiene una base psicológica y sociocultural que integra tanto estrategias de uso directo de la lengua meta (de memorización, cognitivas, de compensación) como estrategias indirectas que apuntan al monitoreo y autorregulación del aprendizaje (metacognitivas, afectivas y sociales).

Si bien pocas de las EA son observables, puede advertirse que ciertos tipos de actividades motivan la utilización de ciertas estrategias. A modo de ejemplo, si en el diseño la actividad más recurrente consiste en un examen en que se medirá el conocimiento de un listado de verbos, la mayoría de los estudiantes tenderá a la utilización de estrategias de memorización. Si, por otra parte, la tarea recurrente consiste en usar esos verbos en oraciones, se sumarán a las anteriores otras de carácter cognitivo; y si se trata de escribir un mensaje, los estudiantes tenderán a usar también estrategias compensatorias y, quizás, también sociales. Por consiguiente, aunque las características individuales son clave para la elección de estrategias, a mayor complejidad de la actividad a realizar, mayor variedad de EA, pues una estrategia constituye una respuesta, podríamos decir, proporcional a un problema planteado¹.

Al depender en gran medida de las actividades y situaciones de aprendizaje, el desarrollo de EA obedecerá a acciones individuales de interacción con el contenido y acciones con los demás actores del proceso (Pozo y Monereo, 1999; Oxford, 1990), con un creciente aumento de actividades independientes de la dirección del profesor y cooperativas entre estudiantes, con miras a un aprendizaje autorregulado. La diversidad de actividades mediadas por TIC cubre desde la presentación de información hasta acciones más complejas. Todas ellas suponen algún tipo de interacción, pudiendo fomentar el uso de estrategias cognitivas y de memoria, compensatorias y sociales, y las menos observables, metacognitivas y afectivas².

Integrar todos estos elementos en un diseño educativo exitoso, entendido como un proceso de toma de decisiones intencionales respecto de los materiales a emplear, las

herramientas, las actividades y la secuenciación de éstas, es clave para estimular el uso de estrategias de aprendizaje variadas, tanto en el aula tecnológica como no-tecnológica. En palabras de Coll (2003), la clave se encuentra más allá de las TIC o de la pedagogía en sí mismas: se observa en el uso pedagógico exitoso que se haga de ellas.

2.1. Tipos de interacción en actividades mediadas por TIC

Existen distintos tipos de tecnologías disponibles para uso pedagógico, algunas creadas con propósitos educativos y otras que han sido adoptadas desde el uso cotidiano por su potencialidad como herramientas con fines didácticos. Estos son utilizados para cumplir con diversas funciones relativas a los tipos de interacción referidos anteriormente, dependiendo del tipo de diseño pedagógico establecido.

2.1.1. Interacción con el contenido

Presentación de información

Diversos medios son utilizados como fuentes para presentar información. Entre ellos, se pueden mencionar: Youtube, Google y otros buscadores; documentos Office; Slideshare, Wikis, Prezi, Movie creators y Podcasts; y herramientas de la plataforma institucional REKO de la UTEM, como glosarios, archivos y recursos. Como medios para la presentación de información³, tienden a fomentar estrategias de memorización (como crear enlaces mentales, aplicar imágenes y sonidos), además de estrategias cognitivas, tales como reconocer fórmulas y modelos o analizar expresiones, y otras menos observables, como las estrategias compensatorias de adivinar en forma inteligente. El diseño pedagógico detrás de este tipo de recursos se relaciona principalmente con un aula tradicional, que supone que los estudiantes reciben e internalizan información estandarizada, sin espacio para la personalización de esa información.

Páginas Web con ejercitación

Este tipo de medios permite un tipo de interacción con el contenido en el que los estudiantes pueden obtener una respuesta inmediata de su desempeño. Existen diversas páginas de acceso libre, tales como ELLO, BBC, eslmedialab, eslgamesworld.com, esolcourses.com, perfect-english-grammar.com, autoenglish.org, entre otras, que permiten realizar juegos o ejercicios léxicos y gramaticales, y desarrollar habilidades de comprensión auditiva y lectora. Este tipo de herramientas tiende a fomentar actividades individuales y la utilización de estrategias de memorización y cognitivas,

tales como practicar, analizar y razonar, y crear estructura para el input y el output⁴. La incorporación de estos elementos supone un aula tradicional, por tanto la innovación se observa en el formato en que son presentados (formato digital).

2.1.2. Interacción con pares/hablantes nativos

La interacción con pares puede llevarse a cabo utilizando el inglés o la lengua madre. Podemos indicar que el uso de la lengua madre se emplea para distintas actividades relacionadas con las estrategias sociales, tales como solicitar y entregar aclaraciones, pedir correcciones o cooperar con pares para realizar una actividad (estrategias indirectas sociales, Oxford, 1990). Entre los recursos disponibles, podemos contar el correo electrónico, foros y chats, Facebook, Twitter, Skype. En REKO existen herramientas, como foros, trabajos grupales y proyectos. Asimismo, estos recursos tienen la potencialidad de ser usados en actividades en las que debe usarse el inglés para llevar a cabo una conversación espontánea o semi-espontánea, tanto entre los estudiantes como entre los estudiantes y hablantes nativos. En este marco, además de estrategias cognitivas como practicar, analizar y razonar, y crear estructura para el input y el output, el estudiante va a tender a recibir y enviar mensajes, lo que constituye el objetivo principal del proceso de aprendizaje de inglés. La incorporación de este tipo de recursos implica un aula más innovadora, en cuanto supone la elaboración de conocimiento con un mayor grado de autorregulación.

2.1.3. Interacción con el profesor

Este tipo de interacción tiende a ser similar a aquel con pares en que se coordina la actividad de aprendizaje a través de estrategias sociales. Además, estos medios son utilizados para la recepción de trabajos o tareas y la entrega de retroalimentación, que es fundamental para que el estudiante construya cimientos más sólidos y pueda avanzar en su aprendizaje. Este grupo está constituido por el correo electrónico, foros y chats, blogs, Facebook, Twitter, y herramientas REKO, tales como foro, trabajos grupales, proyectos, recepción de trabajos y anuncios.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El principal objetivo de este estudio es describir el modo en que se utilizan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana a partir de la recogida de datos por medio de una encuesta a sus estudiantes. Este primer paso nos ayudará a reflexionar acerca del modo en que se han insertado las TIC en nuestro diseño pedagógico y la conveniencia de continuar con ese modelo o de introducir cambios.

Para alcanzar este propósito se incluyen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los recursos tecnológicos más utilizados por los estudiantes en su vida diaria y en su vida como estudiantes en general
- Distinguir los recursos TIC utilizados en la asignatura de inglés
- Establecer el grado de utilización que hacen los estudiantes de las TIC para la clase de inglés tanto en el aula como en las horas de trabajo autónomo
- Examinar los tipos de interacción que se establecen al utilizar TIC en la asignatura de inglés y sus implicancias respecto del fomento del empleo de estrategias de aprendizaje
- Determinar el grado de motivación del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés
- Identificar los recursos que los estudiantes consideran más eficaces para aprender inglés

4. INSTRUMENTO Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Se aplicó una encuesta, de diseño propio, a estudiantes de las 3 sedes de la UTEM: FAE, Centro y Macul. La aplicación se realizó vía REKO al final del segundo semestre de 2014 a aquellos estudiantes que se encontraban cursando inglés durante ese periodo. La encuesta estuvo disponible durante 2 semanas en REKO. En total, se encuestaron 870 alumnos. Respondieron 516 estudiantes de la FAE, 143 de la Sede Central y 211 de la Sede Macul.

La encuesta constó de 23 preguntas, de las cuales 6 recogen aspectos generales del uso de TIC y 17 reúnen información acerca del uso de TIC para el aprendizaje de inglés: en aula (5), uso de laboratorio (7) y trabajo autónomo (5). Las 7 preguntas referentes al uso de laboratorio no aplican para los estudiantes de la Sede Macul, pues no disponen de uno para la asignatura de inglés. La última pregunta de la encuesta (*Respecto de medios*

tecnológicos, ¿qué otras herramientas consideras se debieran utilizar en la clase de inglés en la Universidad?) es una pregunta abierta; para la tabulación de estas últimas respuestas, se eliminaron aquellas que manifestaron algo distinto de lo solicitado en la pregunta, considerándose válidas respuestas relativas a software o hardware; luego, se parafrasearon las oraciones reduciéndolas a una o más herramientas tecnológicas; finalmente, se utilizó el programa Excel para hacer el conteo de categorías y frecuencias. Se muestran las respuestas obtenidas en tablas con un listado ordenado según la frecuencia de ocurrencia.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA INGLÉS EN LA UTEM

Inglés constituye una asignatura de carácter obligatorio en las mallas curriculares de la mayoría de las carreras de pregrado de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Sin embargo, se observan diferencias en los logros de aprendizaje establecidos y la implementación de salas y/o laboratorio con recursos TIC. En la Sede FAE (Facultad de Administración y Economía), la mayoría de los estudiantes debe cursar 4 niveles de inglés con 4 horas pedagógicas semanales, con excepción de las carreras de Ingeniería en Gestión Turística (que cumple con la misma cantidad de horas totales, contemplando 6 horas pedagógicas semanales en 3 semestres) e Ingeniería Comercial (que incluye 4 semestres de inglés con 6 horas pedagógicas semanales). El objetivo principal de la asignatura inglés, en todas las carreras de la FAE⁵, es desarrollar en los estudiantes la destreza de comunicarse en el idioma inglés en situaciones específicas de la vida, alcanzando, al final de todos sus semestres, un nivel de competencia comunicativa pre-intermedia (A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL⁶).

En la mayoría de las carreras de FAE, la asignatura inglés no involucra el uso obligatorio de laboratorio. Sin embargo, se entregan links a los estudiantes vía REKO para su trabajo autónomo. La carrera de Ingeniería Comercial se encuentra actualmente en el tercer año de la puesta en marcha de su rediseño curricular. Los estudiantes de esta carrera tienen acceso obligatorio al laboratorio por 1 hora 30 minutos semanalmente. En el laboratorio, los estudiantes realizan ejercicios en sitios web de acceso libre, practicando formas gramaticales y de léxico, y realizando ejercicios de comprensión auditiva y lectora, con el monitoreo del profesor.

Las asignaturas de inglés de la Sede Central tienen propósitos de lectura o propósitos comunicacionales en 2 o 3 semestres. La utilización de TIC en esta sede incluye el empleo del laboratorio de inglés con una frecuencia de 45 minutos cada 2 semanas, con acceso a ejercicios libres de estructura gramatical, vocabulario y comprensión auditiva.

En la Sede Macul los estudiantes cursan, en su mayoría, 2 o 3 semestres de inglés para propósitos comunicacionales, e inglés para trabajos técnicos en un nivel elemental. No existe, en esta sede, un laboratorio para inglés. Pese a ello, se entregan links a los estudiantes vía REKO para su trabajo autónomo.

No obstante las diferencias en las tres sedes, la UTEM cuenta con una plataforma de interacción educativa (REKO) que tiene por objeto establecer un puente de interacción entre estudiantes y profesores para la distribución y uso de materiales en línea, la interacción y entrega de noticias, un sistema de seguimiento de las actividades y materiales, entre otras funciones.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto de los recursos tecnológicos que utilizan los estudiantes de la UTEM con mayor frecuencia en su vida cotidiana, se puede observar en la Tabla 1 que los estudiantes de las tres sedes tienden a usar los diversos recursos con una frecuencia similar. Las herramientas más utilizadas en este sentido son el correo electrónico (con un promedio de 85%), Google (con un promedio de 83%) y Youtube (con un promedio de 78%). Por su parte, las herramientas menos utilizadas por los estudiantes son los podcasts (cercano al 3%), los moviecreator (con un promedio de 6%) y los foros (con un promedio de 8%).

Tabla 1.

Señala los recursos tecnológicos que utilizas con frecuencia en vida cotidiana:				
CRITERIO	SEDE	FAE	CENTRO	MACUL
Correo electrónico		87%	90%	77%
Google		84%	84%	80%
Youtube		79%	82%	73%
Foros		8%	8%	10%
Chats (Whatsapp, Line, Telegram, etc)		73%	72%	55%
Blogs		8%	7%	10%
Facebook		81%	80%	73%
Twitter		15%	14%	7%
Office (Word, Excel, PowerPoint, etc)		65%	62%	53%
Slide Share		12%	12%	5%
Prezi		10%	3%	5%
Skype		17%	24%	19%
Wikis (Wikipedia, Wikihow, WikiBooks, Wikisummaries, etc)		28%	29%	28%
Podcasts		4%	3%	2%
Movie creators (Movie Maker, Dvolver, etc)		6%	8%	4%
REKO		72%	71%	67%
DIRDOC		66%	66%	59%

Respecto del número de asignaturas en que se utilizan TIC, en la **Tabla 2** se pueden observar algunas diferencias. En la sede central existen más asignaturas en que se utilizan las TIC (49% de los estudiantes dicen usarlas en todas las asignaturas). En Macul esta cifra es también significativa (44%). En FAE, en cambio, sólo cerca de un tercio de los estudiantes señala que usan TIC en todas las asignaturas (32%). Un 25% en la sede FAE, 18% en el Centro y 17% en Macul, señala que utiliza TIC en 4 o 5 asignaturas. Por otra parte, un número reducido de estudiantes indica que usa TIC en 1 o ninguna asignatura (7% y 4% en FAE, respectivamente; 3% y 1% en la Sede Central; 8% y 5% en Macul).

Tabla 2.

¿En cuántas asignaturas de este semestre utilizas recursos o herramientas tecnológicas de forma habitual?					
CRITERIO SEDE	1	2 o 3	4 o 5	EN TODAS	EN NINGUNA
FAE	7%	31%	25%	32%	4%
CENTRO	3%	29%	18%	49%	1%
MACUL	8%	26%	17%	44%	5%

En relación con la vida académica, la **Tabla 3** muestra que existe un mayor uso del correo electrónico, Google y Youtube. El 70% en FAE, el 73% en Centro y el 60% en Macul responde que conoce Google en profundidad y lo utiliza habitualmente. Con referencia al conocimiento y uso del correo electrónico, las respuestas siguen una tendencia similar a aquellas acerca de Google: el 68% en FAE, el 66% en Centro y el 56% en Macul respondió que conoce el uso del correo electrónico en profundidad y lo utiliza habitualmente. Sobre el conocimiento y uso de Youtube para uso académico, cerca de la mitad de los estudiantes respondió que lo conoce muy bien y lo utiliza frecuentemente (el 56% en FAE, el 63% en Centro y el 53% en Macul), seguido por el porcentaje de estudiantes que hacen uso habitual (el 30% en FAE, el 24% en Centro y el 32% en Macul). Se observa que las respuestas acerca del uso frecuente de Facebook alcanzan el 61% en FAE, 60% en Centro y 51% en Macul. Respecto de los chats, un 59% en FAE, 68% en Centro y el 47% en Macul contesta que conoce muy bien uno o más chats y lo(s) utiliza con regularidad.

Grupos altos de estudiantes señalan no conocer algunas herramientas. Tal es el caso de los podcasts, que en FAE son desconocidos por el 48%; en Centro, por el 53%; y en Macul, por el 43%. Una tendencia similar se observa respecto de Prezi: en FAE, un 38% de los estudiantes; en Centro, un 52%; y en Macul, un 46% dice no conocerlo. Algo similar ocurre con Slideshare. Por su parte, Twitter, Skype, los blogs y los foros no son tan desconocidos como los recursos

mencionados previamente, pero no son utilizados, o lo son en forma escasa. Los movie makers, en cambio, encuentran poco uso entre los estudiantes UTEM.

Mención aparte merece REKO. La mayoría de los estudiantes utiliza REKO habitualmente y conoce la plataforma de forma profunda; esto ocurre en el 43% de los casos en FAE, 50% en la sede central y 40% en Macul. Mientras que una tendencia similar la utiliza regularmente y conoce sus funciones principales (41% en FAE, 34% en Centro y 39% en Macul).

Tabla 3.

Señala los recursos y/o herramientas tecnológicos que utilizas en tu vida como estudiante:				
CRITERIO		Sede		
		FAE	Centro	Macul
CORREO ELECTRÓNICO	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	68%	66%	56%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	22%	24%	28%
	Lo he usado escasamente	6%	3%	7%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	1%	1%	2%
	No lo conozco	3%	5%	7%
GOOGLE	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	70%	73%	60%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	21%	18%	27%
	Lo he usado escasamente	4%	4%	4%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	2%	1%	4%
	No lo conozco	3%	3%	6%
YOUTUBE	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	56%	63%	53%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	30%	24%	32%
	Lo he usado escasamente	9%	6%	8%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	3%	3%	3%
	No lo conozco	3%	3%	4%
FOROS	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	7%	5%	10%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	11%	15%	12%
	Lo he usado escasamente	31%	33%	36%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	36%	32%	27%
	No lo conozco	14%	15%	15%

CHATS (WHATSAPP, LINE, TELE- GRAM, ETC.)	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	59%	68%	47%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	21%	15%	27%
	Lo he usado escasamente	10%	8%	11%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	6%	3%	7%
	No lo conozco	5%	6%	9%
BLOGS	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	6%	8%	9%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	12%	10%	16%
	Lo he usado escasamente	28%	34%	28%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	40%	33%	33%
	No lo conozco	14%	15%	14%
FACEBOOK	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	61%	60%	51%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	23%	22%	30%
	Lo he usado escasamente	9%	9%	10%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	3%	3%	3%
	No lo conozco	3%	6%	6%
TWITTER	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	12%	10%	8%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	16%	13%	9%
	Lo he usado escasamente	24%	20%	18%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	39%	47%	47%
	No lo conozco	9%	11%	18%
OFFICE (WORD, EX- CEL, POWER- POINT, ETC.)	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	47%	48%	36%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	38%	36%	40%
	Lo he usado escasamente	9%	8%	12%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	2%	3%	3%
	No lo conozco	4%	6%	9%
SLIDE SHARE	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	6%	10%	9%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	16%	10%	12%
	Lo he usado escasamente	21%	19%	24%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	22%	27%	23%
	No lo conozco	34%	34%	33%
PREZI	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	4%	4%	4%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	11%	8%	8%
	Lo he usado escasamente	22%	12%	16%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	25%	24%	26%
	No lo conozco	38%	52%	46%

SKYPE	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	10%	16%	11%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	16%	16%	19%
	Lo he usado escasamente	26%	22%	27%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	34%	33%	27%
	No lo conozco	12%	13%	15%
WIKIS (WIKIPEDIA, WIKIHOW, WIKIBOOKS, ETC.)	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	19%	20%	18%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	34%	36%	31%
	Lo he usado escasamente	29%	24%	27%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	9%	9%	8%
	No lo conozco	9%	10%	15%
PODCASTS	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	4%	3%	5%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	7%	4%	7%
	Lo he usado escasamente	15%	13%	17%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	26%	26%	29%
	No lo conozco	48%	53%	43%
MOVIE CREATORS (MOVIE MAKER, DVOLVER, ETC.)	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	6%	8%	6%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	13%	8%	14%
	Lo he usado escasamente	30%	26%	23%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	24%	27%	31%
	No lo conozco	28%	30%	26%
REKO	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	43%	50%	40%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	41%	34%	39%
	Lo he usado escasamente	10%	9%	14%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	3%	2%	2%
	No lo conozco	3%	5%	5%
DIRDOC	Lo conozco profundamente y lo utilizo habitualmente	41%	48%	40%
	Lo utilizo regularmente y conozco sus funciones principales	43%	32%	39%
	Lo he usado escasamente	11%	13%	13%
	He escuchado de él pero no lo utilizo	2%	3%	2%
	No lo conozco	3%	4%	5%

Respecto de la pregunta: *¿Has ingresado a REKO durante la última semana?*, la mayoría de los estudiantes en las tres sedes ingresan a REKO 2 o 3 días a la semana; en FAE esto ocurre en el 37% de los casos; en Centro, el 38%; y en Macul, el 33%. Esta frecuencia es seguida por 1 vez con un 24%, 19% y 24%, respectivamente. Ver **Tabla 4**.

Tabla 4.

<i>¿Has ingresado a REKO durante la última semana?</i>					
CRITERIO SEDE	TODOS LOS DÍAS	4 A 5 DÍAS	2 A 3 DÍAS	1 DÍA	NUNCA
FAE	14%	18%	37%	24%	7%
CENTRO	17%	20%	38%	19%	6%
MACUL	21%	14%	33%	24%	8%

Se puede observar en la **Tabla 5** que la mayoría de los estudiantes cree que aprende más rápido cuando se usan medios tecnológicos. Muy pocos creen que influye sólo un poco o nada. La mayoría indica que influye bastante (41% en FAE, 37% en Centro y 28% en Macul). Esta tendencia es seguida por el número de estudiantes que cree que el efecto es parcial (27% en FAE, 27% en Centro y 29% en Macul) y los que señalan que el uso de TIC en el aula definitivamente incide (22% en FAE, 24% en Centro y 25% en Macul).

Tabla 5.

<i>¿Consideras que se aprende de forma más rápida en aquellas clases donde se usan medios tecnológicos?</i>					
CRITERIO SEDE	Definitivamente si	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE	22%	41%	27%	5%	5%
CENTRO	24%	37%	27%	7%	5%
MACUL	25%	28%	29%	9%	9%

De igual forma, en la **Tabla 6** se observa que existen visiones diversas sobre la función motivadora de las TIC. La mayoría juzga que el empleo de recursos tecnológicos en las clases es bastante motivador (31% en FAE, 32% en Centro y 29% en Macul). Un número algo menor cree que la influencia es parcial (28% en FAE, 32% en Centro y 31% en Macul), mientras que un porcentaje similar cree que el uso de TIC es determinante para el aprendizaje (27% en FAE, 23% en Centro y 18% en Macul). Un porcentaje muy menor de estudiantes estima que el efecto motivador de las TIC es escaso o nulo.

Tabla 6.

<i>¿Pienzas que las clases en que se usan recursos tecnológicos son más motivadoras que aquellas en que no se utilizan?</i>					
CRITERIO SEDE	Definitivamente si	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE	27%	31%	28%	7%	7%
CENTRO	23%	32%	32%	7%	6%
MACUL	18%	29%	31%	10%	11%

Respecto de las clases de inglés, la **Tabla 7** muestra que, en FAE y Macul, las herramientas tecnológicas son utilizadas sólo parcialmente (30% y 32%, respectivamente). En el caso de la sede centro, el 37% de los alumnos declara usar bastante estas herramientas. La distribución de respuestas a esta pregunta es bastante dispersa y difiere ampliamente de la importancia que los estudiantes

otorgan a los recursos tecnológicos para su aprendizaje; en la sede Macul, incluso, el 25% de los estudiantes indica que no se utilizan TIC en sus clases de inglés.

Tabla 7.

<i>¿En las clases de inglés, fuera del laboratorio, se utilizan herramientas tecnológicas que te permiten alcanzar los logros de aprendizaje?</i>					
CRITERIO SEDE	Definitivamente si	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE	21%	28%	30%	12%	9%
CENTRO	18%	37%	28%	9%	8%
MACUL	11%	20%	32%	12%	25%

La **Tabla 8** muestra tendencias similares en cuanto a los grados de importancia de los diversos recursos tecnológicos en la clase de inglés en las tres sedes. A modo de ejemplos, la proyección de Power Points alcanza una importancia bastante alta: 36% en FAE, 38% en Centro y 25% en Macul; y definitivamente importante, con 26%, 29% y 14%, respectivamente; la búsqueda individual en internet obtiene una importancia bastante alta, de 35% en FAE, 33% en Centro y 29% en Macul; y definitivamente importante, con 28%, 28% y 25%, respectivamente; las lecturas con audio online alcanzan una importancia bastante alta, de 33% en FAE, 36% en Centro y 34% en Macul; y definitivamente importante, con 39%, 33% y 27%. A pesar de las similitudes en los resultados respecto de las tendencias, también podemos observar algunas diferencias. Los estudiantes de la sede Macul son quienes tienen una visión de las herramientas tecnológicas para la clase de inglés más reservada. Incluso, en todos los casos, las respuestas en que las herramientas no son importantes o sólo un poco, alcanzan un porcentaje cercano al 10%, mientras que en las otras sedes la mayoría de estas respuestas bordea el 5%.

Tabla 8.

Señala el grado de importancia que le das a estos recursos en la clase de inglés:				
SEDE		FAE	CENTRO	MACUL
CRITERIO				
VIDEOS	Definitivamente importante	30%	37%	25%
	Bastante importante	33%	31%	27%
	Sólo parcialmente importante	23%	20%	26%
	Sólo un poco importante	8%	10%	11%
	De ninguna importancia	6%	2%	10%
POWERPOINT O PREZI	Definitivamente importante	26%	29%	14%
	Bastante importante	36%	38%	25%
	Sólo parcialmente importante	24%	15%	29%
	Sólo un poco importante	8%	12%	18%
	De ninguna importancia	6%	5%	14%
BUSQUEDA INDIVIDUAL EN INTERNET	Definitivamente importante	28%	28%	25%
	Bastante importante	35%	33%	29%
	Sólo parcialmente importante	22%	25%	28%
	Sólo un poco importante	10%	8%	10%
	De ninguna importancia	4%	6%	8%
PIZARRA INTERACTIVA	Definitivamente importante	32%	28%	24%
	Bastante importante	34%	27%	29%
	Sólo parcialmente importante	22%	25%	24%
	Sólo un poco importante	7%	10%	9%
	De ninguna importancia	5%	10%	14%
LECTURAS CON AUDIO	Definitivamente importante	39%	33%	27%
	Bastante importante	33%	36%	34%
	Sólo parcialmente importante	18%	21%	19%
	Sólo un poco importante	7%	7%	9%
	De ninguna importancia	4%	3%	10%
JUEGOS Y EJERCICIOS EN LÍNEA	Definitivamente importante	39%	34%	29%
	Bastante importante	30%	31%	27%
	Sólo parcialmente importante	20%	22%	21%
	Sólo un poco importante	6%	6%	10%
	De ninguna importancia	5%	8%	13%

La **Tabla 9** corrobora el hecho de que para los estudiantes el uso de las TIC es relevante en su aprendizaje, particularmente en la sede, FAE donde el 45% considera que es definitivamente importante. En las sedes Centro y Macul, la mayoría de las respuestas están en la categoría bastante importante, con un 40% y un 37%, respectivamente. Un grupo minoritario considera que el empleo de herramientas tecnológicas no tiene importancia, siendo los estudiantes de Macul quienes alcanzan el porcentaje más alto en este rango.

Tabla 9.

¿Consideras que las herramientas tecnológicas maximizan tus posibilidades de aprender inglés?						
SEDE	CRITERIO	De definitivamente si	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE		45%	31%	17%	4%	3%
CENTRO		34%	40%	17%	4%	6%
MACUL		29%	37%	19%	4%	10%

Respecto del uso de laboratorio, preguntas que aplican para los estudiantes de la sede FAE y Centro, la **Tabla 10** muestra que un porcentaje importante de los estudiantes de la UTEM no utiliza el laboratorio para sus clases: 37% de los alumnos de FAE y 28% de los estudiantes de la sede central. En la sede Centro, por otra parte, 27% de los estudiantes señalan que utilizan el laboratorio sólo parcialmente.

Tabla 10.

<i>¿Usa el laboratorio en las clases de inglés?</i>					
CRITERIO SEDE	Definitivamente sí	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE	20%	18%	18%	6%	37%
CENTRO	16%	17%	27%	12%	28%

Respecto de la frecuencia de uso del laboratorio, se observa en la **Tabla 11** que la mayoría de los estudiantes declara no utilizar el laboratorio: en FAE el 35% y en el Centro 47% lo utilizan 1 vez por semana.

Tabla 11.

<i>¿Con qué frecuencia usa el laboratorio para inglés?</i>					
CRITERIO SEDE	0 veces a la semana	1 vez a la semana	2 veces a la semana	3 veces a la semana	4 o más veces a la semana
FAE	51%	35%	10%	3%	1%
CENTRO	43%	47%	8%	1%	1%

Respecto del aporte de la frecuencia de uso del laboratorio en inglés, se observa en la **Tabla 12** que la frecuencia de utilización en las aulas contribuye en alguna medida a su aprendizaje del inglés; en FAE, el 19% indica que lo hace en forma parcial; en la sede Centro, el 21% señala que el laboratorio ayuda bastante.

Tabla 12.

<i>¿La frecuencia con que usa el laboratorio en inglés permite que sea un aporte en tu aprendizaje?</i>						
CRITERIO SEDE	Definitivamente sí	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No	No uso lab. en clases de inglés
FAE	15%	18%	19%	9%	5%	34%
CENTRO	17%	21%	16%	14%	6%	26%

En la **Tabla 13** podemos observar que a los estudiantes de FAE y de la sede central les gustaría utilizar el laboratorio una vez por semana (49% y 44%, respectivamente).

Tabla 13.

¿Con qué frecuencia te gustaría realizar actividades en el laboratorio?					
SEDE \ CRITERIO	Todos los días	Una vez por semana	Una vez al mes	Cada 15 días	En cualquier momento que yo quisiera
FAE	10%	49%	9%	16%	17%
CENTRO	10%	44%	13%	14%	20%

A partir de la distribución de la frecuencia de uso, la **Tabla 14** muestra que en el laboratorio de inglés se realizan con mayor frecuencia actividades individuales con links dados por el profesor, seguidos por trabajos individuales que deben ser enviados al profesor por medio de REKO o correo electrónico, quedando en último lugar la utilización de trabajos en grupo con desarrollo de respuestas a subir en REKO o correo del profesor.

Tabla 14

Estando en el laboratorio en la clase de inglés, ¿qué tipo de actividades realizas?			
CRITERIO	SEDE	FAE	CENTRO
DE TRABAJOS INDIVIDUALES SÓLO CON LINKS	Siempre	24%	42%
	Regularmente	23%	17%
	Rara vez	8%	12%
	Nunca	3%	2%
	No uso laboratorio en clases de inglés	41%	27%
DE TRABAJOS INDIVIDUALES CON DESARROLLO DE RESPUESTAS A SUBIR A REKO O CORREO DEL PROFESOR	Siempre	22%	18%
	Regularmente	22%	23%
	Rara vez	10%	24%
	Nunca	4%	8%
	No uso laboratorio en clases de inglés	41%	27%
DE TRABAJOS EN GRUPO CON DESARROLLO DE RESPUESTAS A SUBIR A REKO O CORREO DEL PROFESOR]	Siempre	16%	13%
	Regularmente	22%	17%
	Rara vez	12%	18%
	Nunca	10%	24%
	No uso laboratorio en clases de inglés	40%	27%

La **Tabla 15** muestra que los estudiantes consideran que el laboratorio es definitivamente un aporte a su aprendizaje de inglés o que aprenden bastante. En el caso de los ejercicios de gramática, que constituyen un cuerpo importante de los ejercicios en línea asignados, en FAE el 22% de los estudiantes señala que definitivamente les ayuda a aprender inglés, mientras que un 26% dice que la ayuda que aporta es bastante. En la sede central, los resultados a este respecto alcanzan un 26% y 28%, respectivamente. El 21% de los estudiantes señala que definitivamente logran aprender con los ejercicios con audio, mientras que un 21% dice que la ayuda que aportan es bastante. En la sede central, los resultados alcanzan un 23% y 27%, respectivamente. En lo que concierne a los ejercicios de vocabulario, en FAE el 24% de los estudiantes indica que definitivamente les ayudan a aprender inglés, mientras que un 25% dice que le aportan bastante. En la sede central, los resultados en este aspecto llegan a un 29% y 25%, respectivamente. En cuanto a los ejercicios de lectura, el 23% de los estudiantes de FAE estiman que el uso de laboratorio definitivamente aporta para su aprendizaje,

mientras que el 22% cree que les ayuda bastante. En la sede Centro, el 30% señala que les ayuda bastante y el 22% que definitivamente es un aporte. Los ejercicios de escritura aportan definitivamente a su aprendizaje de inglés en un 22%, y en FAE un 24% dice que aporta bastante. En Centro, los resultados con este tipo de ejercicios alcanzan el 27% en ambos grados. Es importante señalar que el porcentaje de estudiantes que indican que aprenden un poco o nada con estos ejercicios en el laboratorio es muy bajo en ambas sedes, siendo la mayoría entre un 2% y un 4% (con excepción de los ejercicios de lectura, en que el 1% de los estudiantes de cada sede indican que con su utilización no aprenden nada; y el 9% de los estudiantes de la sede Central cree que los ejercicios con audio confieren poco aprendizaje).

Tabla 15.

<i>Señala el grado de aprendizaje que logra en el laboratorio con estos tipos de ejercicios:</i>			
CRITERIO	SEDE	FAE	CENTRO
EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	Definitivamente logro aprender	22%	27%
	Aprendo bastante	26%	28%
	Aprendo sólo parcialmente	14%	14%
	Aprendo sólo un poco	3%	4%
	No aprendo nada	3%	3%
	No uso laboratorio en clases de inglés	33%	24%
EJERCICIOS CON AUDIO	Definitivamente logro aprender	21%	23%
	Aprendo bastante	21%	27%
	Aprendo sólo parcialmente	20%	15%
	Aprendo sólo un poco	3%	9%
	No aprendo nada	2%	2%
No uso laboratorio en clases de inglés	33%	24%	
EJERCICIOS DE VOCABULARIO	Definitivamente logro aprender	24%	29%
	Aprendo bastante	25%	25%
	Aprendo sólo parcialmente	13%	18%
	Aprendo sólo un poco	3%	3%
	No aprendo nada	2%	1%
No uso laboratorio en clases de inglés	33%	23%	
EJERCICIOS DE LECTURA	Definitivamente logro aprender	23%	22%
	Aprendo bastante	22%	30%
	Aprendo sólo parcialmente	16%	20%
	Aprendo sólo un poco	4%	3%
	No aprendo nada	1%	1%
No uso laboratorio en clases de inglés	34%	23%	
EJERCICIOS DE ESCRITURA	Definitivamente logro aprender	22%	27%
	Aprendo bastante	24%	27%
	Aprendo sólo parcialmente	14%	16%
	Aprendo sólo un poco	4%	3%
	No aprendo nada	2%	2%
No uso laboratorio en clases de inglés	34%	24%	

La **Tabla 16** muestra que la mayoría de las actividades realizadas en el laboratorio son evaluadas (calificadas). En FAE, el 37% de los estudiantes señala que se evalúan los trabajos individuales correspondientes a los enlaces asignados, el 42% señala que se califican los trabajos individuales con desarrollo y envío de respuesta y el 36% que se evalúan los trabajos en grupo con desarrollo y envío de respuesta. En la sede Centro, las evaluaciones del trabajo en laboratorio alcanzan el 40%, 43% y 29% en las respectivas tareas.

Tabla 16.

¿Son evaluadas las siguientes actividades en el laboratorio?			
CRITERIO	SEDE	FAE	CENTRO
TRABAJOS INDIVIDUALES SOLO CON LINKS	Si	37%	40%
	No	15%	30%
	No uso laboratorio en clases de inglés	48%	30%
TRABAJOS INDIVIDUALES CON DESARROLLO DE RESPUESTAS A SUBIR A REKO O CORREO DEL PROFESOR	Si	42%	43%
	No	12%	28%
	No uso laboratorio en clases de inglés	46%	29%
TRABAJOS EN GRUPO CON DESARROLLO DE RESPUESTAS A SUBIR A REKO O CORREO DEL PROFESOR	Si	36%	29%
	No	16%	40%
	No uso laboratorio en clases de inglés	48%	31%

El mayor número de estudiantes estima que el uso que se hace de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de inglés es bastante adecuado. En FAE, el 33% se inclinó por esta respuesta, mientras que los estudiantes de Centro refieren un 37% y los de Macul, un 31%. Ver **Tabla 17**.

Tabla 17.

¿Consideras adecuado el uso actual de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de inglés?					
CRITERIO SEDE	Definitivamente si	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE	25%	33%	21%	8%	12%
CENTRO	18%	37%	28%	9%	8%
MACUL	18%	31%	29%	6%	16%

En cuanto a la invitación que hacen los docentes a usar herramientas tecnológicas en los trabajos fuera de la clase, el porcentaje más significativo de los estudiantes considera que esto se realiza sólo parcialmente (28% en FAE, 34% en Centro y 24% en Macul). A diferencia de los recursos TIC utilizados en clase o en laboratorio, una proporción de estudiantes no menor indica que el profesor no les pide utilizar herramientas tecnológicas en sus tareas fuera de la sala. Ver **Tabla 18**.

Tabla 18

¿Te pide el profesor de inglés usar herramientas tecnológicas (ppt, videos, etc.) en trabajos para la asignatura?					
CRITERIO SEDE	Definitivamente si	Bastante	Sólo parcialmente	Sólo un poco	No
FAE	17%	20%	28%	12%	24%
CENTRO	16%	18%	34%	13%	19%
MACUL	18%	23%	24%	14%	21%

Respecto del trabajo autónomo en inglés, se observa que el 35% de los alumnos FAE, el 34% de centro y 26% de Macul busca ejercicios en internet 1 día a la semana; el 24%, 26% y 23%, respectivamente, lo hace 2 o 3 días. Sólo un 5%, 6% y 7% respectivamente lo hace todos los días. Un porcentaje significativo

(26% en FAE, 24% en centro y 26% en Macul) nunca busca ejercicios o explicaciones de los temas revisados en inglés fuera de la universidad. Los tutoriales en Youtube u otras páginas web son empleados 1 día a la semana por un 32% de los alumnos FAE y Centro, y por un 20% de los alumnos de Macul; un 24%, 22%, 22%, respectivamente, lo hace 2 a 3 días; mientras que un porcentaje mayor (31% en FAE, 35% en centro y 40% en Macul) nunca accede a este tipo de material. Los chats son los menos utilizados. Ver **Tabla 19**.

Tabla 19.

Acerca de tu uso de las actividades que realizas para aprender inglés fuera de clases, ...				
CRITERIO	SEDE	FAE	CENTRO	MACUL
¿Buscas en internet ejercicios y explicaciones de los temas revisados en inglés fuera de la universidad?	Todos los días	5%	6%	7%
	4 a 5 días	10%	11%	12%
	2 a 3 días	24%	26%	23%
	1 día	35%	34%	26%
	Nunca	26%	24%	32%
¿Accedes a los tutoriales de inglés que se encuentran en Youtube u otras páginas en la web?	Todos los días	5%	5%	7%
	4 a 5 días	8%	6%	10%
	2 a 3 días	24%	22%	22%
	1 día	32%	32%	20%
	Nunca	31%	35%	40%
¿Accedes a chats en que el idioma utilizado es el inglés?	Todos los días	6%	8%	8%
	4 a 5 días	7%	6%	9%
	2 a 3 días	16%	15%	17%
	1 día	14%	18%	17%
	Nunca	57%	52%	49%
¿Ves películas o series en inglés?	Todos los días	19%	23%	23%
	4 a 5 días	13%	15%	14%
	2 a 3 días	29%	29%	33%
	1 día	25%	17%	18%
	Nunca	14%	17%	23%

Las respuestas a la pregunta abierta: *Respecto de medios tecnológicos, ¿qué otras herramientas consideras se debieran utilizar en la clase de inglés en la Universidad?*, mostraron una amplia variedad, aunque algunas de las categorías ya habían sido mencionadas en la encuesta. Se obtuvieron 638 respuestas (394 en FAE, 111 en centro y 133 en Macul). Como se observa en la **Tabla 20**, la mayoría de los estudiantes cree que lo más importante es incorporar el laboratorio para el uso de la asignatura inglés (24% en FAE, 24,3% en Centro y 22,6% en Macul). Un porcentaje similar de respuestas se encuentran para los recursos audiovisuales (principalmente, videos, películas y canciones en inglés), con 21,6% en FAE, 16,2% en Centro y 25,6% en Macul. Por otra parte, muchos de los estudiantes respondieron que no necesitan más herramientas tecnológicas para sus clases de inglés (15,7% de los estudiantes en FAE, 18,9% en Centro y 14,3% en Macul).

El uso del celular, los foros, los tablets, wifi y diccionario digital son respuestas más comunes en FAE (bordeando el 2,5%) que en Centro o Macul (entre un 0,8% y un 1,8%). Los chats, el traductor digital y las videoconferencias lograron un bajo nivel de respuestas; sin embargo, en FAE se mostraron como categorías

que tienen más importancia que en las otras dos sedes. El software interactivo Duolingo, plataforma inglés, Prezi, redes sociales, Skype, Vine, por su parte, tienen muy baja frecuencia de ocurrencia.

Tabla 20.

<i>Respecto de medios tecnológicos, ¿qué otras herramientas consideras se deberían utilizar en la clase de inglés en la Universidad?</i>							
CRITERIO	SEDE	FAE		CENTRO		MACUL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Laboratorio		95	24,1	27	24,3	30	22,6
Recursos audio visuales		85	21,6	18	16,2	34	25,6
Ninguna		62	15,7	21	18,9	19	14,3
Pizarra interactiva		33	8,4	12	10,8	5	3,8
Office		18	4,6	7	6,3	12	9,0
Proyector		15	3,8	5	4,5	10	7,5
Celular		10	2,5	2	1,8	2	1,5
Foros		10	2,5	2	1,8	2	1,5
Parlantes		10	2,5	4	3,6	1	0,8
Tablet		10	2,5	2	1,8	2	1,5
Wifi		10	2,5	1	0,9	1	0,8
Diccionario digital		9	2,3	1	0,9	2	1,5
Chats		8	2,0	2	1,8	2	1,5
Traductor digital		6	1,5	3	2,7	3	2,3
Videokonferencia		2	0,5	-	-	5	3,8
Software interactivo		1	0,3	2	1,8	2	1,5
Plataforma inglés		4	1,0	-	-	-	-
Prezi		2	0,5	1	0,9	-	-
Salas de estudio		2	0,5	-	-	-	-
Skype		-	-	1	0,9	-	-
Duolingo		-	-	-	-	1	0,8
Red social		1	0,3	-	-	-	-
Vine		1	0,3	-	-	-	-

6.1. Discusión general de resultados

Se observa que los estudiantes de la Universidad Tecnológica Metropolitana hacen un uso frecuente de recursos tecnológicos para su aprendizaje. No obstante, no se aprecia un fundamentalismo tecnológico entre los alumnos de la UTEM, pues, si bien adscriben a la utilidad que reporta el uso de las TIC al disminuir los tiempos de aprendizaje, gran parte de ellos no las asocian con resultados extraordinarios. El que las TIC ayuden a disminuir los tiempos de aprendizaje se correlaciona con la motivación que estas generan.

Todos los recursos tecnológicos tienen relevancia para el aprendizaje de inglés en mayor o menor grado, especialmente los videos, internet, juegos, etc. Sin embargo, se observa que la frecuencia de uso entre estos elementos es dispar. Los recursos más utilizados en la vida cotidiana coinciden con aquellos empleados en su vida como estudiantes, como Google, Youtube, Facebook y chats (además de la plataforma institucional REKO, usada solo con propósitos educativos). Como consecuencia, se manifiesta el hecho de que mientras menor uso se haga de una herramienta tecnológica en la vida diaria, menor será

la proyección de los estudiantes para asignarle un valor de aprendizaje, como en el caso de los chats o las videoconferencias, para comunicarse en inglés. Es probable que los alumnos no observen la utilidad directa que esos instrumentos podrían tener en su educación, como es el caso de las aplicaciones en las redes sociales (Whatsapp, Twitter, Facebook, entre otras), por tanto aún no han sido inducidos a utilizarlas con este propósito.

En el laboratorio se realizan y califican primordialmente trabajos individuales en links de acceso libre o trabajos individuales con envío de respuestas al profesor. No se percibe la utilización de herramientas que promuevan la interacción con pares (trabajos en grupo) o con hablantes nativos en inglés en forma sistemática. A pesar de ello, el laboratorio se percibe como un aporte para el aprendizaje, por tanto un número importante de estudiantes señala que se hace un uso bastante adecuado de los recursos tecnológicos. Asimismo, se hace poco énfasis en el uso de herramientas tecnológicas para la realización de tareas o de actividades de trabajo autónomo. Cerca de un tercio de los estudiantes de cada sede señala que se emplean parcialmente, y cerca de un quinto indica que no se utilizan para este tipo de tareas. Cabe preguntarnos por qué, aun cuando, con excepción de las pizarras interactivas y una plataforma virtual de inglés, todos los elementos mencionados por los estudiantes en la pregunta abierta son de fácil acceso.

Por otra parte, los recursos tecnológicos físicos necesitan la atención de actores distintos de los alumnos y los docentes. Las pizarras interactivas requieren de una inversión inicial importante, tanto para su compra como para la capacitación de los docentes. Los proyectores y parlantes parecen instrumentos que deberían estar disponibles; sin embargo, las respuestas observadas podrían mostrar que falta implementar salas multimedia o que los docentes no están haciendo un uso correcto de estas herramientas. La plataforma virtual de inglés, por su parte, es una realidad posible, pero requiere de inversión de tiempo y dinero para su diseño y constante actualización.

En lo concerniente a los tipos de interacción que se fomentan en el diseño pedagógico, la distribución de las frecuencias en las sedes FAE y Centro muestra que las herramientas TIC se utilizan preferentemente como fuentes de información o de interacción entre el alumno y el contenido, realizándose principalmente ejercicios de gramática y vocabulario, y de comprensión lectora y auditiva, en desmedro de actividades comunicativas que involucren algún tipo de interacción natural o simulada en inglés. Consecuentemente, la utilización actual de TIC constituye una proyección del aula tradicional, con una tendencia al fomento del empleo de estrategias de memorización y cognitivas, dejando de lado aquellas que promueven estrategias sociales u otras menos observables.

Adicionalmente, se observa un posible traspaso de estrategias de obtención de

información de la vida cotidiana a la vida académica. En este sentido, Google, Youtube y Facebook constituyen esencialmente fuentes de información, pues no se realizan interacciones con pares o hablantes nativos en inglés por medio de ellas (con la posible excepción ocasional de Facebook). En este sentido, constituyen herramientas para la motivación de la explotación de estrategias directas de aprendizaje, particularmente a favor de las estrategias de memoria, por tanto no suponen la personalización de la información que se obtiene a través de ellas. En el caso de Facebook, esta herramienta podría estar siendo aprovechada para utilizar estrategias sociales con el objeto de hacer preguntas o cooperar con otras personas, pero solo en la lengua madre.

Finalmente, es necesario señalar que la pregunta abierta fue hecha con el propósito de determinar los elementos que necesitan los estudiantes para explotar estrategias de automotivación o afectivas, y ayudarlos en este aspecto a la hora de tomar decisiones acerca de qué materiales y actividades utilizar en clase, en las posibles sesiones de laboratorio y para el trabajo autónomo. En sus respuestas, los alumnos solicitan recursos con los que creemos contamos; por lo tanto, constituyen una voz de alerta acerca del modo en que los recursos están siendo empleados.

7. CONCLUSIONES

Nuestro interés se ha enfocado en el grado de utilización de las TIC al interior de la universidad en términos de cantidad, pero principalmente el modo en que se adoptan en el modelo pedagógico para las clases de inglés. Al respecto, se puede observar que los estudiantes hacen uso de estas herramientas tanto fuera como dentro de clases, traspasando su conocimiento de éstas en la vida cotidiana a su vida como alumnos. Este hecho constituye un facilitador para su aprendizaje, en tanto los conocimientos previos y la utilización de recursos familiares preparan el camino para un aprendizaje más profundo.

El uso de las TIC en el aula, particularmente en lo que respecta a las clases de inglés, es eficaz tanto para motivar el aprendizaje como para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz. La mayoría de los estudiantes prefiere una clase con inclusión de recursos tecnológicos a una que no las considere, valorando aquellos recursos que les permiten mejorar su precisión lingüística y su competencia comunicativa para poder explorar y conectarse con el mundo más allá de las fronteras físicas.

Las TIC reclaman su espacio para aproximar a los estudiantes a la realidad por medio de oportunidades integradas al modelo pedagógico en que sus conocimientos sean circunscritos a contextos auténticos (o semi-auténticos). Hoy más que nunca existen los espacios para el uso del lenguaje oral y escrito contextualizado. La incorporación de

las TIC y herramientas que potencien la interacción en inglés con los pares o hablantes nativos se producirá como resultado de un largo proceso que involucre la acción consciente de todos los actores involucrados.

Por otra parte, a pesar de la importancia que otorgan los estudiantes a las TIC para su aprendizaje de inglés, parece ser que la modalidad de aprendizaje combinado (blended-learning) surge como la mejor opción entre los estudiantes que aún necesitan clases presenciales para la comunicación con sus pares, con la adición de material en línea para complementar su aprendizaje. En el intertanto, debemos explorar instancias para incorporar actividades de interacción virtuales al diseño pedagógico, y ampliar la calidad y la cantidad de instancias de aprendizaje, tales como el aprendizaje electrónico móvil.

Los resultados obtenidos en el presente estudio aún constituyen una visión parcial de la realidad de la asignatura inglés en la UTEM. En una nueva etapa, discutiremos los puntos de vista que tienen los docentes de esta cátedra respecto de la importancia de las TIC y su relevancia para el logro de los aprendizajes de la lengua extranjera, sus roles en el aula tecnológica y no-tecnológica y el modo en que hacen adecuaciones metodológicas, dependiendo de los recursos disponibles.

BIBLIOGRAFÍA

BRANDA, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía popular a res popularis. *Educación Médica*, 12(1), 11-23.

COLL, C. (2003). Tecnologías de la información y la comunicación y prácticas educativas. En C. Coll (Coord.), *Psicología de l'educació*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

CHAMOT, A.U. (2005). The cognitive academic learning approach (CALLA): an update. En P.A. Richard-Amato y M.A. Snow (eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*, 87-101. White Plains, NY: Longman.

DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México: McGraw Hill.

FLORES, G., HADERMANN, C.G., OSORIO, M.L. (2014). Uso de TIC y estrategias en el aprendizaje de inglés en la UTEM: marco conceptual. En: <http://thelos.utem.cl/2014/12/uso-de-tic-y-estrategias-en-el-aprendizaje-de-ingles-en-la-utem-marco-conceptual/>

MARQUÉS GRAELLS, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a a sociedad. En: http://www.sistemas.edu.bo/acspedes/REALIDAD_NACIONAL/LAS%20TIC%20Y%20SUS%20APORTACIONES%20A%20LA%20SOCIEDAD.pdf

- MORENO, H.A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. Cuadernos de Pedagogía. N° 173, 53-58.
- NAIMAN, N. et al. (1996). The good language learner. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- O'Malley, J.M. et al. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly, 19, 285-296.
- OXFORD, R.L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.
- POZO, J.I. Y MONEREO, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- SHANK, R.C. y SHANK R.C. (1992). Active learning through multimedia. IEEE Multimedia, 1(1) 69-78.
- VAN PATTEN, B. y CADIerno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. Studies in second language acquisition, 15, 225-241.
- WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R.F. (1986). The teaching of learning strategies, en M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. New York: McMillan, 315-327.

(Endnotes)

1. Es necesario insistir, empero, en que las actividades deben correlacionarse con el nivel de competencia comunicativa y lingüística de los alumnos.
2. Asimismo, para el aprendizaje son de suma importancia “la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 33). De ello se desprende que las actividades deban contextualizarse de modo tal que sean culturalmente significativas y socialmente activas.
3. Si bien creemos que la presentación de información tiende al procesamiento interno individual de esta, también es posible que los estudiantes utilicen estrategias sociales para hacerlo.
4. El input se refiere al caudal lingüístico al que se expone a los estudiantes de una lengua en un contexto comunicativo. En cambio, el output consiste en la producción lingüística tras la recepción de ese input (VanPatten, B. y Cadierno, T., 1993).

5. Las carreras de esta sede son Ingeniería Comercial, Contador Auditor Público, Ingeniería en Administración Agroindustrial, Ingeniería en Comercio Internacional, Ingeniería en Gestión Turística, Bibliotecología y Documentación.

6. Del inglés CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment).

Leonardo da Vinci para América Latina: Reforma Educativa hacia el pensamiento complejo

Autora

GISELLE GOICOVIC*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo demostrar la aplicabilidad pedagógica en América Latina de una investigación que identifica las características del pensamiento complejo dentro del proceso creativo de Leonardo da Vinci. Se trata de un recorrido que demuestra que las necesidades emanadas del contexto latinoamericano vigente hacen necesario reformar el pensamiento, incorporando los principios de la *complejidad*.

PALABRAS CLAVE

Leonardo da Vinci,
pensamiento complejo,
educación.

Abstract

This article aims to demonstrate the pedagogical applicability in Latin America of an investigation that identifies the characteristics of complex thinking within the creative process of Leonardo da Vinci. It is a journey that shows the needs of the current Latin American context that make necessary to reform the thought incorporating the principles of Complexity.

KEYS WORDS

Leonardo da Vinci,
Complex Thought,
education.

En diversas eras y culturas la creatividad adquiere distintas tonalidades, pero su esencia es siempre reconocible: es la misma (Abraham Maslow)

Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega (Edgar Morin)

Introducción

América Latina está viviendo un proceso de reformas educativas como consecuencia de la urgente necesidad de un cambio paradigmático, que se ha dejado sentir estos últimos años a través de las movilizaciones de docentes y estudiantes.

Si entendemos que los paradigmas pedagógicos surgen en un contexto y en torno a necesidades históricas específicas, comprenderemos que la era de una educación bajo el concepto de *producción en serie* ya terminó. El antiguo paradigma cumplió un ciclo y ya está obsoleto. Actualmente, la humanidad se enfrenta a renovados escenarios pedagógicos, con necesidades de aprendizaje que apuntan al desarrollo integral del individuo, que le otorguen las habilidades necesarias para construir y contextualizar el conocimiento y, además, lo preparen para enfrentar las incertidumbres propias de un medio en rápida evolución.

En esta dirección, Chile, como parte de su Reforma Educacional, ha establecido la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Para comprender la importancia de este punto, es necesario partir por definir lo que entendemos, y cómo queremos, una educación de calidad.

A través de este artículo podremos conocer la concepción desde la pedagogía de la complejidad, en un recorrido que nos demostrará la urgente necesidad de reformar el pensamiento, incorporando los principios de este nuevo paradigma en fomento de una educación para el desarrollo de una inteligencia global y creativa, apta para conectarse de manera multidimensional con el entorno, y que además valore la multiplicidad de elementos y relaciones que nos convierten en seres humanos, incluyendo el componente ético para el desarrollo de una civilización sustentable.

Este proceso se vivirá metodológicamente a partir de las conclusiones de una investigación documental hermenéutica sobre el proceso creativo de Leonardo da Vinci (Goicovic, 2014). Dicha investigación lo identifica como un referente del pensamiento complejo, a través de las conexiones que existen entre las características del proceso creativo leonardiano y los principios basales de la complejidad definidos por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (2001).

En síntesis, es este un estudio que interrelaciona pensamiento complejo y pensamiento creativo. Nos ubica en el camino pedagógico de la creatividad, puesto que Leonardo vive sus procesos creativos como un continuo proceso de aprendizaje, a través del cual favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas, tales como el autoconocimiento, la autoconfianza y la motivación intrínseca, todos componentes actitudinales esenciales para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo del aprender a aprender.

Este recorrido a lo largo de la obra transdisciplinaria de Leonardo de Vinci destaca la importancia del aprendizaje a través de la experiencia, desde lo concreto a lo abstracto, pasando por lo reflexivo, que tiene su base en un conocimiento pertinente, que sabe ubicarse en su contexto y en el conjunto con el cual está relacionado, generando un vínculo integrador con el ámbito.

En resumen, los resultados pedagógicos de un proceso creativo leonardiano apuntan a la formación de un ser humano integral, competente, pero al mismo tiempo capaz de construir una sociedad más solidaria, que valora su historia y su cultura, a la vez que se preocupa por su medio ambiente. Y esto, sin lugar a dudas, es lo que debemos esperar de una educación de calidad.

Complejidad y calidad de la educación

El Renacimiento fue una época cuyo paralelo con la actualidad tiene directa relación con la educación, dado que la invención del tipo móvil abrió las puertas al conocimiento, al igual que lo ha hecho Internet en la actualidad. Esto precisa enfrentar de una manera distinta los procesos formativos. Se requiere el desarrollo de habilidades metacognitivas que potencien la autonomía en el aprendizaje, que nos otorguen la posibilidad de seleccionar los contenidos pertinentes dentro de ese mar de información al que nos enfrentamos.

En ese contexto, la pedagogía no puede concentrarse sólo en la transmisión de información, sino en el desarrollo de las habilidades necesarias para construir y contextualizar el conocimiento. Habilidades que permitan enfrentar las incertidumbres propias de un medio en permanente y vertiginosa evolución, y que están en directa relación con el aprender a aprender.

Estos conceptos se han transformado en requerimientos pedagógicos para la sociedad actual, y no debemos olvidar que una educación de calidad es la que responde a las necesidades reales de los educandos, una que debe prepararlos para la vida, para una vida plena, en lo laboral y en lo personal.

Tenemos entonces que la calidad de la educación es un proceso dinámico que evoluciona en directa relación con las necesidades histórico-socio-culturales de la humanidad, pero bajo una concepción compleja del proceso de aprendizaje-enseñanza, esto es, valorando cada uno de los componentes del sistema educativo. No sólo es importante considerar el contexto del individuo que aprende, sino también sus características y motivaciones individuales. Una visión sistémica de la educación requiere comprender cómo participa cada componente en particular, sin perder de vista el conjunto y sus vinculaciones.

Específicamente, el proceso de aprendizaje-enseñanza tiene como protagonista al estudiante, cuyas características cognitivas, actitudinales y motivacionales son componentes esenciales, de igual relevancia dentro de este proceso. A su vez, la comunidad educativa, que incluye la institución educacional, el ámbito sociocultural y familiar, cumple un rol fundamental al prestar el apoyo durante el proceso, y al mismo tiempo, entregar los desafíos y retos que lo movilizan. Finalmente, nuestra participación como docentes requiere centrarse en el acompañamiento y guía durante el proceso, teniendo siempre presente potenciar la diversidad humana que tenemos que atender.

Bajo esta concepción sistémica del proceso de aprendizaje-enseñanza, debemos plantearnos los cambios necesarios para alcanzar una educación de calidad en América Latina.

La Complejidad en el contexto latinoamericano

...el conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/sociedad/especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. (Morin, 2011, p. 143).

Tal como lo plantea Morin (2011), alcanzar una educación de calidad requiere de una metamorfosis que va más allá de una revolución, porque contiene la radicalidad transformadora, pero al mismo tiempo está vinculada a la conservación. En caso de América Latina, implica preservar la herencia de las culturas, comprender y valorar la diversidad existente entre nuestras naciones, pero al mismo tiempo mantener una consciencia integradora, cuyo complemento sea nuestra riqueza.

Necesitamos recuperar identidad, autocuidado y autoconfianza. Ser más solidarios con nuestra tierra y sus habitantes. Para ello es imprescindible un cambio en nuestra manera de pensar, una reforma hacia el pensamiento complejo, que sólo llegará a través de esta metamorfosis de la educación. La urgencia que estos tiempos de reforma nos imponen es encontrar una vía para cambiar de vía (Morin, 2011).

La vía propuesta a través de este artículo es el desarrollo del pensamiento complejo, utilizando las estrategias de aprendizaje que el camino creativo le entregó a Leonardo da Vinci. Esto nos proyectaría hacia la formación de personas más autónomas y creativas, que comprenderían la importancia de valorar su historia, de cuidar su entorno, y que aprenderían a sentirse orgullosas de la diversidad que nos compone. Por lo tanto, sería una América Latina más solidaria y democrática, donde los conceptos de equidad e inclusión verdaderamente encontrarían un terreno fértil.

La pedagogía leonardiana

A través de la vivencia de investigar la obra de Leonardo da Vinci, esta autora ha comprendido la importancia que tiene la creatividad para los procesos pedagógicos en todas las áreas del conocimiento. Da Vinci vive la creatividad como un proceso de aprendizaje integral y permanente, en el que las características cognitivas tienen tanta relevancia como las actitudinales. Sumado a esto, los 7 principios que caracterizan el pensamiento complejo, identificados a través de su proceso creativo, así como también el enfoque transdisciplinario de su obra, lo transforman en un referente del pensamiento complejo.

Ahora bien, con el objetivo de profundizar en dichas características complejas, a continuación se describirán las relaciones entre cada uno de estos principios y el proceso creativo leonardiano. Partiremos por el Principio Sistémico, que está presente en la secuencia de su recorrido, no de características lineales, sino en espiral, con idas y venidas de una fase a otra y, frecuentemente, con mezclas entre ellas, en una constante inter-retro-acción que también incorpora al entorno. Capra (2008, p.61) define a Leonardo como un pensador sistémico, para el cual comprender un fenómeno significaba ponerlo en conexión con otros fenómenos mediante una semejanza de modelos.

Otro de los principios que encontramos frecuentemente en este proceso, es el Principio Dialógico, que permite asumir la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un fenómeno, presente en la personalidad creativa de 10 características antagónicas definidas por el psicólogo húngaro Mihály Csíkszentmihályi (1998). Estas 10 paridades las clasificó como sigue: energía física-reposo/inteligencia-ingenuidad/carácter lúdico- disciplinado/

fantasía-sentido de la realidad/extroversión-introversión/humildad-orgullo/masculinidad-femineidad/conservadurismo–rebeldía/pasión-objetividad/sufrimiento-placer.

A su vez, estos binomios se encuentran entre los estilos cognitivos que forman parte de la actividad de aprendizaje a través de la creatividad. El académico inglés Nigel Cross los reunió en las siguientes parejas: divergente-convergente/impulsivo-reflexivo/serialista- holista/ dependiente de campo-independiente de campo (citado en Goicovic 2014, p. 68).

El tercer principio analizado es el de Bucle Retroactivo, el cual reconoce en el proceso creativo el concepto de autorregulación y rompe con la causalidad lineal, renovándola por la sistémica. Durante el proceso creativo leonardiano, la percepción y el análisis de un problema no se realizan de manera lineal, sino a través de un ir y venir, con periodos de reflexión, dejando espacios para que elementos aparentemente ajenos al problema formen parte del análisis. Por consiguiente, nunca el retorno es igual, viene siempre enriquecido por nuevas percepciones que originan las analogías propias de la creatividad.

Otro principio que tiene gran relevancia desde el punto de vista pedagógico, es el Principio de Bucle Recursivo, que consiste en un “bucle generador” a través del cual los efectos o productos, al mismo tiempo, son causantes y productores del proceso mismo, en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. El proceso creativo se produce y reproduce a sí mismo a partir de la automotivación generada por la satisfacción de resolver problemas creativamente, lo que impulsa el inicio de nuevos procesos creativos (Maslow, 1990).

Uno de los aspectos actitudinales más destacados en da Vinci es su auto-motivación, también un gran aporte a las conclusiones de esta investigación, dado que, desde el punto de vista actitudinal, uno de los problemas más graves al que nos enfrentamos los docentes es la falta de motivación de nuestros estudiantes. Por esta razón, es importante destacar del estudio que los procesos de aprendizaje leonardianos se inician sobre una base de habilidades metacognitivas, como la automotivación y la autoconfianza, los cuales le otorgan la energía necesaria para perseverar y, además, el potencial de autorregulación que requiere todo proceso de aprendizaje autónomo (Goicovic, 2014).

Para tener una visión global de este tema, es importante aclarar que la motivación intrínseca está íntimamente relacionada con la motivación extrínseca, la que es generada por el ámbito que aporta los “ruidos” o desafíos que despiertan el interés por el tema, y otorga el apoyo necesario durante el proceso.

Continuando con el análisis de los Principios de la Complejidad, uno de los que adquiere mayor relevancia en relación al potencial creativo es el Principio Holográfico. Este se define a partir del concepto original de holograma, como una forma de representar una realidad que contiene la totalidad de la información del objeto simbolizado, por lo que permite su análisis desde todos sus ángulos. Bajo este concepto, este principio busca ampliar y enriquecer el conocimiento, complementando la visión holística, que no ve más que el todo; y la visión reduccionista, que no ve más que las partes.

En ese sentido, es importante para la creatividad tener una visión global del tema en estudio, sin abandonar la comprensión de cada una de las partes, ya que a mayor amplitud en el análisis, aumentan las opciones para encontrar soluciones variadas, es decir existe más fluidez y flexibilidad en el proceso creativo.

Leonardo da Vinci siempre realiza sus estudios analizando el problema desde todos los ángulos posibles, desarrollando con ello la capacidad de establecer analogías entre elementos antagónicos; vale decir, de unir polaridades. Esto tiene directa relación con el desarrollo creativo, puesto que tal como lo expresó Bruner (citado en Goicovic 2014, p.14), crear es relacionar de distinta forma elementos ya existentes. Todas las formas de creatividad surgen de una nueva actividad combinatoria, de situar los objetos en una nueva perspectiva. De esta manera, Leonardo da Vinci obtiene la multiplicidad de resultados creativos a lo largo de su vida.

Siguiendo con el recorrido a través del proceso creativo leonardiano, nos encontramos con otra polaridad: el Principio de Autonomía-Dependencia. Este se define a partir de que todo ser vivo desarrolla su autonomía en dependencia de su cultura y de su medio ambiente. Toda organización necesita, para mantener su autonomía, la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma. Es así como todo proceso creativo requiere de un ámbito emisor de los contenidos necesarios para la actividad creadora, y de un campo receptivo a los resultados del proceso, para que realmente se transforme en un producto creativo.

Esto no es ajeno a la obra leonardiana. El entorno histórico y social tuvo enorme influencia, tanto en las temáticas, como en el apoyo económico para su realización. Por ejemplo, las armas y los sistemas de defensa que diseñó son producto de un período de guerras e invasiones, tanto en Florencia como en Milán. Por otra parte, la diversidad creativa en el área de la ingeniería hidráulica tiene su origen en las ciudades donde vivió, con un entorno de ríos que lo impulsaron a diseñar represas, barcos, dragas y todo tipo de puentes. Encontramos otro ejemplo con la llegada de la peste a Milán, que lo motiva a diseñar la “ciudad ideal”, donde plantea un novedoso sistema urbanístico que resuelve, entre otras cosas, el tema de la higiene, dado que comprende que la falta de ella es la causa de ese mal.



Por último, tenemos el Principio de Reintroducción, definido a través de un concepto muy pedagógico, que reza que todo conocimiento es una reconstrucción, una traducción que una mente o cerebro hace de una cultura y un tiempo determinados. El sujeto construye su realidad desde su condición biológica, espiritual y social, incluyendo lo que otros hicieron antes.

La creatividad requiere de conocimientos previos, información necesaria para entregar una interpretación personal. No se genera en el aire, ni a partir de chispazos inconscientes sin ningún sustento. Las palabras expresadas por Isaac Newton, en una carta dirigida al científico Robert Hooke, describen muy bien esta idea: “Si he visto más lejos, es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes” (1676).

A partir de los 20 años, este principio es una constante en la obra de Leonardo, tomando como referentes a numerosos autores, sobre todo clásicos como: Aristóteles, Vitrubio, Arquímedes, Euclides, entre otros. En este sentido, es importante aclarar que, en una primera etapa de su juventud, Leonardo se declara “hombre sin letras”. Se trata de la etapa en la cual prefiere aprender sólo de su propia experiencia, dejando fuera las ideas impuestas por otros. Esto, a pocos años de vivir en Florencia, cambia radicalmente, ya que se encuentra con múltiples eruditos con los cuales compartir y complementar sus ideas. Algunos de ellos son el matemático Luca Paccioli, el arquitecto Donato Bramante, y el anatomista Marcoantonio della Torre. Además, en su primera etapa florentina, inicia la formación de una extensa biblioteca, que al final de su vida alcanzaría más de 200 ejemplares.

Ya identificados los 7 Principios de la Complejidad dentro del proceso creativo de Leonardo da Vinci, podemos concluir que existe una estrecha relación entre pensamiento complejo y pensamiento creativo que está dada, especialmente, por sus características comunes que favorecen el proceso de vincular, de conectar las múltiples dimensiones de la realidad; de enlazar con ideas pasadas, con el entorno, con la imaginación y, por supuesto, también con el conocimiento. Lo mismo que el poeta francés Paul Valery, en sus *Escritos sobre Leonardo da Vinci*, define como la capacidad de avizorar todas las relaciones de un objeto concebido, para luego deshacerse de ellas y ser capaz de adivinar que hay una cosa más intensa (2010).

Este punto tiene directa relación con las conclusiones de la investigación (Goicovic, 2014), que nos dice que la transdisciplinariedad permite establecer las mejores condiciones para dicho proceso, ya que al flexibilizar las fronteras entre disciplinas aumenta las opciones para las interrelaciones; y, además, permite desarrollar la capacidad de establecer analogías entre elementos antagónicos. Tal como mencionamos anteriormente, esto se complementa con el Principio Holográfico, que nos permite visualizar el problema desde distintas perspectivas; así como también con el Principio Dialógico, que nos entrega la posibilidad de desplazarnos entre polaridades, ampliando las opciones creativas. Como se puede apreciar en la Figura 1, esta es la base del potencial creativo Leonardiano:

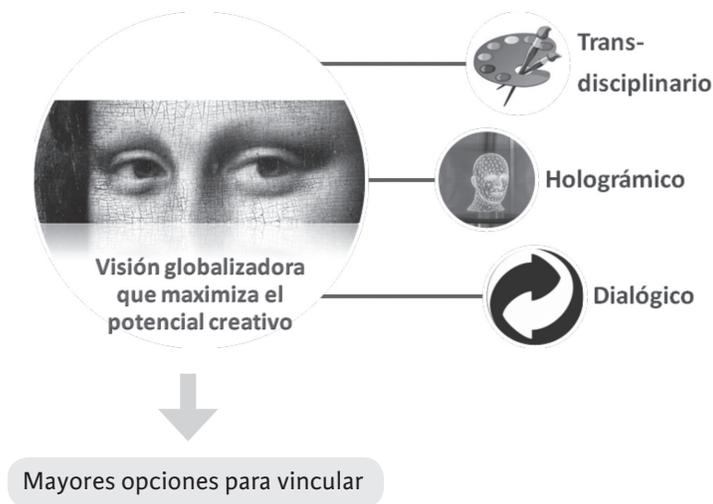


Figura 1

Potencial Creativo Leonardiano (Fuente: elaboración propia)

Para Leonardo da Vinci, los procesos creativos son un continuo proceso de aprendizaje. A través de ellos se sumerge en el conocimiento existente, viviendo todo por sí mismo, observando y cuestionándolo todo, en un constante desafío auto-motivador.

La pedagogía leonardiana se vive a través de lo que David Kolb (1977) denominó "aprendizaje experiencial", pasando por las 4 fases definidas en su Modelo Cíclico de Aprendizaje por Experiencias. Estas son: concreta, abstracta, activa y reflexiva.

En la Figura 2 hemos trasladado gráficamente este modelo hacia una visión desde la complejidad. Específicamente, bajo la dialéctica que se genera entre los tipos de experiencia.



Figura 2

Dialéctica del aprendizaje experiencial (Fuente: elaboración propia).

Entonces el proceso creativo, vivido como un proceso de aprendizaje, debe pasar por estas cuatro fases, a través de experiencias pedagógicas que permitan sentir, observar, pensar y hacer, tal como se ha ilustrado en la Figura 3:

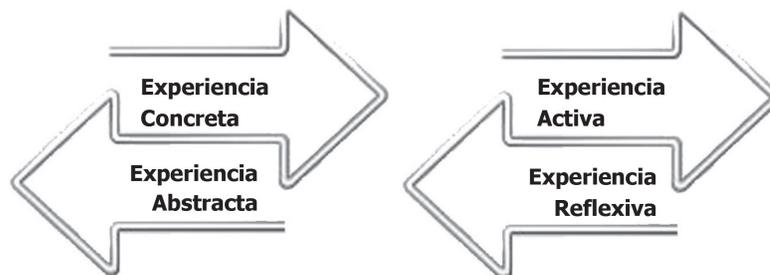


Figura 3

Fases del aprendizaje experiencial (Fuente: elaboración propia)

Es así como Da Vinci vivía el aprendizaje a través de sus procesos creativos, entendiendo el conocimiento como una totalidad sin fragmentación disciplinar y con una visión globalizadora que le permitió realizar vinculaciones tan variadas y distanciadas, que se transformaron en las analogías creativas que fueron la

fuente de sus inventos. Cada una de estas interconexiones fue generando los mecanismos que formaron parte de sus diseños, como un proceso único que no desecha nada.

Como ejemplo de aquello, tenemos la Figura 4, que representa gráficamente el proceso creativo del vuelo a través de un bucle que incorpora el carácter sistémico de este recorrido. Está concebido como un solo gran proceso creativo, realizado a lo largo de toda la vida, y a través del cual va incorporando cada uno de sus estudios al diseño de diversos tipos de máquinas de vuelo:



Figura 4

Bucle creativo del vuelo. Fuente: Goicovic, 2014.

Los contenidos de este proceso abarcan una amplia gama de disciplinas, lo que demuestra el carácter transdisciplinario de la obra leonardiana. Realizó un análisis comparativo entre la anatomía humana y la del ave, concentrándose especialmente en el brazo y las alas. A esto agregó estudios sobre el murciélago, el pez mariposa, y además observaciones sobre el comportamiento de diversos insectos. Indagó también sobre semillas y objetos en caída libre. Incorporó conceptos de la Física, como el peso, la fuerza, el efecto del viento sobre el movimiento de las alas, y el planeo sobre distintas superficies.

El proceso es un bucle inter-retro-activo, cuyos componentes en permanente actividad vinculante dan origen a múltiples resultados creativos.

En este mismo sentido, el poeta francés Paul Valery identifica en la obra leonardiana la participación de tres componentes: los predecesores, la experiencia sensible y los recuerdos. A partir de esta información, se pueden generar todas las combinaciones posibles. El método consiste en excitarlas, verlas con preci-

sión, buscar sus implicaciones y reubicarlas (2010, p. 24). Desde mi formación profesional de base, comprendo este proceso comparándolo metafóricamente con lo que ocurre al interior de un caleidoscopio, donde cada componente equivale a un cristal que, al ser movido/excitado, permite generar infinitas combinaciones.

Desde el punto de vista docente, podemos crear el escenario pedagógico que propicie este proceso, que valore todas las experiencias vividas por nuestros estudiantes, dejando fuera del aula el concepto de fracaso. Crear escenarios transdisciplinarios que permitan vivir experiencias significativas, que despierten la curiosidad, al mismo tiempo que potencien la habilidad de cuestionarlo todo, favoreciendo la autonomía y la autoconfianza.

Conclusiones

La educación latinoamericana está inserta en una etapa de metamorfosis en la cual el desarrollo creativo adquiere, transversalmente, un lugar relevante. A través de este artículo hemos comprendido cómo el desarrollo del pensamiento creativo está estrechamente vinculado al desarrollo del pensamiento complejo, así como también los beneficios pedagógicos que este proceso tiene.

En primer lugar, nos abre un camino hacia el aprendizaje integral, hacia una pedagogía que no sólo se enfoca en lo cognitivo, sino también en la formación ética y actitudinal. Nos permite alcanzar el escalón más alto del aprendizaje, la metacognición, que otorga al estudiante la autonomía y el control sobre su propio proceso.

Además, el desarrollo de habilidades creativas favorece la resolución de problemas en distintos contextos, a la vez que nos prepara para enfrentar los nuevos desafíos que surgen en cada ámbito de la vida. Despierta una curiosidad motivadora, dado que la creatividad se transforma en un bucle auto-generador de motivación intrínseca, cuyo combustible está forjado por los intereses personales, así como también los retos que genera el ámbito. Por esta misma razón, es importante contextualizar los contenidos pedagógicos, relacionándolos con el entorno directo del estudiante, ya que esto aporta significado y mejora la comprensión y la motivación por aprender.

La complejidad nos propone generar espacios pedagógicos transdisciplinarios, con la amplitud y la flexibilidad curricular necesarias para contextualizar los aprendizajes, al mismo tiempo que integramos al proceso la diversidad humana y cultural de la comunidad educativa.

Aplicar estos conceptos le permitirá a América Latina reencontrarse con su propia identidad cultural, considerando que la pedagogía compleja es verdaderamente inclusiva y entiende y valora la diversidad de todos los componentes del proceso.

Entonces, es importante para las reformas educacionales latinoamericanas incorporar esta nueva visión de la educación, una educación conducente a formar un ser humano íntegro, autónomo y creativo; capaz de formar una sociedad más justa, verdaderamente inclusiva, orgullosa de su cultura y de su diversidad.

Bibliografía

CAPRA, F. (2008). *La Ciencia de Leonardo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

DE LA TORRE, S. (2006). *Transdisciplinariedad y Ecoformación: una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona, España: Editorial Universitaria.

GARDNER, H. (2002). *Mentes Creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

GOICOVIC, G. (2014). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento complejo basadas en el proceso creativo de Leonardo da Vinci y dirigidas a estudiantes de pregrado*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

GOICOVIC, G. (2013). *Bucle creativo del vuelo*. Ilustración.

KOLB, D., RUBIN, I., MAC INTYRE, J. (1977). *Psicología de las organizaciones. Experiencias*. México, ciudad de México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

MASLOW, A. (1990). *La personalidad Creadora* (4th ed., pp. 83-217). Barcelona, España: Editorial Kairos.

MASLOW, A. (1993). *El Hombre Autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós.

MORIN, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

MORIN, E. (2010) *Elogio de la metamorfosis*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/01/17/opinion/1263682813_850215.html

MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral. Los Tres Mundos.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco.

MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Paris, Francia: Editorial Gedisa S.A.

VALERY, P. (2010). *Escritos sobre Leonardo da Vinci*. Madrid, España: La Balsa de la Medusa.

Antonio María Vargas Reyes: El precursor de la medicina colombiana

Autor

FRANCISCO DÍAZ C. *

FRANCISCO DÍAZ C.*

*Actualmente Cursando Magíster
en Filosofía de las Ciencias.*

Universidad de Santiago de Chile.

Magíster en Ciencia Política.

Universidad Tecnológica Metropolitana.

*Diplomado en Participación
y Gestión Municipal para el Desarrollo Local.*

Universidad Central.

*Profesor de educación General Básica Con Mención
en Educación Tecnológica y Lenguaje y Comunicación.*

Universidad Tecnológica Metropolitana.

Licenciado en Educación.

Universidad Tecnológica Metropolitana.

Resumen

A mediados del siglo XIX, la medicina de la gran Colombia presenta una connotación eficiente en las investigaciones de anatomía patológica. Un ícono que sobresale en estas materias es el científico ilustrado Don Antonio María Vargas Reyes, quien se desató por sus voluntades nobles en indagar rigurosamente los estudios formales, con respecto a las pandemias que afectaban a la nación. Desde esta perspectiva, focalizó y materializó sus virtudes y concepciones médicas a través de la creación de revistas científicas y de la Facultad de Medicina de La Universidad Nacional de Colombia.

PALABRAS CLAVE

—
medicina, patologías,
Facultad de Medicina.

Abstract

In the mid-nineteenth century, the great medicine Colombia presents an efficient connotation in pathology research. An icon that excels in these areas is illustrated scientific Antonio María Vargas Reyes, who for their noble intentions to rigorously investigate the formal studies concerning pandemic affecting the nation. From this perspective, he focused and materialized his virtues and medical concepts through the creation of scientific journals and the Faculty of Medicine of the National University of Colombia

KEYS WORDS

—
medicine, pathology,
School of Medicine.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, a lo largo de todo el siglo XIX acontecieron sucesos políticos y científicos altamente relevantes en la intelectualidad criolla independentista. A mediados del siglo, los pueblos dominados por el Imperialismo de la Corona Española lograron su autonomía política- administrativa. No obstante, el resultado de la emancipación de las colonias transformó la vida social de las personas, teniendo los ápices necesarios de innovación, específicamente, en el desarrollo de las ciencias.

De esta manera, ya en los inicios del siglo XIX, las Repúblicas Iberoamericanas comienzan a solicitar científicos con una mirada positivista para el progreso constante de las ciencias. Por lo tanto, la historia nos narra que las voluntades más osadas del viejo continente se hicieron presentes, desde el Ilustre Alexander Freiherr von Humboldt hasta diversos viajeros que realizaron sus observaciones más significativas en Nueva Granada, dando lugar así a las nuevas ideas del conocimiento proteccionista latinoamericano. Por ende, los numerosos escritos, muchos de ellos empíricos, forjarán los lineamientos “céntricos” de una Hispanoamérica que estaba en la “frontera” científica, a pesar de que ya existían criollos interesados en estos campos. Estos últimos, deseaban ser los primeros en aplicar diferentes métodos científicos elaborados por ellos mismos, con el objetivo socio-político de ser reconocidos por las naciones “céntricas” de Europa, tales como España, Francia, Inglaterra, Holanda y Alemania.

No obstante, una ciencia difícil de sobrellevar por su complejidad teórica-práctica de las predicciones, es sin lugar a dudas, la medicina, sabiduría compleja de experimentar, ya que en su comienzo se ejecutó rápidamente en el *Nuevo Reyno de Nueva Granada*, desde los tiempos del “Maestro” Don José Celestino Mutis y Bosio; y su ayudante, “el Sabio” Don Francisco José de Caldas y Tenorio.

Luego, ya en la segunda mitad del siglo XIX, un joven comienza a brillar en el campo de la medicina, admirado por sus profesores, porque expresa habilidades innatas en las diversas técnicas de la anatomía. Estamos hablando de Don Antonio María Vargas Reyes.

A la fecha no son muchos los investigadores interesados en la obra de este científico e ilustrado colombiano, pero es necesario hacer mención que entre los pocos autores más rigurosos, los escritos del Académico Don Roberto Zubiria C. resultaron muy significativos para la elaboración de esta investigación. Entre los trabajos de este autor analizamos los siguientes: “*Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia*” y “*Biografía del Dr. Antonio Vargas Reyes*,

*uno de los fundadores de la facultad.”*¹

De este modo, a continuación se da a conocer una biografía muy particular del ilustre médico republicano del siglo XIX, tanto de su vida, como de su la práctica médica y del legado póstumo para los estudios históricos referentes al área de la medicina latinoamericana.

Don Antonio María Vargas Reyes: el hombre intelectual

El intelectual Don Antonio María Vargas Reyes es considerado el precursor de la medicina y de la salud pública en las “*tierras cafeteras*” del *Ex Nuevo Reyno de Granada*.² Él nació el 21 de Septiembre de 1816 en un entorno familiar realista muy sazonado económicamente en la ciudad de Charalá;³ hijo de Don Nicolás Vargas y Tavera y Doña María Rosaura de los Reyes.⁴

1. Zubiria, R. “Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia” Academia Nacional de Medicina. Colombia. 2002.

Zubiria, R. “Biografía del Dr. Antonio Vargas Reyes, uno de los fundadores de la facultad” Academia Nacional de Medicina. Colombia. 2002.

2. Desde sus inicios el *Nuevo Reyno de Granada* se estableció a lo largo de toda su historia como una complejidad política enunciada frente a los hechos partidarios del quehacer económico y social, cuyas referencias se explican por sí mismas en el gran espacio geográfico que la componen. Primordialmente entre sus dos periodos: el primero, corresponde a los años 1550 - 1718, en el cual presidía la Real Audiencia y gobernada por un presidente parte del organigrama político del Virreinato del Perú. Empero, a partir de 1718 hasta 1819, los problemas financieros aumentaron, y bajo la sabiduría del rey Felipe V de España decidió constituir el Virreinato del *Nuevo Reyno de Granada*, cuya capital fue Santafé de Bogotá. A comienzos del siglo XIX, los temas de la geografía abordados por los criollos e ilustrados se publican en *El Semanario del Nuevo Reyno de Granada*, que incluía las preocupaciones tanto de economía, datos de la población, el clima y los recursos naturales. De hecho, un hombre destacado como *El Sabio*, don Francisco José de Caldas y Tenorio (1768-1816) se perfiló como el profesional más capaz y que dominaba diversas áreas de la ciencia, tales como: geografía, botánica, astronomía, matemático, jurista, periodista, militar, prócer y mártir colombiano. Véase: *REVISTA THÉLOS*, N° 9 (1): 58 - 78, 2014. Artículo por Francisco Díaz Céspedes en “Francisco José de Caldas y Tenorio: Un criollo científico e ilustrado” p. 62.

3. Actualmente y tras el decreto ley 1644 del 2013, Churalá por su valioso aporte a las luchas independentistas del siglo XIX es declarado Municipio del departamento de Santander, “Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación.” Véase en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY>.

4. Cf. Zubiria, R. “Biografía del Dr. Antonio Vargas Reyes, uno de los fundadores de la facultad” Revista de la Facultad de medicina. Volumen. 36. N° 1-4. Universidad Nacional de Colombia. 2002. p. 57. *Su padre era considerado como el personaje más rico de la región. Su capital ascendía a la suma de \$ 200.000, suma exorbitante en aquellos tiempos. Poseía numerosos campos, llenos de riqueza que le permitían una vida holgada con sus doce hijos.*

Con el transcurso del tiempo, un hito se suscita: *La Declaración de la Independencia de Colombia* (1819), y entonces su núcleo familiar más cercano fue acusado de haber propugnado a favor del Imperio Español durante la guerra.⁵ No obstante, su linaje se trasladó a la gran ciudad de Santafé de Bogotá, ya que el nuevo Gobernador de la Provincia perseguía despiadadamente a la familia Vargas Reyes, decomisándole todos los bienes patrimoniales del padre (1821).

Posteriormente, “*El diamante en bruto de la medicina*” a la edad de cinco años fue entregado al sacerdote Mariano Vargas, cura de la parroquia del Páramo ubicada en la ciudad de Suaita.⁶ Este capellán fue muy fiero con el infante, dejándolo horas sin comer, negándole el vestuario correspondiente y manteniéndolo en un analfabetismo persistente hasta los doce años. Sin embargo, su hermana mayor estaba tras la búsqueda del niño,⁷ encontrándolo en el camino que apuntaba a la Iglesia.

Ya al cuidado de su auxiliadora, junto a su esposo español, y de vuelta a la ciudad de Santafé de Bogotá,⁸ el joven Vargas Reyes se liberó de las condiciones indignas de los años de su infancia, perdidas, principalmente en la formación educacional. Inmediatamente su hermana lo inscribió en el Colegio de don Julián Torres, y allí aprendió a leer y a escribir, para luego cursar las disciplinas de Gramática Castellana y Aritmética. Enseguida, en 1831, estudió en el Colegio del Rosario las disciplinas de: Lengua Latina y nuevos estudios de Gramática Castellana. En seguida pasó al Colegio de San Bartolomé, donde completó su formación con disciplinas científicas tales como matemáticas, física y geografía. Y finalmente, en 1834 se matriculó en la Escuela de Medicina.⁹

La provisión de recursos para estudiar era menesterosa en la vida de Don Antonio Vargas Reyes; es decir, no tenía zapatos para presentarse en los salones de cátedras, no tenía dinero suficiente para comprar libros, y para la movilización recurría a las caminatas extensas; tal como lo expresa la siguiente cita: “*sin horma y sin atención al pie derecho o izquierdo, que se vendían en cajetas de*

5. Cf. *Ibídem*. p. 57. *El hecho de que la hija mayor del matrimonio se hallase casada con don Antonio Fominaya, español y Gobernador de la Provincia del Socorro, en los aciagos días anteriores a la Independencia, fue funesto para la familia al ser considerada como realista.*

6. Actualmente, Suaita es un Municipio de Colombia, de la Provincia Comunera, perteneciente al Departamento de Santander.

7. Cf. *Ibídem*. p. 57. De los doce hijos del matrimonio Vargas Reyes, algunos emigraron hacia el Ecuador; desapareciendo por completo del entorno familiar.

8. Cf. *Ibídem*. p. 57. Se enteró de que su padre había muerto hacía cuatro años.

9. Cf. *Ibídem*. p. 58 La Facultad de Medicina que funcionaba en aquellos años se había instalado el 3 de febrero de 1827. En esa época los jóvenes tenían que escoger entre tres carreras: la teología, la jurisprudencia y la medicina; Antonio optó por la última.

*vender granos, de las cuales se escogían las que más se acercaban a la proporción de pares para cada persona.*¹⁰ Pero a pesar de todo, él era el estudiante más destacado en las ciencias y en las técnicas propias del campo de la Medicina.¹¹ Por esto, los resultados de sus esfuerzos fueron observados por el Rector de la Casa de Estudio,¹² quien lo designa como asistente voluntario catedrático de las clases de anatomía. Como preparador de anatomía aprendió a diseccionar cadáveres, adquiriendo gran destreza con el bisturí y a conocer todos los componentes generales del organismo humano.

En 1836 una noticia lo deprime enormemente, al enterarse de la muerte de su madre, y se siente responsable de no haberla ayudado mientras ésta agonizaba. Tal decaimiento no lo superó inmediatamente. Pero, por otra parte, los resultados de sus habilidades en los planos de la cirugía y la anatomía lo llevaron a un reconocimiento mayor, especialmente el del ilustre y noble Don Rufino J. Cuervo,¹³ quien decidió pagarle remuneración por los servicios catedráticos que realizaba el futuro médico.

Dos años después, el estudiante más célebre de la Escuela de Medicina enfrentaba una cuestión administrativa compleja: pagar el examen de grado; para ello buscó todas las remediales posibles, y como solución realizó un acto ingenioso comprometiendo económicamente al portero,¹⁴ ante lo cual los examinadores no pudieron negarse a que el joven diera su examen; éste se lució con sabiduría en su exposición.

10. Camacho, R. *Bogotá, en 1849. El libro de Santa Fe* Ediciones. Colombia. 1929. p. 112.

11. Cf. *Ibíd.* p. 58. Al estudio de la anatomía dedicó Vargas todo el primer año bajo la dirección de Francisco Quijano; disecó un buen número de cadáveres y al poco tiempo se distinguía por su habilidad en las disecciones.

12. Cf. *Ibíd.* p. 58. El Congreso de 1826, a instancia del entonces Secretario del Interior, doctor José Manuel Restrepo (Administración del General Santander), creó la Escuela de Medicina. El Director de la Escuela era el doctor Juan María Pardo, quien había estudiado medicina en el Colegio del Rosario. Vice-Director, doctor Benito Osorio; Consiliario, doctor Bernardo Dasté; Conjuez, doctor José Félix Merizalde. Como profesores figuraban el doctor Francisco Quijano, discípulo de Gil y Tejada en el Rosario, sucesor de Broc en las cátedras de anatomía y cirugía. Completaban la nómina de profesores los doctores José C. Zapata, Manuel María Quijano y José J. García. En 1833 el doctor José Félix Merizalde abrió el primer curso de medicina legal y el doctor Benito Osorio inició la primera enseñanza de química orgánica. En el mismo año el sabio naturalista doctor Francisco J. Matiz reemplazó en la cátedra de botánica al Padre Juan María Céspedes.

13. Cf. *Ibíd.* p. 58. don Rufino J. Cuervo era en su tiempo Rector de la Casa de Estudio.

14. El día señalado para el grado se presentó donde el portero y una vez entregada la propina correspondiente, le dijo: “¿Tendría usted inconveniente en escribir en este papel que me cede el valor de sus derechos?” “No señor”, contestó el portero, y tomó la pluma y escribió: “Cedo al bachiller Antonio Vargas Reyes los derechos que me corresponden por su grado de doctor”. Firmado N. N. Véase en Pereira Gamba, Próspero. O. C. p. 20.

Un año más tarde, ya con el título de medicina en sus manos y poseedor de un conocimiento muy particular, como lo es la disciplina de la anatomía, se inició rápidamente como médico-cirujano del Hospital Militar de Bogotá. Las evaluaciones de postulación llaman la atención, específicamente por los conocimientos y la profundidad científica de Don Antonio Vargas Reyes. Sin embargo, éste no queda calificado para cumplir dicha labor, probablemente por las influencias políticas-militares de aquellos tiempos.¹⁵ De todas formas, el lozano hombre intelectual decidió dirigirse en segunda instancia a entregar sus servicios de medicina a las provincias del norte¹⁶ de la reciente República Colombiana.¹⁷ Tras su viaje lo recibe el Coronel Don Manuel González, Gobernador rebelde, quien lo incorpora a las hileras del ejército revolucionario en 1840.¹⁸ No obstante, la campaña en que estaba alistado el joven médico fue un completo fracaso, pero logró sobrevivir. Y la muerte de sus compañeros en combate, lo ayudaron a especializarse en sanar las heridas en in-situ. Sin embargo, un médico en guerra es un plectro muy requerido, por lo que este cirujano se dedicó a salvar un sin número de vidas, logrando una vez más destacarse, no sólo en la teoría aprendida por sus maestros, sino en la práctica urgente de la guerra.

15. Es necesario mencionar que los puestos de gobierno y los grados académicos eran obtenidos mediante las relaciones sociales que componían las clases políticas españolas. Por ejemplo: es el caso de Don Sinforoso Mutis Consuegra (1773-1822) “*quien tomó parte del movimiento de independencia y contribuyó a combatir al virrey a quien algunos meses antes le había dedicado una nueva especie vegetal (...) la actitud de Sinforoso frente a la Corona no es muy clara. Una vez establecido el nuevo Estado y sin abandonar sus deberes como botánico de la expedición, se unió al partido centralista de Nariño. Después de la reconquista de Pablo Morillo, fue puesto en prisión y se le ordenó empacar todos los materiales de la expedición. A diferencia de Caldas, Rizo y Carbonel, Sinforoso Mutis no fue ejecutado ni condenado al exilio.*” Nieto, M. “*Historia natural y la Apropiación del Nuevo Mundo*” Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Colombia. 2000. p. 268.

16. Aquí lo incitaba a trabajar con su pariente común Jorge Vargas Suárez para organizar la campaña de la vacuna contra la viruela durante las epidemias entre 1840 y 1841. En cierta prognosis en el año 1856, fue el primer paso para la creación del Instituto Central de Propagación de la Vacuna.

17. Entiéndase que la República de Colombia tiene sus inicios en: “*Tres naciones extranjeras sirvieron de modelo para la organización del Estado colombiano: Inglaterra, Estados Unidos Y Francia. Los criollos colombianos, educados en los elitistas colegios santafereños, bajo los principios filosóficos y teóricos de moda en Europa y Norteamérica, diseñaron el proyecto político que daría lugar a una patria libre y autónoma. Por pretender llegar a ser, se perdió de vista la realidad nacional que hablaba de miseria y analfabetismo, por lo que la adopción de cualquier modelo, por exitoso que éste se mostrara, resultó ajeno e inapropiado.*” Véase en: Blanco, J. “*Fundamentos Ideológicos de la República Colombiana*” Revista Derechos y Valores. Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá. 24 de octubre de 2005. Extracto General. p. 55.

18. El presidente José Ignacio de Márquez sancionó una ley que suprimía los conventos católicos que albergaran menos de ocho religiosos, lo que ocasionó una rebelión que causó la primera guerra civil colombiana entre 1839 y 1842 conocida como la Guerra de los Conventos: es el primer conflicto interno que se produjo en la Colombia independiente. Véase en: Guerrero, M. “*El poder del discurso religioso en la guerra de los supremos. Colombia 1837-1842*”. Revista *Critica.cl*. 28 de octubre del 2011.

Luego de la guerra, el aplicado médico contrajo matrimonio con la señorita Elena Miralla¹⁹ en 1840. Dos años más tarde, el médico cirujano decide partir a Europa, principalmente a París, Francia. Aquí participó en cursos de medicina, como un discípulo más, de las cátedras de Sappey y Cloquet. Entre las disciplinas que estudió se mencionan: Anatomía Práctica y Medicina Operatoria;²⁰ aunque también asistió a las lecciones de la “clínica interna de Chomel, a las de clínica quirúrgica de Roux y Velpeauen el “Hotel Dieu”, al curso práctico de anatomía y medicina operatoria de Richet y al de obstetricia de Dubois en el Hospicio de Maternidad. En el año de 1844 concurre a los cursos de química de Orfila, de botánica de Richard, de clínica interna de Rostan, de fisiología de Berard y al de cirugía práctica de Chassaingnac.”²¹

Luego, en 1845 sigue un nuevo curso de anatomía bajo la dirección de Petit. Al mismo tiempo sigue la clínica especial de Richard, las lecciones de patología quirúrgica de Blandin y hace estudios de enfermedades de la piel en el Hospital de San Antonio. “En este mismo año obtiene licencia para ejercer en Francia y emprende viajes por Inglaterra, Italia y España visitando los hospitales, bibliotecas y facultades de medicina.”²² Sin embargo, en la Cátedra de Terapéutica y Materia Médica tuvo la fortuna de conocer al gran profesor Don Armand Trousseau²³ creador del texto célebre: “*Traite de Therapeutique*”; libro que consultaba reiterativamente su alumno Don Antonio Vargas Reyes. En este sentido, el colombiano estaba siendo formado por los grandes investigadores de la medicina, pero es muy probable también que haya tenido conversaciones con sus pares, como lo fue el exitoso médico Don Claude Bernard.²⁴

19. Cf. Zubiria, R. “Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia” Academia Nacional de Medicina. Colombia. 2002.: “Hija del argentino Don José Antonio Miralla y de Doña Elvira Zuleta. Don Antonio Vargas Reyes conoció a la señorita Elena Miralla cuando atendió a su madre mientras yacía de una enfermedad grave en 1839, ésta agonizando organizó el matrimonio de su hija, con la única razón de que Elena Miralla no quedará abandonada... Posteriormente, se anuló el matrimonio, efectuándose un escándalo social que el ilustre médico tuvo que soportar hasta que partió a Europa. pp. 172-174.

20. Cf. Óp. Cit. Zubiria, R. “Biografía del Dr. Antonio Vargas Reyes, uno de los fundadores de la facultad” p. 61.

21. Ibídem. p. 61.

22. Ibídem.

23. Armand Trousseau (1801-1867). Sus principales obras fueron el *Traité de thérapeutique et de matière médicale*; sobre terapéutica, publicada entre 1836 y 1839 y la *Clinique médicale de l'Hôtel-Dieu de Paris*, sobre clínica médica, publicada entre 1861 y 1862. Describió el signo de Trousseau que se produce en la hipocalcemia y la asociación entre tromboflebitis y cáncer (Síndrome de Trousseau o signo de malignidad de Trousseau). Véase en: Lectura completa del artículo *Fresquet, J. “Armand Trousseau (1801-1867).”* Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación. Universidad de Valencia – CSIC. Artículo en <http://www.historiadelamedicina.org/trousseau.html>

24. Claude Bernard (1813-1878). Sus primeras investigaciones versaron sobre el papel del jugo pancreático: desdoblamiento de las grasas, conversión del almidón en azúcar y acción sobre las proteínas. Luego

Ya en 1845, el audaz médico iberoamericano terminó sus estudios de Medicina y obtuvo su licencia médica para laborar en Francia, y por supuesto, conoció algunos países como Inglaterra, Italia y España. Sin lugar a dudas, Vargas Reyes mostró sus habilidades y convicciones en la praxis médica, como se explica en la siguiente cita: “Según algunas referencias (...) la señora Cecilia Vargas de Droscher, nieta del galeno, existe según tradición familiar la idea que durante el ejercicio profesional en Francia le atendió a uno de los hijos del Rey de Francia, Luis Felipe, y al parecer logró la curación de un caso bastante difícil.”²⁵

Don Antonio Vargas Reyes cumplía el sueño de todo ciudadano hispanoamericano del siglo XIX. Es decir, un investigador científico Ilustrado colombiano que se destaca en el “Viejo Continente,” aunque el conocimiento lo adquirió en las escuelas de medicina de París, cuna de la ciencia y de la literatura.

Más tarde, en 1847, vuelve nuevamente a tierras bogotanas, siendo recibido por el propio Presidente de la República de Colombia, Don Tomás Cipriano Ignacio María de Mosquera-Figueroa y Arboleda-Salazar (1798-1878)²⁶ y sus colegas más influyentes del gobierno.

En 1849 ocurre un fenómeno muy particular, a lo largo de toda la costa atlántica, cuantiosos pueblos se vieron embestidos por una pandemia de cólera. Por lo tanto, el ilustrado Don Antonio Vargas Reyes decide publicar una monografía de salud pública con el objetivo de informar a los médicos locales de lo que estaba sucediendo, junto con implementar tareas de prevención y un tratamiento correspondiente de dicha anomalía.

Luego, entre los años cincuenta y sesenta, el salvador de la pandemia editó las primeras revistas científicas de medicina en colombiana;²⁷ las que tienen

demonstró la función glucogénica del hígado y aisló el glucógeno, demostró su existencia en los músculos y su degradación hasta ácido láctico durante el trabajo muscular, hecho clave para interpretar la contracción muscular como fenómeno energético. Bernard, ya enfermo, se retiró a su casa de Saint Julien, donde escribió su “*Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*”, aparecida en 1865, una de las obras más importantes en la medicina y que no ha perdido actualidad. En ella formula las bases metodológicas de la medicina experimental y enuncia los principios de la fisiología general. Véase en: <http://escuela.med.puc.cl/publ/historiamedicina/PositivismoClaudeBernard.html>

25. Op. Cit. Zubiria, R. “Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia” p. 88.

26. Don Tomás Cipriano Ignacio María de Mosquera-Figueroa y Arboleda-Salazar desempeñó el cargo de Presidente en La República de Nueva Granada entre 1845 y 1849; luego, como Presidente de la Confederación Granadina entre 1861 y 1863; y como Presidente de los Estados Unidos de Colombia entre 1861 y 1864; y posteriormente como Presidente entre 1866 y 1867. Es considerado una de las figuras más importantes de la historia colombiana. Véase en: *La Vida Íntima de Tomás Cipriano de Mosquera*, William Lofstrom, Banco de la República, El Áncora Editores, 1996.
Lectura en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/bibliografias/blaa/indice-mosquera.htm>

27. Se puede realizar una analogía entre los hechos de Caldas al editar “*El Semanario*”. Revista científica

por nombre: “*La Lanceta*”²⁸ y “*La Gaceta Médica*.”²⁹ Y también en 1865, decidió crear una Escuela de Medicina Privada, la que sería posteriormente la base de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia inaugurada en 1867.³⁰ Ya en los inicios de los setenta, Vargas Reyes viajó a Europa para acompañar a su hijo Don Antonio Vargas Villegas³¹ a la Escuela de Medicina de París, mientras que su padre recorría y recordaba sus tiempos de juventud cuando era un estudiante.

El viaje duró sólo un año, ya que a su regreso en 1873, decidió aislarse en un pueblo llamado Villeta, para recuperarse por la muerte de su hijo. Pero no hubo tal recuperación pues falleció este mismo año, el 23 de agosto.

En sí, la vida de Don Antonio María Vargas Reyes se puede resumir enfatizando que fue un médico perteneciente a una historia lineal de los estudios pre-bacteriológicos, en el inicio de los tiempos modernos de la medicina.³² El precursor de la medicina colombiana instauró el hábito constante de investigar las patologías severas que afectaban a la población.³³ Por ello las agrupó en determinadas categorías, las clasificó en un orden determinado para identificar el grado febril del paciente. Este esfuerzo y los deseos de organizar centros de

que accedió a reconocer la autoridad de los Ilustrados, según los principios de política clásica, y de las actitudes morales. Estas corrientes pueden convertirse en el señorío eviterno de lo que les pertenecen por nacimiento del *Nuevo Reyno de Granada*, y ya no de la Corona Española. En sí, este conocimiento conformaría la élite criolla, mediante la prensa y el afianzamiento de su posición política. Véase: *Revista Thélós* N° 9 (1), op. cit.; pp. 69-77.

28. De Abril a Octubre de 1852.

29. De Julio de 1864 a Diciembre de 1867.

30. Ubicada actualmente en Av. Carrera 30 No. 45-03 Bloque 471. Ciudad Universitaria de Bogotá, Colombia. Bajo la dirección del Decano don Ariel Iván Ruiz (2014-2016).

31. Don Antonio Vargas Villegas estudiante de medicina al igual que su padre, naufragó en el Océano Atlántico en un viaje de vuelta, por sí sólo, a Nueva Granada; mientras que el progenitor permanecía en Francia.

32. Un modo de exponer los grandes hitos de la medicina en los tiempos modernos, se traducen en la explicación de los sucesos históricos, como por ejemplo hacer mención que “*el desplazamiento de los grandes centros científicos donde se experimentan nuevos métodos de curación y, de otro lado, la proliferación de publicaciones ya en textos o revistas en donde se consignaban tales adelantos. Es así como aparece la obligada conexión Europa-América y la competencia entre ambos continentes por alcanzar la mejor preparación de quienes intentaban ejercer la profesión hipocrática.*” Véase en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-301355>

33. Cf. Enrique de la Figuera Von Wichmann “*las enfermedades más frecuentes a principios del siglo xix y sus tratamientos*” Presidente del Colegio oficial de Médicos de Zaragoza médico de Familia del Centro de Salud Universitario Delicias Sur. Zaragoza. Entre algunas patologías severas del siglo XIX en Colombia: *Fiebre Amarilla (Plaga Americana o vomito negro), ... Tifus exantemático (tabardillo pintado, fiebre de los campamentos)... Cólera (Cólera morbo)... Difteria (garrotillo)... Sarampión.... Tuberculosis (tisis, consunción, escrófula, mal de Pott, plaga blanca... Viruela...* pp. 154-162.

estudios con sus respectivas publicaciones, tienen el reconocimiento máximo de la nación colombiana hasta nuestros días.

El médico, científico e ilustrado, continuador del “maestro” Mutis y del “sabio” Caldas

Don Antonio María Vargas Reyes es el prócer continuador del Maestro Don José Celestino Mutis y Bosio (1732-1808)³⁴; y del Sabio Don Francisco José de Caldas y Tenorio (1768-1816)³⁵ en el campo de la medicina. Ya que estos dos últimos científicos ilustrados lograron descubrir, clasificar, definir y publicar el conocimiento de ciertas especies botánicas del *Nuevo Reyno de Granada*. Estos estudios más tarde, influyeron a su vez en el desarrollo científico de la medicina, cuyas proyecciones canalizan la búsqueda del bienestar social en materias de salud.

Recordemos que Mutis en el año 1758, fue nombrado Primer Cirujano de Cámara del rey de la Corona Española don Fernando VI de Borbón, nombrado “el Prudente” y se trasladó a Madrid, durante aquel periodo, Mutis fue nombrado profesor interino de la cátedra de anatomía del Hospital General de la Armada, siendo el titular don Bernardo López.³⁶ También, fue docente de anatomía con la asistencia al Jardín Botánico de Madrid, donde tuvo la oportunidad de conocer y trabajar con el médico catalán don Miguel de Barnadés. Es el momento en que se familiariza con la taxonomía botánica de Carl Nilsson Linæus³⁷ en el Jardín del Soto de Migas Calientes.³⁸

34. Don José Celestino Mutis y Bossio nació en la ciudad de Cádiz, España; nació el 6 de Abril de 1762 y llegó a tierras Neogranadinas en el año 1760 como médico personal del virrey Pedro Messía de la Cerda, y murió en Santafé de Bogotá el 11 de septiembre de 1808. Caldas, F. *Artículo necrológico del señor José Celestino Mutis*, en Fonnegra G. *Mutis y la Expedición Botánica*. Documentos. Bogotá: El Áncora Editores; 1983. pp. 15-20.

35. Don Francisco José de Caldas y Tenorio nació el 4 de Octubre de 1768 en Popayán, ciudad perteneciente al *Nuevo Reyno de Granada* (1718-1819), se destacó como el profesional más capaz de dominar diversas áreas de la ciencia, tales como: geografía, botánica, astronomía, matemático, jurista, periodista, militar, prócer y mártir colombiano. Es sin lugar a dudas, el pionero del criollismo ilustrado y ejemplo de los próximos científicos y libertadores de América Latina. Cf. *Revista Théllos*, N° 9 (1), op. cit.; pp. 64-68.

36. Cf. Amaya J. “Mutis y la historia natural española. En: *Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*” Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona: Villegas/Lunwerg Editores. 1992. pp. 99-119.

37. *Carlos Linneo, también conocido como Carl von Linné o Carolus Linnaeus, es llamado con frecuencia el Padre de la Taxonomía. Todavía se usa (aunque con muchos cambios) su sistema para nombrar, ordenar y clasificar los organismos vivos.* Véase en <http://www.jmarcano.com/biografia/linneo.html>

38. Cf. Sotos Serrano C. “Aspectos artísticos de la real expedición botánica de Nueva Granada. En *Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*” Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona. Villegas/Lunwerg Editores. 1992. pp. 121-156. También es necesario considerar que “*El Jardín botánico de Madrid y el Gabinete de Historia natural son los más antiguos y principales establecimientos que las Ciencias naturales deben en España al movimiento*

El “maestro” Mutis comenzó muy joven a escribir su *Diario de observaciones*, en el cual describe una ampliada cantidad de acontecimientos y menciona las especies bióticas estudiadas, y también va dando cuenta de las situaciones que evidenciaban las personas enfermas, y los tratamientos que daban los médicos a sus pacientes.³⁹ Sus primeras observaciones en el campo de la medicina se relacionaban con los enfermos que se presentaron durante su viaje a Colombia.

Las publicaciones científicas de la medicina de Mutis fueron escasas; entre la más célebre recordemos “*El Arcano de la Quina*”, publicada por el periódico de Santafé de Bogotá que dirigía Don Manuel del Socorro Rodríguez, en 1793.⁴⁰ En este texto se puede apreciar el estudio a la Quina⁴¹ considerándola como una especie medicinal capaz de curar distintas enfermedades.⁴²

Por otra parte, el maestro tuvo que enfrentar varias epidemias de viruela entre los años 1782 y 1801, que ocasionaron incontables muertes entre los habitantes de Nueva Granada. Los gobernantes, médicos e intelectuales se preguntaban cómo se podría reducir el grave daño que ocasionaba esta enfermedad.⁴³ El sabio sugería por su parte, limpiar la ciudad, quemar las basuras, purificar el aire y aislar a los enfermos infectados,⁴⁴ al igual como se realizó en el Medioevo con *La Peste Negra* en su punto máximo entre los años 1347 y 1353.

civilizador desarrollado entre nosotros entre la segunda mitad del siglo pasado...” Véase en Revista de España. Segundo Año. *Importancia Científica del Jardín Botánico de Madrid*. Tomo VII Madrid. 1869. p. 122.

39. Quevedo E. “José Celestino Mutis y la medicina en Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada” Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona: Villegas/Lunwerg Editores; 1992. pp. 77-97.

40. Cf. Díaz-Piedrahita S. *Mutis, el Botánico. Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*. Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona: Villegas/Lunwerg Editores; 1992. pp. 77-97.

41. Mutis dedicó mucho tiempo y estudio a la quina. Las virtudes de la planta eran, a juicio de Mutis, diferentes de acuerdo con el color. Véase en Cobo Borda, JG. *José Celestino Mutis, Biblioteca y Jardín*. Bucaramanga: Editorial Sic; 2004. pp. 49-50.

42. Cf. Fernández, J.; Jiménez, C.; y Fonfría, J. “*Las Quinas de Caldas*” UCM Madrid, I.E.S. Santa Teresa de Jesús. Actas VIII Congreso de La Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas. 2004: Es necesario hacer mención que la competencia entre botánicos tenía un trasfondo doble. Por una parte, existían razones de prestigio botánico frente a una confrontación científica; y por otro lado, se establecían intereses económicos. Por ende, la corteza de quina era escasa y, por consiguiente, caro, que se multiplicaba de forma considerable su valor, desde su extracción en los bosques nublados, y su distribución en las boticas de Europa. p. 563.

43. Véase en Acero MM. De la viruela y el sistema de salud en Colombia <http://encolombia.com/heraldo231-viruela.htm> Acceso: 12 de Julio del 2008.

44. Cf. España G. *José Celestino Mutis, el sabio de la vacuna*. Bogotá: Colciencias-Editorial Panamericana; 1998. “El sabio realizó ingentes esfuerzos por vacunar a todos cuantos pudo, pero la epidemia ocasionó muchas muertes. Se calcula que fallecieron 3.000 de las 15.000 personas que habitaban la capital. Una vez hubo pasado, el esfuerzo de la vacunación continuó, y cuando llegó la epidemia de 1802, el número de personas fallecidas fue mucho menor, pues no llegó a más de 300.” pp.16-84.

Posteriormente, Caldas con las enseñanzas del Maestro Mutis a su haber, introdujo todo su interés científico en los estudios de la quina. De hecho, en uno de sus textos nos comunica: “En Julio de 1803 recorrí los bosques de Malbucho en solicitud de quinas, en octubre de mismo año entré en Yntac, pueblo situado en las faldas occidentales de la cordillera p^r o° 26´ de lat. Boreal., en julio de 1804 me interné en Tagualó, Manchi etc., también en las faldas occidentales de la cordillera p^r o° 93` 21” de lat. Sur según mis observaciones. En Agosto del mismo año recorrí los montes de Alausí, Cibambe p^r o° 10` de lat. Austral. En Septiembre los de Paute, Anday, Gualasco en las cercanías de Cuenca; y en fin pasé a visitar los de Loxa en Octubre y Noviembre.”⁴⁵ El resultado científico de su estancia en Loja⁴⁶ a finales del 1804 fue su “*Memoria sobre el estado de las Quinas en general y en particular sobre la Loxa*”⁴⁷ redactada al regreso de su viaje de investigación botánica, encargada por el “maestro” Mutis. La investigación se detuvo por la guerra de emancipación contra el Virreinato español, gesta en la cual el mismo Caldas fue fusilado el 28 de Octubre de 1816.⁴⁸

Tras la muerte de Caldas, pasarían veinte años hasta que Don Antonio María Vargas Reyes se iniciara como médico en La Escuela de Medicina de Colombia en 1839. Luego, en su viaje al Viejo Continente para especializarse e informarse de los nuevos conocimientos de su época, se contactó con varios científicos, como por ejemplo con Jean Louis Petit (1674-1750) quien era uno de los estudiosos de los casos de trauma craneoencefálico.⁴⁹ Más tarde, el médico Vargas Reyes llegó a París, justo en un hito significativo para la ciencia de la medicina moderna, pues se había fundado *La Sociedad de Cirugía* por el profesor de Clínica Quirúrgica Don Augusto Berard (1802-1846) y otros nobles, el 23 de Agosto de 1843.⁵⁰ Antonio Vargas Reyes, por tanto, aprende directamente de los mejores

45. Caldas, F. “*Memoria sobre el estado de las Quinas en general y en particular sobre de Loxa.*” 1805.

46. Actualmente Loja es una provincia meridional de la República del Ecuador ubicada en el sur de la Sierra ecuatoriana. Tiene una superficie de 11.026 km². Forma parte de la Región Sur comprendida también por las provincias de El Oro y Zamora Chinchipe.

47. El manuscrito de esta obra se encuentra en el Archivo Real Jardín Botánico de Madrid. Archivo de José Celestino Mutis. División III, 62, folios 23-39.

48. Cf.: *Revista Thélós*, op. cit.; p. 64.

49. Valladares Arriagada H. *El traumatismo encéfalo craneano*. Barcelona: Seix y Barral Hnos, S.A.; 1970. In *Revista Médica Electrónica*. Hospital Provincial Clínico Quirúrgico Docente José R. López. Por Matanzas, T. Rev. Med. Electrón. vol.33 supl.7 Matanzas 2011. Lectura en http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242011000700005&script=sci_arttext

50. Entre los nobles fundadores se encuentran: Louis Marie Michón (1802-1866), Alphose Robert (1801-1862), Paul Guersant (1800-1872), Adrien Gullerier (1805-1874), Francois Joseph Malgaigne (1806-1865), Rene Marjolin (1812-1895), Gustave Monod (1803-1890), Auguste Widal (De Cassis) (1803-1856), Edourd Chassaígnac (1804-1879), Jacques Gilles Maionneuve (1809-1897), Pierre Hugier (1804-1873), Antoine Danyau (1803-1871) y Augusto Nelatón (1807-1873). Óp. Cit. Zubiria, R. “*Antonio Vargas Reyes y la medicina*

profesores allí reunidos, tales como: Armand Trousseau (1801-1867), Philibert Joseph Roux (1780-1854), Velpeau M. (1795-1867) y Mateo Orfila (1787-1853), entre otros. También, los viajes por Europa del médico colombiano le permitieron aprender nuevas experiencias y conocer entidades médicas similares al de la Escuela de Medicina de París; también visitó grandes centros hospitalarios como el Edimburgo y el de Londres.⁵¹

En 1848, el médico Vargas Reyes, regresó a las tierras bogotanas, con ciertos conocimientos de formación clínica y quirúrgica adquiridos con los grandes investigadores y médicos de Francia ya mencionados. La noticia llegó a las autoridades y al público local, quienes en esta época estaban preocupados por el uso de las preparaciones con hierro en el tratamiento de las anemias, ya que en un sinnúmero de ellos eran confundidos con enfermos del corazón.⁵² Y de pronto, mermó el amparo generoso del Presidente de la República Colombiana y nuestro médico comenzó a pensar en otras opciones laborales.

En este contexto, Don Antonio María Vargas Reyes enfrentó el cierre temporal de La Escuela de Medicina, porque el Estado colombiano había entrado en una guerra civil, entre los años 1860-1864.⁵³ Por ello, el ilustre médico decide dictar clases privadas de medicina en su casa, a los alumnos más interesados en la ciencia médica. En esta etapa de su trabajo, un gran número de soldados de guerra fueron atendidos por este grupo selectivo laborioso, tal como se puede apreciar en la siguiente cita: “Señor Intendente: Los que suscribimos, profesores de medicina, sabemos que existen en el Colegio del Rosario más de treinta presos heridos a consecuencia del infausto acontecimiento del día 7; que todos son de tierra extraña, la mayor parte desvalidos, y que la curación de sus heridas demanda mucho trabajo y constante asistencia, lo cual es imposible que estando a cargo de una o dos personas (...) firman: Joaquín Maldonado, Antonio Vargas Reyes, Antonio Vargas Vega, Samuel Fajardo y Juan de Dios Riomalo.”⁵⁴

Cabe destacar, que los médicos no demostraban ideología alguna en relación a la guerra civil, sino que manifiestan un gran esfuerzo y compasión para la recuperación de la salud de los soldados.

del siglo XIX en Colombia” p. 81.

51. *Ibidem.* p. 89.

52. *Ibidem.* p. 91.

53. Cf. Alarcón, L. *Tesis Doctoral Educación, Nación y Ciudadanía en el Caribe Colombiano Durante el Periodo Federal 1857-1886*. Departamento de Historia de la Educación y Educación comparada Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. 2011. pp. 138-147.

54. *Óp. Cit.* Zubiria, R. “Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia” pp. 163-164. Acto ocurrido el 7 de Mayo de 1864.

En 1848, Don Antonio Vargas Reyes comenzó a inmiscuirse en los avatares del período pre-anestésico, ya que las intervenciones quirúrgicas eran altamente complicadas en su tiempo, por la ausencia de este elemento. Así entre los años 1856 y 1864, observamos diversas intervenciones quirúrgicas que practicó nuestro ilustre médico; entre éstas: operaciones de cataratas, operaciones sobre la nariz, operaciones proctológicas, y neuro-quirúrgicas;⁵⁵ e incluso comentó en “*La Gaceta Médica Colombiana*” sobre un enfermo cardíaco que después de haber utilizado todo un arsenal de recursos instrumentales, mencionó lo siguiente: “En cuanto a mí, quedo satisfecho con la localización de la enfermedad en el corazón.”⁵⁶ La propuesta terapéutica de su tiempo fue: “buen vino, carne, huevos, leche, hierro y baños fríos.”⁵⁷ Cabe subrayar que los recursos medicinales de la época eran escasos, y lo mismo acontecía con los remedios, pues sólo existían muy pocos en las boticas del mercado. Sin embargo, el desarrollo de la química permitió alternativas terapéuticas tan interesantes como los anestésicos de óxido nitroso (1844), el éter (1846) y el cloroformo (1847); así como también de medicamentos más específicos para el tipo de dolencias cardíacas, como el nitrito de amilo (1867).⁵⁸

Don Antonio María Vargas Reyes siempre se vio limitado en relación a los insumos para su trabajo quirúrgico para enfrentar las complicaciones habituales de su tiempo; tales como: infecciones supuradas, erisipela, septicemia, tétanos y gangrena gaseosa. El índice de mortalidad, aún en operaciones simples, era muy alto. Por ejemplo, las heridas del tórax y del abdomen eran casi siempre letales y sólo algunas excepcionales.⁵⁹ Al respecto, Herrera Pontón relata dos casos interesantes ocurridos entre los años 1839 y 1841: “un hombre que había recibido una puñalada en el tórax con salida parcial del pulmón y una mujer herida por puñalada en el abdomen con salida de epiplón, intestino delgado y colon transversal con ruptura de este y salida de materias fecales. Ambos casos fueron operados exitosamente por el habilidoso cirujano doctor Antonio Vargas Reyes, pionero en la aplicación del éter y del cloroformo.”⁶⁰ De esta forma,

55. Cf. *Ibidem*. pp. 153-159.

56. Vargas, A. *Gaceta Médica Colombiana*. 13 de Septiembre de 1864.

57. *Ibidem*.

58. Cf. Gómez, A. *Terapéutica Científica en Colombia: siglo XIX*. Departamento de Microbiología, Facultad de Ciencias, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. D.C. Colombia. Vol. 10 - 2, 2006. “*Posteriormente aparecerían los antipiréticos y analgésicos como la antipirina (1883), la acetofenitidina (1887) y la nitroglicerina (1879)*.” p. 91.

59. Venturini, A. *Historia de la Anestesia en Sudamérica*. Facultad de Medicina de la U. B. A. Argentina. 2010. p. 3.

60. Herrera Pontón. J. *Op. cit.* Historia de la Anestesia en Colombia. Rev. Colom. Anest. 1974. N° 2. Art.

en 1849 el médico científico e ilustrado recurrió a la anestesia con cloroformo para reseca exitosamente un tumor de seno, pese a que la paciente⁶¹ tuvo un severo problema anestésico: palidez y frialdad, sin respiración ni pulso. Siete años después vivía sin complicación alguna.⁶²

Otro caso quirúrgico más complejo de tratar, fue el de Don Alejo de la Torre, quien sufría de una grave enfermedad del corazón. “De la Torre padecía de edemas de los miembros inferiores (los miembros inferiores edematosos hasta la rodilla, la cara abultada y azulada), hematomegalia (“El Hígado infartado subía hasta la cuarta costilla”), el pulmón afectado gravemente, con hidrotórax. Dificultad marcada en la respiración y flatulencia marcada en el estómago e intestinos. Entre los antecedentes cuenta la presencia de “apoplejía” en el pulmón y en el cerebro, accidente este último que casi le cuesta la vida. ¿Por qué? Se pregunta Vargas. “Porque la sangre que no circulaba con entera libertad congestionaba la mayor parte de los vasos, trasudaba por exosmosis al través de los tejidos permeables y daba lugar a esos depósitos de serosidad. En aquellos órganos más frágiles, más vasculares, como el pulmón, el cerebro, el hígado, no había exosmosis, sino rotura de algunos vasos, de ahí apoplejía que acabamos de citar.”⁶³

El caso mencionado era muy complejo, por lo que, el ilustre cirujano convocó una junta médica y entre ellos asistieron Don Vicente Lombana, Don Jorge Vargas, y otros más.⁶⁴ El diagnóstico de Don Antonio Vargas Reyes fue el siguiente: “Hipertrofia del corazón, con insuficiencia de una de sus válvulas.”⁶⁵ Una vez elaborado el informe de autopsia, en el estudio del corazón se encontró un peso de 17 onzas,⁶⁶ un ventrículo izquierdo y las dos aurículas bastante dilatadas. Es decir, válvula tricúspide insuficiente.⁶⁷ Por lo tanto, el diagnóstico propuesto por el médico científico e ilustre fue asertivo desde el inicio del tratamiento.

Nº 7º.

61. *Ibidem.* p. 10. Es necesario mencionar, que los cirujanos operaban generalmente en los domicilios de los pacientes

62. Cf. Vaccarezza, O. A.; Lapunzina, E.: *Historia de la Cirugía*. Actas Primer Congreso Hispanoamericano de la Medicina. Buenos Aires. 1982. pp. 459-464.

63. Se conserva la ortografía original. Óp. Cit. Zubiria, R. “Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia” p. 168.

64. *Ibidem.* p. 168.

65. *Ibidem.* p. 169.

66. Peso que consta de 16 adarmes y equivale a 28,7 g. Es una de las 16 partes iguales del peso de la libra, y la del marco de la plata se divide en 8 ochavas. Véase en <http://lema.rae.es/drae/?val=onzas>

67. Cf. Óp. Cit. Zubiria, R. “Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia” p. 169.

En síntesis, la habilidad médica de Don Antonio María Vargas Reyes se consolidó en el marco social colombiano. A lo largo de toda su carrera, realizó innumerables intervenciones quirúrgicas, per destaquemos al menos las siguientes: Operaciones sobre la glándula mamaria, extirpación de tumor encefaloide del nervio mediano, extirpación de tumor encefaloide del tendón de Aquiles, secciones tendinosas, extirpación de uña encarnada, amputación de los dedos, amputación del muslo, resecciones óseas, resección parcial de los huesos maxilares superiores, resecciones del maxilar superior, resección de la extremidad inferior del húmero, resección de un segmento la fosa ilíaca, resección de la tibia, resección de una porción del fémur, resección de fragmento de la clavícula, fracturas, tratamiento de luxaciones, ligaduras de arterias, ligadura de la arteria lingual, ligadura de la arteria femoral, ligadura de la arteria femoral, ligadura de la arteria subclavia, extirpación de la parótida, extracción de una tabla de la glándula parótida, laparotomía por imperforación anal, operaciones ginecológicas y obstétricas extirpación de pólipos endometriales, intervenciones obstétricas, operaciones en el sistema genitourinario, operaciones en los órganos de los sentidos, operación sobre el seno maxilar, operaciones oftalmológicas, operación de cataratas, operaciones sobre la nariz, operaciones en los labios, operaciones proctológicas, extracción de cuerpos extraños del esófago, operaciones sobre el cráneo,⁶⁸ entre otras.

Y en relación a trabajos teóricos realizados entre los años 1848 y 1873 con referencia en el campo de la medicina local, efectuó: El estudio de los estados febriles, Estudios sobre la fiebre tifoidea y el tifo exantemático, Las fiebres palúdicas, Variedades de la fiebre, Clasificación de la Fiebres perniciosas, Estudio de la fiebre de Honda y Ambalema, Las perturbaciones esplénicas y hemáticas, Estudio sobre las clorosis y la terapéutica con hierro, Estudios farmacológicos sobre el uso del mercurio, Estudios sobre la rabia, Aplicación de sedales,⁶⁹ entre otros. Tales investigaciones de Vargas Reyes, ampliaron el conocimiento específico para que otros médicos pudieran continuar con el desarrollo de tratamientos patológicos y combatir mejor a los males de salud que afectaban a los pueblos de latinoamericanos.

68. Cf. *Ibíd.* pp. 74-103.

69. Cf. *Ibíd.* pp. 103-159.

Hacia una conclusión

Don Antonio María Vargas Reyes ha quedado reconocido en todas las instituciones del campo de la medicina latinoamericana como uno de los científicos que asentó la medicina en Colombia a mediados del siglo XIX.

Los avatares económicos y su vida en general nos hacen pensar que logró superar todas las dificultades que se le presentaron en su anhelo infinito de practicar e investigar sobre temas médicos. Pasó así de la soledad al máximo reconocimiento del Presidente de La República Colombiana de su tiempo. Su desempeño profesional no estaba orientado hacia la búsqueda de la riqueza material, sino al saber, a la aplicación de la ciencia médica y para tratar a los enfermos con diferentes procesos de terapias medicamentosas que permitieran salvar más vidas.

Si bien es cierto, sus conocimientos no los desarrolló por completo en el continente iberoamericano, sino que en la gran ciudad de París, Francia; pero el joven ilustre médico agradecido de lo aprendido, vuelve a tierras bogotanas, y sus nociones de medicina, las aplicó exitosamente en diversas ocasiones trágicas del país. Por ejemplo, cuando enfrentó la pandemia de cólera que arremetió en las aldeas más vulnerables de la zona atlántica colombiana. Además, sus conocimientos trascendieron la praxis médica y logró escribir y publicar para los próximos investigadores que estudiaban el campo de la medicina. Así, entre sus obras recordemos: *“La Lanceta”* (1852) y *“La Gaceta Médica de Colombia”* (1864). Ambas tuvieron un impacto muy similar a las publicaciones de Mutis y de Caldas.

Por lo tanto podemos definir a Don Antonio María Vargas Reyes como un Médico Científico ilustrado, con una brillante trayectoria práctica en la Colombia de mediados del siglo XIX. Es considerado como uno de los mejores cirujanos de su tiempo, principalmente por las exitosas intervenciones quirúrgicas ya mencionadas.

También es recordado por realizar estudios minuciosos con respecto a las patologías que afectaban a las comunidades colombianas de mediados del Siglo del Progreso, entre estos se encuentran: Estudio de los estados febriles, Estudios sobre la fiebre tifoidea y el tifus exantemático, Clasificación de la Fiebres perniciosas, Estudio sobre las clorosis y la terapéutica con hierro, sólo por mencionar algunas.

Vargas Reyes también contribuyó en la especialización de la medicina a nivel nacional, gracias a su trabajo en la Escuela de Medicina, contratado por el Presidente Don Tomás Cipriano de Mosquera. La disciplinas que atendió el ilustre médico fueron ginecología y obstetricia, farmacología, botánica y química; y en general, ejerció todas las ramas quirúrgicas en boga en el siglo XIX, y en las

cuales se distinguió como un orador y un destacado profesor de cada una de ellas en esta Escuela de Medicina, que luego, se convertiría en la Facultad de Medicina de La Universidad Nacional de Colombia.

Bibliografía

AMAYA J. “Mutis y la historia natural española. En: Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada” Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona: Villegas/Lunwerg Editores. 1992.

ALARCÓN, L. *Tesis Doctoral Educación, Nación y Ciudadanía en el Caribe Colombiano Durante el Periodo Federal 1857-1886*. Departamento de Historia de la Educación y Educación comparada Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. 2011.

BLANCO, J. “Fundamentos Ideológicos de la República Colombiana” Revista Derechos y Valores. Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá. 24 de octubre de 2005.

CALDAS, F. *Artículo necrológico del señor José Celestino Mutis, en Fonnegra G. Mutis y la Expedición Botánica*. Documentos. Bogotá: El Áncora Editores; 1983.

CALDAS, F. “Memoria sobre el estado de las Quinas en general y en particular sobre de Loxa.” 1805.

CAMACHO, R. “Bogotá, en 1849. El libro de Santa Fe” Ediciones. Colombia. 1929.

DÍAZ-PIEDRAHITA S. *Mutis, el Botánico. Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*. Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona: Villegas/Lunwerg Editores; 1992.

ENRIQUE DE LA FIGUERA VON WICHMANN “*las enfermedades más frecuentes a principios del siglo xix y sus tratamientos*” Presidente del Colegio oficial de Médicos de Zaragoza médico de Familia del Centro de Salud Universitario Delicias Sur. Zaragoza.

ESPAÑA, G. *José Celestino Mutis, el sabio de la vacuna*. Bogotá: Colciencias-Editorial Panamericana; 1998.

FERNÁNDEZ, J.; Jiménez, C.; y Fonfría, J. “*Las Quinas de Caldas*” UCM Madrid, I.E.S. Santa Teresa de Jesús. Actas VIII Congreso de La Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas. 2004.

FRESQUET, J. "*Armand Trousseau (1801-1867)*." Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación. Universidad de Valencia – CSIC.

GÓMEZ, A. *Terapéutica Científica en Colombia: siglo XIX*. Departamento de Microbiología, Facultad de Ciencias, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. D.C. Colombia. VOL. 10 - 2, 2006.

GUERRERO, M. "*El poder del discurso religioso en la guerra de los supremos. Colombia 1837-1842*". Revista *Critica.cl*. 28 de octubre del 2011.

GUILLÉN DE IRIARTE MC. José Joaquín León de Herrera, en Rectores y Rectorías del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 1653-2003. Bogotá: Editora Guadalupe; 2003.

HERRERA PONTÓN. J. *Op. cit.* Historia de la Anestesia en Colombia. Rev. Colom. Anest. 1974. N° 2. Art. N° 7°.

LANDERSSON, L. y TAYLOR, CH. M. "*Rubiaceae Cinchonaceae Coptosapelteae*" Òp. Cit. Y Garmendia, A. "*El árbol de la quina (Cinchona spp): distribución...*" in Òp. Cit. Fernández, J.; Jiménez, C.; y Fonfría, J. "*Las Quinas de Caldas*"

MENDOZA, DIEGO DE: *Expedición Botánica de José Celestino Mutis al Nuevo Reino de Granada y Memorias Inéditas de Francisco José de Caldas*, Librería General de V. Suárez. Madrid. 1909.

NIETO, M. "*Historia natural y la Apropiación del Nuevo Mundo*" Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Colombia. 2000.

QUEVEDO E. "*José Celestino Mutis y la medicina en Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada*" Comisión Nacional Quinto Centenario. Coordinación Científica: San Pío Alardeen M del P. Barcelona: Villegas/Lunwerg Editores; 1992.

REVISTA DE ESPAÑA. Segundo Año. *Importancia Científica del Jardín Botánico de Madrid*. Tomo VII Madrid. 1869.

REVISTA DE LA FACULTAD DE MEDICINA. Volumen. 36. N° 1-4. Universidad Nacional de Colombia. 2002.

REVISTA MÉDICA ELECTRÓNICA. Hospital Provincial Clínico Quirúrgico Docente José R. López. Por Matanzas, T. Rev. Med. Electrón. vol.33 supl.7 Matanzas 2011.

SOTO, D. "*Mutis Educador de la élite neogranadina*" Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; 2005. In CJ. Mutis y la Ilustración en el Nuevo Reino de Granada. En: El humanismo de Mutis. Proyección y vigencia. Autores varios. Bogotá: Ediciones Rosaristas; 1994.

VACCAREZZA, O. A.; Lapunzina, E. *Historia de la Cirugía*. Actas Primer Congreso Hispanoamericano de la Medicina. Buenos Aires. 1982.

VARGAS, A. *Gaceta Médica Colombiana*. 13 de Septiembre de 1864.

VENTURINI, A. *Historia de la Anestesia en Sudamérica*. Facultad de Medicina de la U. B. A. Argentina. 2010.

ZUBIRIA, R. "Antonio Vargas Reyes y la medicina del siglo XIX en Colombia" Academia Nacional de Medicina. Colombia. 2002.

Zubiria, R. "Biografía del Dr. Antonio Vargas Reyes, uno de los fundadores de la facultad" Academia Nacional de Medicina. Colombia. 2002.

El rol social de la física en el pensamiento científico de Ignacio Domeyko en el Chile republicano del Siglo XIX

Autor

PATRICIO LEYTON ALVARADO *

PATRICIO LEYTON*
*Licenciado en Historia PUCCh,
y Diploma en Filosofía y Ciencia,
U. Alberto Hurtado.*

Resumen

Ignacio Domeyko es considerado uno de los científicos extranjeros más importantes en Chile en el siglo XIX. Su obra se destacó en las áreas de la educación, la geología, la minería y la mineralogía, sin embargo, los estudios referentes a este sabio han considerado tangencialmente su rol en el desarrollo de la física. En este sentido, en este artículo pretendemos acercarnos al rol social que Domeyko le asignó a esta ciencia, para lo cual analizaremos las ideas y el pensamiento sobre el papel que le compete a la física en la sociedad chilena decimonónica.

PALABRAS CLAVE

Ignacio Domeyko, Física, Sociedad, Conocimiento científico, siglo XIX.

Abstract

Ignacio Domeyko is considered one of the most important foreign scientists in Chile in the nineteenth century. His work was noted in the areas of education, geology, mining and mineralogy, however, studies on this wise have been tangentially considered its role in the development of physics. In this sense, in this article we approach the Domeyko social role assigned to this science, for which analyze the ideas and thinking about the role that it is up to the nineteenth-century physics in Chilean society.

KEYS WORDS

Ignacio Domeyko, Physics Society, Scientific knowledge, Nineteenth century.

INTRODUCCIÓN

Ignacio Domeyko fue una figura pública ligada a la ciencia y la educación, uno de los miembros pilares más descollantes de la naciente comunidad científica nacional. Participó activamente de la vida cultural e intelectual del país en el siglo XIX. Ocupó diversos cargos educacionales, tales como: profesor de mineralogía y química en el Colegio de Coquimbo, docente de mineralogía, química y física en el Instituto Nacional. En la Universidad de Chile se desempeñó como académico, decano, delegado universitario y rector. Además, realizó variadas publicaciones científicas en áreas como: geología, mineralogía, geografía y la meteorología; siendo sus estudios financiados por el gobierno republicano y por la Universidad Estatal. Incluso, sus trabajos científicos fueron destacados a nivel internacional por la calidad de sus investigaciones. Por lo tanto, el sabio polaco tuvo una exitosa carrera científica y educacional en Chile desde su llegada en 1838.

Los estudios históricos y biográficos en torno a la persona de Domeyko han destacado, fundamentalmente, su labor científica en las áreas ligadas a las ciencias de la tierra, desconociendo los aportes realizados en otras disciplinas, tales como la física. Este artículo, por lo tanto, tiene el propósito de analizar el papel de la física en el pensamiento científico del sabio polaco, desde el punto de vista de la función social que le asigna a esta ciencia. Para ello, nos acercaremos a las ideas y reflexiones que Domeyko elabora sobre el rol que debe tener el estudio de la materia en la nación. En este sentido, proponemos que don Ignacio vislumbra el conocimiento físico de la naturaleza desde dos perspectivas: primero, desde la idea de progreso material de la sociedad, a partir de la aplicación del conocimiento científico a la industria y la innovación tecnológica. Segundo, desde la convicción de que el saber de la ciencia es transformador de la naturaleza humana, es decir, el estudio de la realidad natural podría mutar la condición moral de los seres humanos.

La física en Chile antes de la llegada de Domeyko

Los primeros atisbos sobre el estudio de la física en Chile datan siglo XVIII, vinculado a la enseñanza de la filosofía, “pues no había aún una separación tajante entre estas disciplinas, pensando la metodología aristotélica” (Doughnac, 1983, pp. 43-65). Fue así como esta disciplina científica comenzó a tener cabida en las principales instituciones educativas del país, tales como la Real Universidad de San Felipe (Medina, 1928) o el Convictorio Carolino (Frontaura, 1889). En el primer caso, hubo varios resquemores por parte de las autoridades universitarias acerca de introducir en el currículum de filosofía los nuevos preceptos de la física experimental moderna, debido a que esta, en algunos puntos, se oponía

a la doctrina cristiana y había estado en manos de los jesuitas expulsados el año 1767, por lo que se decidió continuar con la física aristotélica. Sin embargo, al interior del plantel educativo hubo voces críticas sobre estas medidas que abogaron por la introducción de los nuevos contenidos (Hanisch, 1963).

Para el caso del Convictorio Carolino, en tanto, la filosofía experimental (nombre con que se designaba a la física, en ocasiones, en el siglo XVIII) poseyó una condición distinta a la de su par universitaria, puesto que, en el Real Seminario de Nobles de San Carlos (nombre original de la institución), las clases de física experimental estuvieron en manos de personas que enseñaron los principios y axiomas de la nueva filosofía de la naturaleza sin censura, destacando los nombres de Juan Martínez de Rozas (1758-1813) y Manuel Antonio Talavera (1761-1814), ambos estudiantes en la Universidad de Córdoba (de Ávila Martel, 1989, pp. 173-202, A). Juan Martínez de Rozas “dictó por tres continuos años un curso completo de la expresada facultad y de física experimental, siendo el primero que la enseñó en aquel reino de Chile” (de Ávila Martel, 1989, pp. 173-202, A).

Mención aparte merece la figura de Manuel Antonio Talavera, nacido en Villarrica del Paraguay. Se estableció en Córdoba del Tucumán, junto a su familia, donde estudió con los padres franciscanos y en el Colegio de Monserrat, establecimiento en el que obtuvo los grados de Maestro en Artes y Doctor en Teología. Además, realizó estudios de filosofía en la Universidad de Córdoba (Hanisch, 1963). Redactó un texto para la enseñanza de la física mientras dictaba un curso en el Convictorio que llevaba por título *Trienalis philosophici cursus institutiones phisicae. Secundam naturalis philosophiae partem phisicam scilicet particularem complactentes*, publicado en 1792. El escrito “está ilustrado con varios dibujos, que muestran experimentos e instrumentos y algunos se refieren a temas cosmográficos. La obra se divide en tres tratados, cuyos títulos respectivos son: De elementis, De viventibus y De corporibus coelestibus” (de Ávila Martel, 1989, pp. 173-202, A). Según Antonio Dougnac, Manuel Antonio pudo haber realizado algunos experimentos físicos, ya que “no es raro que se hayan hecho experimentos en 1792, pues hay constancia de su introducción en cartas cursadas entre el rector del Colegio Máximo de San Miguel y el de la Universidad de San Felipe” (Dougnac, 1983, pp. 43-65).

Dos chilenos que destacaron por el cultivo de la filosofía experimental, fueron el fraile dominico Sebastián Díaz (1741-1812) y el patriota José Antonio de Rojas (1732-1816). El padre Díaz fue “considerado el hombre de mayor sabiduría científica” (de Ávila Martel, 1989, B) de su época, dedicándose a la actividad docente y teológica. Escribió un texto titulado *Noticia general de las cosas del mundo por el orden de su colocación. Para el uso de la Casa de los Señores Marqueses de la Pica, y para instrucción común de la juventud del Reino de Chile*, impreso en 1783 en Lima. En la obra el dominico se declara partidario del sistema copernicano y “expone a veces las opiniones encontradas de cartesianos y gassendistas, pero

frente a los fenómenos que describe, los explica con un completo realismo y hace mención a las leyes de la naturaleza” (de Ávila Martel, 1989, B). El tratado científico está dividido en tres secciones: *Del cielo empíreo*, *Del firmamento* y *Del cielo aéreo*, en cada uno de los cuales trata sobre los diversos componentes del cosmos. Para el caso de la física, se remite al estudio de la gravedad, refiriendo “brevemente las opiniones de Descartes y de Gasendi y latamente el pensamiento de Newton” (de Ávila Martel, 1989, pp. 173-202, A).

José Antonio Rojas, conocido por la “conspiración de los tres Antonios”, fue un hombre ilustrado al tanto de las últimas innovaciones en materia científica y tecnológica en Europa, tanto así que “introdujo al país en esos años algunos aparatos de física, entre ellos una máquina eléctrica con varios accesorios que después pasó al Instituto Nacional” (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006). Rojas fue amigo y cercano a Juan Martínez de Rozas, compartiendo incluso su afición por esta ciencia. Así, “se ganó el título de ‘brujo de la Colonia’ por los milagros que hacía con su máquina eléctrica” (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006). A pesar del retraso en la enseñanza de la filosofía experimental, se desarrollaron algunas experiencias físicas en terreno en el periodo colonial, correspondiendo estas al paso de la expedición científica de Alejandro Malaspina por el extremo austral del imperio español (Sagredo y González, 2004), en la cual se realizaron observaciones barométricas, mediciones de la temperatura, y se calculó la variación del magnetismo. Destacan, en especial, las experiencias efectuadas sobre la velocidad del sonido practicadas en Santiago, el año 1794, por los oficiales José de Espinoza y Tello y Felipe Bauzá, quienes midieron la velocidad del sonido mediante el uso de unas pistolas de aire en el llano del Maipo (Larraín, 2013).

Una vez finalizadas las guerras de independencia, la física se comenzó a cultivar en el Instituto Nacional, fundado en 1813, como parte del currículum educacional. La cátedra de esta ciencia estuvo en manos de José Benzanilla, en 1819, como parte de la filosofía, al igual que en el periodo colonial, la que se dividía en dos: física general y física particular. La primera abarcaba temas sobre cosmografía, geografía física e historia natural; mientras que la segunda correspondía a los fenómenos físicos y sus causas (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006). Con la contratación del matemático e ingeniero francés Ambrosio Lozier, en 1825, como profesor y posteriormente como rector, el Instituto Nacional se organizó como una corporación educacional ligada a la enseñanza de las ciencias y la industria, recibiendo el apoyo político de Ramón Freire en este aspecto.

Sin embargo, estas medidas no fructificaron debido al rechazo del clero y la posterior renuncia de Lozier (Gutiérrez, 2011). Ulteriormente, la cátedra de física quedó a cargo del ingeniero español Andrés Antonio de Gorbea, en 1827, quien tradujo y publicó el primer texto de física en 1828, *Física Experimental de Biot*. Sus clases no eran muy concurridas por los estudiantes del Instituto Nacional, ya que el estudio de este ramo no era obligatorio (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006).

Tras el ascenso de los conservadores al poder en 1831, la filosofía experimental sufrirá un deplorable decaimiento educacional. Hubo que esperar hasta 1838, con la llegada de Domeyko a Chile, para que la enseñanza de la física comenzara a repuntar, gracias a las clases que realizó en el Colegio de Coquimbo.

Domeyko y su llegada a Chile en 1838

Ignacio Domeyko nació en 1802 en Niedzwiaka, Polonia, que por aquellos años pertenecía al Imperio Ruso¹, y falleció en Santiago en 1889. El sabio polaco vivió en una Europa convulsionada por las guerras napoleónicas y los cambios tecnológicos propiciados por la Revolución Industrial inglesa. En su tierra natal, “hasta la edad de once años, recibió instrucción primaria i los rudimentos de la colejial en la casa de sus padres, que sin ser ricos gozaban de una posición que les aseguraba bienestar i vida independiente” (Amunátegui, 1867). En 1817 ingresó a la Universidad de Vilna, a la edad de 15 años (Lastarria, 1937), para lo cual tuvo que mudarse de ciudad. Fue el estudiante más joven de la Facultad de Matemáticas y Física. La Universidad por aquellos años contaba con profesores de gran nivel, de quienes el futuro ingeniero en minas recordaba con orgullo nombres como: “Jan Sniadecki, astrónomo y matemático; Jędrzej Sniadecki, químico; Bonifaz Jundzill, botánico y zoólogo; Joaquim Lelewel, historiador. Todos brillantes, preocupados profundamente por sus estudiantes, entre los cuales el líder indisputado era Adam Mickiewicz” (Domeyko, 2002), con quien entabló una relación de amistad y de correspondencia.

Entre los años 1820 y 1822, la juventud de la ciudad de Vilna “sufrió, en castigo a su espíritu patriótico, las mayores persecuciones i crueldades bajo la administración del senador Novosilzof, favorito de Alejandro I, que ha dejado entre los polacos los más dolorosos recuerdos” (Amunátegui, 1867). Hacia el año 1822, Domeyko cursaba el sexto año de universidad (Domeyko, 2002). En las escaramuzas rusas en la ciudad de Vilna “los estudiantes sobre los que se tenía sospechas, fueron interrogados, perseguidos, y Mickiewicz, Domeyko y otros camaradas fueron encerrados en un antiguo convento que los rusos habían convertido en prisión” (Lastarria, 1937). La persecución de Don Ignacio y sus cercanos se debió a su participación en un grupo denominado “los filomatas” (amantes de la patria), el cual:

1. Existe un debate entre los biógrafos de Domeyko acerca de la nacionalidad del científico. Según Miguel Luis Amunátegui (1867) y Berta Lastarria (1937), el sabio nació en los territorios correspondientes a la actual Lituania; mientras que, por su parte, Paz Domeyko (2002) indica que Don Ignacio creció en el suelo de la contemporánea Bielorrusia. En cualquier caso, el naturalista se sentía polaco como nacionalidad de origen.

No era una organización política; de hecho, resultaba extraño que sus miembros se llevaran bien pues cada uno tenía personalidades, sentido del humor, intereses y estudios diferentes. Los unía el amor a la tierra natal, su lengua, su folclore y la religión católica que los invasores rusos trataban de aniquilar (Domeyko, 2002).

El colectivo era liderado por el poeta Adam Mickiewicz y poseía un fuerte componente nacionalista, el que sin duda era visto con malos ojos por las autoridades rusas.

Tras los hechos acaecidos en Vilna, Domeyko se retiró al campo en 1823, a una propiedad de un tío suyo, donde vivió por seis o siete años, ocupado en la agricultura y de temas literarios. Ya entre los años 1830 y 1831 don Ignacio formaría parte de la insurrección de Polonia y se enlistaría en el ejército (Amunátegui, 1867). Una vez finalizados los acontecimientos bélicos, se trasladó a Francia con un grupo de exiliados polacos, llegando el 12 de junio de 1832 a la ciudad de Estrasburgo (Domeyko, 2002). Apenas llegado al país galo, el futuro naturalista “volvió empeñosamente a sus estudios de las ciencias naturales, interrumpidos desde su salida de la universidad de Vilna” (Amunátegui, 1867). Fue así como “comenzó a asistir a cursos en la Sorbona, el College de France, el Jardín Botánico y el Conservatorio de Artes y Oficios” (Domeyko, 2002). También asistió “a los cursos públicos de Thenard, Dumas, Dulong, Pouillet, Beaudant; i después fué a completar sus estudios en el colegio o escuela de minas de París” (Amunátegui, 1867). Finalmente, consiguió obtener su título de ingeniero en minas en el año 1837, “después de rendir los exámenes más brillantes” (Lastarria, 1937).

Luego de titularse, Domeyko se empleó en las minas de hierro de Bonne Fontaine, en Alsacia. Estando en esta condición laboral, recibió el comunicado de su maestro Dufrenoy, quien le notificó la conveniencia de aceptar un puesto para profesor de química y mineralogía en Chile (Amunátegui, 1867). El ingeniero terminaría asintiendo al cargo bajo algunas condiciones contractuales y respecto de su sueldo. El arribo a la república chilena se efectuó en 1838. La plaza laboral de docente, para lo cual fue contratado, era para el Colegio de Coquimbo, institución en la que el naturalista comenzó a enseñar física y otras disciplinas científicas. Las clases iban dirigidas a hijos de mineros, quienes poseían poco o nulo conocimiento en ciencias. Esta problemática motivó a Domeyko a instruir a sus estudiantes en “física experimental para estimular el interés por la utilidad de esta ciencia en mineralogía. En tres meses expuso los principios básicos de esta ciencia” (Gutiérrez y Gutiérrez). Según Claudio y Flavio Gutiérrez, don Ignacio “instaló el primer gabinete de física en Chile y dio las primeras clases de física experimental propiamente tales” (Gutiérrez y Gutiérrez).

Domeyko, con el pasar de los años, asumiría nuevos cargos, principalmente asociados a la Universidad de Chile, tales como: profesor de la Facultad de

Ciencias Físicas y Matemáticas, delegado universitario y rector de la Universidad Estatal, entre otros. Su labor, tanto científica como educativa, la cultivó hasta el día de su muerte, en 1889, la que estuvo abocada, mayormente, a los estudio de las disciplinas ligadas a las ciencias de la tierra y del cuerpo físico de la República de Chile.

Ignacio Domeyko y la física: pensamientos e ideas

Acerca de la física en el Chile del siglo XIX, en los albores de la República Conservadora, Claudio y Flavio Gutiérrez sostienen: “la intelectualidad de aquella época le atribuía un gran valor a esta disciplina como ciencia útil para el desarrollo de la nación” (2006). Su enseñanza de la física se impartió en instituciones educativas, como el Colegio de Coquimbo, el Instituto Nacional, la Escuela de Artes y Oficios, entre otros; siendo considerada como parte del currículum general de educación. En otras palabras, era una asignatura más dentro del plan de estudios de los alumnos que asistían a estos establecimientos.

Desde la segunda mitad de la centuria decimonónica, comenzó a consolidarse la física experimental, principalmente gracias a los cursos realizados por José Zegers en el Instituto Nacional en 1857, y por Diego Antonio Torres en 1874. En la misma institución, ambos profesores dieron impulso para la creación de un gabinete de física, además de la adopción de instrumentos, máquinas y libros necesarios para su enseñanza (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006). Ya hacia fines de siglo, la instrucción en física “estuvo dirigida a la descripción, comprensión y manejo de los artefactos que cada sector necesitaba en sus aplicaciones, y concluía, por lo tanto, con lecciones de cosas útiles a cada sector, pero sin consistencia interna” (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006).

Para esas fechas, Domeyko se desempeñaba como profesor de física del Instituto Nacional, y como decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. En palabras del naturalista polaco: “[la física era la ciencia] que yo amaba y me daba cuenta de que a través de ella se entregaba algo auténtico a la juventud” (Domeyko, 1994). Junto a esto, en la concepción científica del ingeniero en minas, la física está presente en el estudio de los tres reinos de la naturaleza, puesto que la “inmensa variedad de seres que componen el mundo de los tres reinos, consta de una sola materia que nunca se pierde, nunca se aniquila, i siempre inerte obedece a cuantas fuerzas tiene en su poder la naturaleza” (Domeyko, 1847). Por lo tanto, esta disciplina tiene “por objeto el estudiar la materia misma de que consta el mundo físico, el mundo materia i las grandes leyes que rijen la inmensidad de los fenómenos que se revelan a nuestros sentidos en el gran Todo del Universo” (Domeyko, 1847). Para don Ignacio, la física era el estudio de la realidad natural como un todo, se ocupaba de desentrañar racionalmente la composición del espacio y las porciones

que conforman la materialidad del mundo, aprehensible mediante el uso del intelecto humano.

Química fue otro de los cursos científicos que el sabio polaco debió impartir en el Instituto Nacional, paso natural para iniciar su asignatura de física en la misma corporación en 1847, alentado por Manuel Antonio Tocornal, Ministro de Instrucción Pública: “Ya que has comenzado –me dijo [Tocornal]– las clases de química, no te tomará mucho tiempo dar, en este año, a los alumnos del Instituto, una idea de esta otra rama de la ciencia que más de uno considera aquí tal vez como algo impío o ininteligible” (Domeyko, 1994). Por lo que no es de extrañar que existiera una vinculación entre ambas ciencias en el pensamiento científico del naturalista, pues al respecto señala:

Esta ciencia tomó desde luego el nombre de Física o de Filosofía natural; pero apenas transcurrió un siglo de su existencia, cuando a su lado nació otra: la Química, no menos hermosa que la primera, aunque aborto de una de las mas extravagantes que jamas ha cultivado el hombre (Domeyko, 1847).

No obstante, para el académico de la Universidad de Chile la ciencia que reuniría la síntesis de todas las disciplinas sería la geología, especialidad a la cual don Ignacio se dedicaría en el transcurso de su vida. “La Jeolojia, en la cual se resume todo lo que la astronomía, la historia natural, la física i la química, unidas a las tradiciones mas antiguas de la historia del hombre, nos dan a conocer sobre la historia física del globo terrestre” (Domeyko, 1847).

Ignacio Domeyko y la física como conocimiento científico aplicado

El conocimiento científico y su vinculación con el avance material de las sociedades van a ser elementos clave para entender el cometido adjudicado al saber de la naturaleza en el siglo XIX. En este aspecto, los científicos considerarán que su papel social es “cada vez más determinante en el desarrollo de la nación” (Trabulse, 2006), por lo que las disciplinas científicas se reconocerán como parte del progreso económico de los países, principalmente a través de la aplicación del conocimiento a los diversos procesos productivos, determinando que fueran las burguesías locales las que “apoyaron la empresa científica, pues se percataron de que ésta se hallaba en la base del desarrollo industrial” (Trabulse, 2006). En el Chile republicano decimonónico también se comprendieron los beneficios que podían acarrear el estudio de la naturaleza, ya que con el saber científico se está “en las mejores condiciones posibles para tomar decisiones políticas, vinculadas a cuestiones de inmigración, de sectorización administrativa o de fomento a la industria y otras afines” (Saldivia, 2005). En consecuencia, en el país se hizo patente que la información entregada por la ciencia tenía fines

prácticos y aplicaciones en diversas áreas sociales, por lo que el conocimiento experto recibió algún apoyo por parte del Estado y de algunos industriales en el período republicano.

El sabio polaco, como uno de los miembros más importantes de la incipiente comunidad científica nacional (Saldivia, 2005), infirió muy bien esta dinámica sobre el estudio de la naturaleza, debido a que para él la ciencia, y por lo tanto también la física, tenía como misión proporcionar las herramientas necesarias para la aplicación del conocimiento a las distintas necesidades de la sociedad. Bajo esta premisa, en una revista capitalina titulada *Semanario de Santiago*, Domeyko publicó un artículo que lleva por nombre *Memoria sobre el modo mas conveniente de reformar la instrucción publica en Chile*, en 1843, en la que trata la conveniencia de enseñar en el país las ciencias aplicadas en el currículum de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la naciente Universidad Estatal, estimando conveniente que se instruyera en: “1.º las matemáticas aplicadas á la mecánica y á la construcción de puentes y caminos; 2.º la física, con principios de astronomía aplicada á la náutica; 3.º la química y mineralojía aplicadas á la metalurgia; 4.º la historia natural aplicada á la agricultura y economía doméstica” (Domeyko, 1843). El ingeniero en minas vislumbra que es menester la educación en materia de ciencias útiles, con objetivos y fines concretos. Para el caso específico de la física, la estima como un saber que debe estar al servicio de la astronomía náutica con ello al comercio marítimo.

Uno de los tópicos primordiales para don Ignacio, en lo concerniente a la ciencia aplicada, fue el conocimiento para fines industriales. Así, refiriéndose a los usos que se hacen con respecto al vapor, se pregunta: “¿Quién ahora pudiera contar las innumerables aplicaciones de esta misma fuerza del vapor, conquistada por la ciencia, al uso de las artes i de la industria?” (Domeyko, 1847). La máquina a vapor había sido perfeccionada por James Watt y Thomas Newcomen hacia la segunda mitad del siglo XVIII. Las innovaciones introducidas por Watt a la máquina a vapor señalaron “el camino para el desarrollo de la tecnología durante los siglos XIX y XX” (Gribbin, 2006). En Chile, Domeyko fue uno de los mayores partidarios del saber de la naturaleza con fines utilitarios y tecnológicos², a diferencia de Andrés Bello, que concebía la filosofía natural como parte del cultivo del espíritu humano y contrario al conocimiento útil (Gutiérrez, 2011).

El desarrollo industrial, a ojos del sabio polaco, era producto de aquellas sociedades en que se valoraba positivamente la ciencia, destacando que:

Los grandes descubrimientos industriales, las innovaciones útiles al bienestar del hombre, no nacen casualmente en tal o cual lugar del mundo, sino al

2. Hacia el siglo XIX, en el país, se vinculaban las artes (como concepto) con las tecnologías.

lado de aquellos hombres, al contacto de ellos, en los centros de civilización donde mas se ha cultivado la ciencia pura, desprendida de toda consideración mundana (Domeyko, 1847).

La física, igualmente, debía prestar servicio a la actividad industrial, indicando que:

Las ventajas materiales que promete al hombre el conocimiento de las leyes que rigen el mundo material i de las fuerzas que en él se ocultan: tales son las ventajas que asegura a la industria la aplicación de las ciencias naturales i que le anuncian un porvenir cada vez mas grandioso i halagüeño (Domeyko, 1847).

La física resultante del período histórico, que va entre los siglos XVI al XVII, denominado como revolución científica, se caracterizó por criticar y cuestionar las bases del conocimiento y establecer una nueva forma de entender la naturaleza. De esta fase, una de las figuras más preeminente fue la de Isaac Newton, quien estableció los principios básicos de la dinámica y mecánica celeste. Para Domeyko, la ley de gravitación universal es la base del entendimiento de la realidad natural, pero también es la base intelectual para la creación de artefactos útiles para el ser humano, puesto que “los mismos principios estáticos i dinámicos que sirven de fundamento a la construcción de nuestras máquinas mas útiles, inventadas por el hombre, sirven para explicar [sic] el movimiento de los cuerpos celestes” (Domeyko, 1847). El naturalista pondera que el saber de la naturaleza debe estar imbricado con la aplicabilidad del conocimiento, sobre todo en la solución de los problemas humanos, para lo cual la física y su corpus teórico son determinantes. Un ejemplo de ello lo constituye el concepto de fuerza acuñado por Newton y su aplicabilidad a las palancas, esenciales para alivianar el trabajo humano forzado, indicando que:

Cuantos trabajos, cuántos afanes i esfuerzos evitaría, por ejemplo, el hombre si en toda empresa en que tuviera que emplear su fuerza física, supiese acomodar las palancas que emplea i aplicarlas a la resistencia con la misma maestría que Dios formó el brazo de un atleta i las garras de un león! (Domeyko, 1847).

Una de las formas en que la física puede contribuir a mejorar el estado material de la sociedad, es mediante el estudio de la energía. Así pues, don Ignacio se manifiesta favorable a esta idea, debido a que: “¡I cuántas otras ventajas ha sacado el hombre, cuántas otras espera sacar de las fuerzas del agua, de la presión del aire i de la rápida combustión de las sustancias inflamables!” (Domeyko, 1847). La forma de energía que al ingeniero en minas mayormente le llamó la atención, fue la electricidad, la cual recibió un interés especial de parte de los físicos en el siglo XIX; y, sobre todo, por los estudios de electromagnetismo realizados por Michael Faraday (Trabulse, 2006). Al respecto, Ignacio Domeyko señala:

He aquí, señores, “un poder físico enorme, capaz de espantar la imaginación misma i que el hombre trata de aprovechar para el estudio de la naturaleza i las necesidades de la sociedad”. Un rayo encadenado en una gota de agua, viva imájen [sic] de todo pensamiento grande, en un polvo como el hombre (1847).

En la concepción científica del geólogo polaco, la física, y en general la ciencia, debía ser un saber que diera provecho al desarrollo material de la sociedad y beneficiara la forma de vida del ser humano, por lo que la ciencia no era una mera actividad intelectual contemplativa.

Para finalizar con este apartado, cabe mencionar que don Ignacio vislumbra la enseñanza de la física, más allá de un aspecto meramente especulativo, como una práctica que es necesaria para la prosperidad social. Al respecto, apuntando lo siguiente:

Pero la gran ventaja que dicho conocimiento nos proporciona no es puramente intelectual, especulativa, sino también material: porque, en primer lugar, el conocimiento de estas leyes nos enseña medios para conseguir algún fin en la vida práctica del modo más fácil, sencillo, eficaz i económico; i en segundo lugar, porque pone a muestra disposición fuerza con exceso [sic] superiores a las fuerzas del hombre, i que manejadas con tino i destreza, al paso que tienden a mejorar el bienestar universal de los pueblos, los disponen a empresas mas atrevidas (1847).

Ignacio Domeyko y la física como transformadora de la naturaleza humana

Otro de los elementos necesarios para entender el pensamiento físico de Ignacio Domeyko, está asociado con la idea de considerar a la actividad y a la enseñanza de las ciencias como un dispositivo cultural que puede modificar la esencia del ser humano en términos positivos. La capacidad reformadora de la ciencia sobre el comportamiento de la humanidad, fue uno de los tópicos que se le atribuyó a esta ocupación intelectual. Según Gregorio Weinberg, el “desarrollo de la ciencia débese [sic] atribuir el suavizamiento de las costumbres y a la industria, la elevación de los sentimientos” (Weinberg, 1998). Para el caso chileno, en el siglo XIX, la situación era similar a la descrita por Weinberg. Sobre este punto, el historiador Sergio Vergara Quiroz señala:

Podemos decir que la ciencia fue vista, no sólo como el enfoque natural para conocer y utilizar la realidad, más que eso, como un perfeccionamiento moral de la sociedad, como el modo en que Chile debía avanzar y progresar, esto es, como formadora del país, de su pueblo, regeneradora de sus hábitos (Vergara, 1983).

En este sentido, la concepción científica del ingeniero en minas, sobre el rol social de la ciencia, es compartida por los grupos dirigentes chilenos.

La física, por lo tanto, debía cumplir con el cometido de alterar la condición humana y las usanzas perjudiciales de las personas. Para este efecto, el sabio polaco dictó una clase de ciencias físicas el año 1847, en el Instituto Nacional, cuyo principal “objetivo era señalar el superior fin moral y espiritual de estas ciencias” (Domeyko, 1994). Este curso “estaba orientado hacia la enseñanza profesional y quienes lo aprovechaban eran solo los alumnos que seguían las carreras relacionadas con la ingeniería” (Gutiérrez y Gutiérrez, 2006). El naturalista tenía en mente no solo dictar una cátedra para la formación de los futuros ingenieros de la Universidad, sino que también pensaba que el fin era modificar el carácter espiritual de sus estudiantes, en parte gracias a la moral superior de las ciencias. Así, don Ignacio estima que el estudio de la naturaleza “da un vigoroso temple a la inteligencia i a la imaginación del hombre, eleva su dignidad moral, i le imprime animi magnitudo et humanorum rerum contemplatio a que conduce toda investigación de la verdad” (Domeyko, 1847). La práctica científica, por lo tanto, encauza al ser humano a una superior condición moral y lo convierte en una mejor criatura social.

Uno de los cambios que la física podía ocasionar en las personas, en opinión de Domeyko, era la ampliación de las capacidades cognitivas, ya que el académico de la Universidad de Chile valoraba “la sencillez de las leyes que rigen la naturaleza, i cuyo conocimiento ensancha necesariamente el espíritu del hombre i su inteligencia” (1847). Además, el conocimiento científico le proporcionaba a la sociedad un enorme poder, por lo que no solo la ciencia tenía la capacidad de transmutar la condición humana, sino que poseía la facultad de transformar la vida social en su conjunto, en razón de que:

Ninguna nación culta puede ser ajena o indiferente a este movimiento; antes, por el contrario, todas igualmente deben tomar una parte activa en el cultivo de las ciencias i artes, que ponen al hombre en posesión de un poder i una fuerza infinitamente superior a su poder o fuerza natural (Domeyko, 1847).

Don Ignacio pondera que el conocimiento entregado por las disciplinas científicas intensifica las aptitudes del intelecto humano, a la vez que dotan a los países de un predominio superior a los conocidos en otras épocas.

La ciencia, y por ende también la física, detentaba a los ojos del profesor de mineralogía polaco el carácter de convertir a los pueblos en sociedades civilizadas, por lo que estas disciplinas de la naturaleza poseen la capacidad de transmutar las conciencias colectivas de los individuos. No obstante,

para que este estudio asegure ventajas a la nación, para que nos ponga en el camino de los grandes pensadores e inventores de cosas útiles, debemos

ante de todo librarnos de dos inveterados enemigos de todo estudio i adelantamiento, que son la presunción i el egoísmo (Domeyko, 1847).

La obtención de ciertos niveles de desarrollo científico para la nación, desde la perspectiva del naturalista, iba de la mano con la superación de ciertas conductas nocivas para el conocimiento, como el egoísmo y la presunción, por lo que Domeyko era partidario de terminar con disposiciones negativas de las personas hacia el saber de la naturaleza. Es interesante acotar que la elite gobernante, como forma de construir la nación en Chile, apeló de alguna manera a la ciencia como dispositivo ideológico racional para la creación de una comunidad social imaginada. Para lograr dicho cometido, financió el trabajo de algunos naturalistas, como el caso de Claudio Gay (Sagredo, 2009). Además, se fundaron instituciones científicas, entre ellas el Observatorio Astronómico Nacional (Leyton, 2013) y se crearon revistas científicas (Saldivia, 2009), todo con la finalidad de crear un sentimiento de identificación en torno a la colectividad.

Al sabio científico le competía ser un ejemplo social de correcta moralidad y rectitud ante el resto de la nación. En esta línea, don Ignacio piensa que el hombre que dedica su tiempo al estudio de la física:

sabe mui bien que en sus especulaciones existe un placer elevado i desprendido que lo debería eximir de la importunidad de semejante pregunta; placer, que inspirando al hombre sentimientos cuerdos i morales, le preocupa la mas esquisita felicidad de que la naturaleza humana, sin el menor perjuicio ajeno (Domeyko, 1847).

Empero, para ser un modelo de moralidad social, Domeyko está obligado a alejarse del “gran enemigo de toda perfeccion moral, el egoísmo, enemigo de todo entusiasmo noble, desprendido, causa también dificultades pata la introducción i cultivo de las ciencias naturales” (Domeyko, 1847). De lo anteriormente expresado, se concluye que en el pensamiento del futuro Rector de la Universidad de Chile, la probidad moral está dada por la superación antropológica del egoísmo y los individualismos, y la por la búsqueda de un espíritu desprendido y comprometido con el bienestar social.

La ciencia, además, adquiere un cariz de complementación con la literatura, desde la perspectiva de Domeyko, pero la actividad científica le proporciona al hombre dedicado a la literatura un mayor entendimiento de la realidad y magnifica su capacidad imaginativa, siendo una de sus causas la física como disciplina, debido a que

¡Cuánto ganaría toda bella inspiración poética en la contemplación de la naturaleza, si el hombre de letras estuviera iniciado en la averiguación de las fuerzas ocultas i en las causas de los fenómenos que nos rodean diariamente i con que nos familiarizamos desde la edad mas tierna! (Domeyko, 1867).

Asimismo, la ciencia moderna, “al ensanchar el círculo de hechos i de ideas, relacionados con la inmensidad de los tiempos i los espacios, debe influir en el sentimiento i la imaginación del hombre de letras” (Domeyko, 1867). El estudio de los hechos físicos, por lo tanto, influencia el talento de los literatos, incrementado su inspiración, creatividad e ingenio, por lo que termina transformando su propia naturaleza humana.

El instruirse en ciencias no solo logra mejorar las condiciones intelectuales de los hombres de letras, sino que también el de los oradores. Es así como en las ideas físicas del ingeniero en minas el saber de la naturaleza determina que “los buenos escritores, oradores, para expresar con fuerza i vigor sus ideas se valen mui a menudo de los fenómenos físicos i de los hechos visibles, para sus ingeniosas comparaciones i figuras (Domeyko, 1867). Un mal ejemplo, desde este punto de vista, sería que un autor desvirtuara los contenidos de la ciencia para fines negativos, ya que “el peor defecto [en que] cayeron los escritores, que sin poseer principios fundamentales de la ciencia ni de su estado actual, intentaron torcerla i acomodarla a su antojo, para que sirviera, ya sea a un buen objeto moral i de justicia, ya a un fin pernicioso” (Domeyko, 1867). La práctica científica aplicada a las letras produce, entonces, réditos cognitivos y mentales que aseguran un trabajo de una valía superior en comparación al de quienes desconocen las disciplinas de la naturaleza. Por tal, la ignorancia y distorsión de los planteamiento científicos, por parte de los hombres de letras, acarrea los peores perjuicios al trabajo de los escritores.

Por último, los espíritus reformados y superiores serán los que logren las innovaciones y progresos que la sociedad requiere, vale decir, las personas moralmente probas serán las que realizarán los cambios técnicos que la humanidad necesita para alivianar su vida en la Tierra, puesto que en el pensamiento del naturalista:

Todo descubrimiento grande en la industria se ha ligado siempre con algún acontecimiento importante en el progreso del espíritu de la humanidad misma: el descubrimiento de la aguja de marear procedió a los grandes descubrimientos en la náutica i al del nuevo continente; i de la imprenta a la aparición del gran movimiento literario; i el del vapor activó la circulación, hizo hervir la sangre de todas las venas del gran cuerpo que componen las naciones modernas (Domeyko, 1847).

De esta manera, la ciencia y la tecnología son parte de las transformaciones que llevan al ser humano a un nuevo estadio de civilización, en concordancia con algunas ideas puestas en boga por la filosofía positivista. Y en cierta forma, la física como ciencia y corpus teórico, y sus aplicaciones tecnológicas, originarían en la humanidad un cambio en su esencia y naturaleza mediante el estudio científico de la realidad natural.

Conclusión

La vida de Ignacio Domeyko es conocida y reconocida como la de un hombre ligado a la educación como profesor del Colegio de Coquimbo, del Instituto Nacional y de la Universidad de Chile. Además, destaca su notable trayectoria como hombre de ciencia ligado al estudio de la geología nacional, la prospección minera, la geografía chilena y la meteorología. Junto con esto, se destacó en la burocracia universitaria ocupando los principales puestos en la Universidad Estatal, tales como: académico, decano, delegado universitario y rector. Sin embargo, de alguna manera su contribución a las ciencias físicas ha sido poco tomada en cuenta, siendo de extrema relevancia para su desarrollo, ya que fue el primero en establecer un laboratorio de física en la ciudad de Coquimbo y en adquirir instrumental y aparatos para la enseñanza de esta ciencia. Asimismo, dio varias cátedras y cursos sobre esta materia en el Instituto Nacional y la Universidad de Chile, consagrando de alguna forma su magisterio científico a la física.

Si bien en este artículo no se aborda el trabajo del sabio polaco en torno a la física experimental, nos hemos aproximado a las funciones sociales que le asigna a este saber, las cuales están vinculadas, primeramente, con considerar a la física como conocimiento aplicado. Es decir, el naturalista vislumbra que la ciencia debe ser útil a las actividades productivas humanas, a la industria y al comercio. No debe ser un estudio intelectual para su mera contemplación, sino que la información entregada por la ciencia debe ser de utilidad práctica para la sociedad y el ser humano. Además, la física como estudio posibilita al hombre para la transformación o mutación de su esencia a nivel moral, cognitivo y mental, ya que la educación científica permite a la humanidad mayores grados de inteligencia, entendimiento y comportamiento social más responsable y acorde con el bienestar de la nación. Por lo que en el pensamiento y las ideas de don Ignacio, la física juega un papel determinante en el desarrollo y progreso de la sociedad, tanto a nivel material como espiritual.

Bibliografía

AMUNÁTEGUI, M. (1867). *Ignacio Domeyko*. Santiago: Imprenta de la República.

DE ÁVILA MARTEL, A. (1989, A). La Universidad y los estudios superiores en Chile en la época de Carlos III. En F. Campos (Ed.), *Estudios sobre la época de Carlos III en el reino de Chile* (págs. 172-202). Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.

DE ÁVILA MARTEL, A. (1989, B). El padre Sebastián Díaz y su ortografía fonética chilena. *Anales de la Universidad de Chile*, 17, 81-95.

- DOMEYKO, I. (1843). Memoria sobre el modo mas conveniente de reformar la instrucción pública en Chile. *Semanario de Santiago*, 28, 211-213.
- DOMEYKO, I. (1847). Introduccion al estudio de las ciencias naturales; discurso pronunciado por el profesor don Ignacio Domeiko en la apertura de la clase de física en el Museo Nacional. *Anales de la Universidad de Chile*, IV, 122-150.
- DOMEYKO, I. (1867). Ciencias, Literatura i Bellas-Artes, relación que entre ellas existe. –Discurso de Don Ignacio Domeyko en su incorporación a la Facultad de Filosofía i Humanidades. *Anales de la Universidad de Chile*, XXIX, 3-23.
- DOMEYKO, I. (1994). *Ignacio Domeyko, un testigo de su tiempo: memorias y correspondencia*. Santiago: Editorial Universitaria.
- DOMEYKO, P. (2002). *Ignacio Domeyko: La vida de un inmigrante (1802-1889)*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- DOUGNAC, A. (1983). Panorama de la ciencia en Chile en el siglo XVIII. *Cuadernos de la Universidad de Chile*, 2, 43-65.
- FRONTAURA, J. (1889). *Convictorio Carolino (apuntes para la historia de los antiguos colegios de Chile)*. Santiago: Imprenta Nacional.
- GRIBBIN, J. (2006). *Historia de la Ciencia: 1543-2001*. Barcelona: Editorial Crítica.
- GUTIÉRREZ, C. & GUTIÉRREZ, F. (2006). Física: su trayectoria en Chile (1800-1960). *Historia*, 39, 477-496.
- GUTIÉRREZ, C. (2011). *Educación, ciencias y artes en Chile, 1797-1843: Revolución y contrarrevolución en las ideas y políticas*. Santiago: Ril Editores.
- HANISCH, W. (1963). *En torno a la Filosofía en Chile (1594-1810)*. Santiago: Ediciones del Instituto de Historia.
- LASTARRIA, B. (1937). *Domeyko y su época, 1802-1888: Héroe e ilustre Polaco, Sabio eminente, Hijo adoptivo de Chile*. Valparaíso: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- LARRAÍN, T. (2013). Práctica científica en América meridional. Experiencias sobre a velocidad del sonido en Santiago de Chile a fines del siglo XVIII. *Revista Geografía Norte Grande*, 56, 189-206.
- LEYTON, P. (2013). El Observatorio Astronómico Nacional (OAN) 1852-1856: Políticas Científicas y Nación, en la República Conservadora Chilena. *Revista Thelos Utem*, 8. <http://thelos.utem.cl/2013/12/el-observatorio-astronomico-nacional-oan-1852-1856-politicas-cientificas-y-nacion-en-la-republica-conservadora-chilena/>

MEDINA, J. (1928). *Historia de la Real Universidad de San Felipe*. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.

SAGREDO, R. & GONZÁLEZ, J. (2004). *La expedición Malaspina en la frontera austral del imperio español*. Santiago: Editorial Universitaria.

SAGREDO, R. (2009). Geografía y nación. Claudio Gay y la primera representación cartográfica de Chile. *Estudios Geográficos*, LXX, 231-267.

SALDIVIA, Z. (2005). *La Ciencia en el Chile Decimonónico*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

SALDIVIA, Z. (2009). El rol social de las revistas científicas chilenas en el siglo XIX y su contribución a la idea de nación. En G. Cid & A. San Francisco (Eds.), *Nación y nacionalismos en Chile: siglo XIX Vol. II* (págs. 117-144). Santiago: Centro de Estudios de Bicentenario.

TRABULSE, E. (2006). *La ciencia en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

VERGARA, S. (1983). Rasgos del pensamiento científico en Chile durante el siglo XIX. *Cuadernos de la Universidad de Chile*, 2, 67-85.

WEINBERG, G. (1998). *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*. México: Fondo de Cultura Económica.

Complejidad de la Bioética

Autor

CARLOS EDUARDO MALDONADO*

CARLOS EDUARDO MALDONADO*

Facultad de Ciencia Política y Gobierno.

Centro de Estudios Políticos

e Internacionales (CEPI),

Universidad del Rosario,

Bogotá, Colombia.

Resumen

Este artículo defiende la idea de una complejización creciente de la bioética, cuya tesis central conduce a una ampliación del espectro, campo de trabajo y conjunto de problemas de la misma. Con argumentos provenientes de la historia y la filosofía de la ciencia, principalmente, se demuestra el tránsito de una comprensión eminentemente antropocéntrica de la bioética hacia una dimensión bastante más amplia e incluyente. Como consecuencia, una auténtica revolución es posible al interior de la bioética. A la vez que se señala una corriente normal o principal de la bioética, cabe considerar que su crisis puede constituirse en una oportunidad para enriquecer el espectro al mismo tiempo ético, político, social y filosófico de la vida.

PALABRAS CLAVE

bioética normal, bioética revolucionaria, crítica del antropocentrismo, vida.

Abstract

This paper argues in favor of an increasingly complexification of bioethics, and claims that it is possible widening up the spectrum, working field and set of problems that pertain to or define bioethics. Thanks to arguments provided mainly from history and the philosophy of science, it is shown that a transition from a merely anthropocentric of bioethics to a larger and deeper comprehension is both possible and necessary. As a consequence, we currently face an authentic revolution within bioethics. While showing on the one hand what characterizes mainstream bioethics, it is feasible also on the other hand, to consider the ongoing crisis of bioethics as an opportunity to sensibly enrich the ethical, political, social as well as the philosophical spectrum of life.

KEYS WORDS

mainstream bioethics
revolutionary
bioethics, critique to
anthropocentrism, life.

INTRODUCCIÓN

La bioética por sí misma no tiene nada de complejo ni sabe nada de complejidad. Lo suyo es, tanto más si se atiende a la corriente principal (*mainstream bioethics*) de la bioética, el reduccionismo y el determinismo, lo cual se debe a su dúplice origen: de un lado, la bioética clínica –toda la historia conocida en torno al *Hastings Center*–; de otro, por derivación, la bioética médica. Al fin y al cabo, de lo que, abierta o tácitamente, se habla es de la medicina occidental tradicional, al margen de las medicinas no convencionales y no tradicionales o, incluso, de las medicinas alternativas, todas las cuales implican consideraciones, en orden creciente, de orden holístico, sistémico y ulteriormente complejo. Asimismo, de otra parte, la bioética no sabe nada de complejidad en cuanto a ética aplicada. Como todo campo aplicado –ciencia aplicada, ética aplicada, y otros–, se trata de la implementación (habitualmente acrítica) de los conocimientos y saberes, de las categorías y conceptos desarrollados en otros campos, pero que son aplicados en otro terreno y con intereses distintos de aquellos de los que originariamente surgieron.

Sin embargo, tanto en una parte de la bibliografía (Sotolongo y Delgado, 2006; Delgado 2008¹), como en el lenguaje común y corriente, se habla –y mejor aún: cabe hablar razonablemente–, de complejidad y bioética. Las razones aportadas, sin embargo, no son enteramente convincentes, pero la crítica a aquellos aportes desborda los marcos de este artículo. Por esta razón, quisiera dirigir la atención hacia tres grupos de argumentos: la complejidad de la bioética depende de los contenidos o problemas de los que se ocupa o puede ocuparse; la complejidad de la bioética implica una transformación de la misma y un quiebre con respecto a su tradición; finalmente, la complejidad debe ser aquí entendida en el sentido de apertura e *indeterminación*. Cada uno de estos argumentos es desarrollado en una sección a continuación.

1. El libro de Delgado (2008) es en realidad una re-elaboración del libro que con Sotolongo había publicado en 2006. Sin ambages, cabe hablar aquí de una fuerte autocitación o de un autoplagio, aun cuando los textos sean diferentes.

Problemas de la bioética hoy

Los temas y problemas de la bioética pueden ser sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 1

el proceso de complejización de los temas o problemas de la bioética

Antigüedad griega	Hombre (varón, viril, macho)
Siglo XVII	El indio (indígena)
Siglo XVIII	El niño
Siglo XIX	Los trabajadores
Siglo XIX	Los animales
Siglo XX	La mujer
Siglo XX	El anciano
Siglo XX	El enfermo, el paciente
Siglo XX	Las cosas (el medioambiente)
Siglo XXI	LGTBI
Siglo XXI (¿?)	¿Extraterrestres?
Siglo XXI (¿?)	¿Otras formas de vida?

Fuente: elaboración propia

La tabla 1 indica, a la izquierda, los siglos en los que diferentes “realidades” fueron inventadas o descubiertas, y en la parte derecha la clase de temas, problemas, o nuevas dimensiones de la realidad que aparecen. Los detalles de la tabla 1 se encuentran en Maldonado (2014). En cualquier caso, como se aprecia sin dificultad, la tabla muestra un proceso en el que la perspectiva eminentemente antropocéntrica se ve enriquecida y transformada gradualmente hacia una comprensión no antropocéntrica, antropomórfica y antropológica. Se trata, manifiestamente, de una visión biocéntrica y/o ecocéntrica.

En el desplazamiento de una visión eminentemente antropocéntrica a otra distinta, biocéntrica, los desarrollos de la ciencia en general han cumplido un rol destacado. Notablemente, por ejemplo, la visión de Gaia, los redescubrimientos sobre el buen vivir (*suma qamaña* y *sumak kawsay*), el carácter holobiótico de los sistemas vivos y la epigénesis; en fin, la robótica de enjambre, los desarrollos de punta en ciencias de la computación, y la exploración del espacio extraterrestre. Así, la ciencia en general no solo tiene un resorte cultural, sino, además, se desarrolla en forma de redes y entramados de interdependencia recíproca.

De este modo, los problemas de la bioética, puede decirse, en perspectiva histórica, se han ampliado y enriquecido. Su ámbito es el de una complejidad creciente. Ahora bien, lo más significativo es que este panorama implica, a su vez, una profunda y radical transformación de la bioética: mientras que, de un

lado, puede identificarse una bioética normal –en el sentido kuhniano de la palabra–, al mismo tiempo emergen varias bioéticas alternativas.

En rigor, la bioética normal es la que define su sentido a partir de los mitos fundacionales suyos, y se identifica y se funda a la vez en la medicina, la clínica y las ciencias de la salud. Hay autores que pretenden revitalizar esta bioética con nombres como “enfoques sistémicos”, “biomedicina” y otros semejantes y próximos. Por su parte, las bioéticas alternativas miran más allá de las meras preocupaciones éticas hacia la política y la cultura, hacia la ciencia y la sociedad. El tema en el que se concentran estas nuevas preocupaciones es el de la biopolítica, la cual, sin embargo, en absoluto debe ser identificada con los trabajos de autores como Foucault, Agamben o Negri, por mencionar los ejemplos más conspicuos.

De esta suerte, la expresión misma de “la” bioética se transforma para aceptar varias bioéticas. La diversidad, la pluralidad, la alteridad constituyen, sin dudas, marcas de la complejidad de un fenómeno o sistema. Nada más alejado de la complejidad que la reducción de la diversidad a consideraciones unitarias, monocomprensivas y estandarizantes.

Transformación de la bioética

La bioética normal –como, por lo demás, todo ejercicio de catequización y ecumenización– se funda en una serie de principios. Toda la discusión al interior suyo estriba en el número y la clase de los principios, pero de allí no sale. El principialismo marca y define a la bioética médica en toda la acepción de la palabra.

Cuando un campo del conocimiento está vivo, sufre y/o admite transformaciones él mismo. No únicamente en sus métodos, no simplemente en sus interpretaciones, por ejemplo. La historia de la ciencia aporta ejemplos numerosos y sólidos al respecto, y quizás el más próximo de todos ellos para la bioética sean justamente el estudio y las discusiones en torno a la teoría de la evolución, la mejor teoría desarrollada para explicar en general las dinámicas de los sistemas vivos.

Pues bien, las más apasionantes de las transformaciones de la bioética que se registran en la bibliografía especializada son, de un lado, la emergencia de bioéticas ancladas en comprensiones culturales, sociales e históricas; y, de otro, sin la menor duda, la bioética africana y la bioética latinoamericana. La primera incorpora saberes y tradiciones, prácticas y perspectivas que los enfoques eurocéntricos y anglosajones desconocen o pasan de alto por completo. En verdad, hacer ciencia sin un resorte cultural es una empresa que al cabo se torna en fútil.

Al respecto cabe una observación importante. Una ciencia o una disciplina, una metodología o un enfoque que nacen en un momento y en un lugar determinados se transforman radicalmente en otro contexto cultural, social o histórico y son interpretados y desarrollados de otras maneras, a condición de que haya un trabajo serio y riguroso, un conocimiento robusto de estas otras dimensiones. Hacer ciencia sin un resorte cultural equivale a adoctrinamiento y repetición.

De otra parte, al mismo tiempo, está la transformación de la bioética en biopolítica, en el siguiente sentido: la ética, en cualquier acepción de la palabra, obra y opera siempre al interior, abierta o tácitamente, de la conciencia individual. Por razones morales, religiosas, jurídicas o filosóficas. Pero la ética poco y nada sabe y puede frente a la dimensión social, en la acepción más amplia y fuerte de la palabra. Incluso, la “ética social” puede considerarse solo una expresión más cuando el lenguaje se encuentra de vacaciones.

La biopolítica no es más que bioética con intereses y caras, con improntas y preocupaciones de orden social, político y cultural. Algo perfectamente ajeno a la más ortodoxa de las tradiciones clínicas, médicas, sanitarias y biomédicas. Digámoslo de manera franca: la biopolítica es bioética transformada en función de preocupaciones e intereses sociales, políticos e históricos. Y más radicalmente, es bioética *comprometida*, algo que sobrepasa con mucho a los intereses meramente personalistas y técnicos de las ocupaciones habituales de los bioeticistas.

Pues bien, quiero sostener que la transformación de la bioética consiste en una complejización tanto de la bioética misma, como de los temas, objetos, problemas y ámbitos de los que se ocupa o en los que existe. Muy específicamente, si la cultura es ciencia de lo particular, y hace referencia a lo singular y contingente (no a lo universal e indiferenciado), es indispensable hacer bioética con un resorte cultural. Lo cual implica incorporar en la misma, especificidades psicológicas y medioambientales, particularidades antropológicas y sociales, distinciones de orden geográfico y económico, por ejemplo. Al fin y al cabo, de base, la salud es un fenómeno singular en cada caso. En la escala individual tanto como en la colectiva.

Indeterminar la bioética

Acorde al espíritu del estudio de los sistemas no-lineales de complejidad creciente, es preciso que la bioética se indetermina, antes que determinar los objetos y problemas de que se ocupa. La determinación es un rasgo del pasado y, à la *lettre*, de la ciencia positivista y neopositivista, de tipo normal y espíritu popperiano. En contraste, dado que los “objetos” vivos implican tiempo, y en consecuencia una perspectiva de amplio alcance, estos “objetos” varían perma-

nementemente en función del entorno, de sus dinámicas y estructuras internas, en fin, incluso en función de una cierta aleatoriedad.

Los sistemas complejos son esencialmente abiertos y se indeterminan. Más exactamente, vivir es un continuo proceso de *indeterminación*, al cabo del cual, ulteriormente, la muerte es el proceso mismo de la determinación total del sistema vivo, puesto que deja de adaptarse y aprender.

Así las cosas, si la bioética es, como lo hemos sostenido en otros lugares (Maldonado, 2013), ciencia de los sistemas vivos, mal puede la comunidad de bioeticistas fijar sus estudios en términos de determinaciones, fijistas por definición. Con seguridad, el mejor ejemplo es el lenguaje de la medicina y todas las ciencias de la salud al hablar del *estado* del paciente, cuando la verdad es que se trata de equilibrios dinámicos, procesos y flujos. La bioética carece de una teoría de los procesos, y la incorporación de una teoría semejante produce una transformación –esto es, complejización– de la bioética misma. Pues bien, dicho de manera genérica, la mejor teoría de procesos es el panorama de las ciencias de la complejidad, dado que es el tiempo el que hace o convierte a un fenómeno determinado en complejo. De esta suerte, el estudio de la flecha del tiempo, los fenómenos de entropía, la termodinámica del no-equilibrio, las transiciones de fase y los espacios de fase, el foco en los puntos y los estados críticos, consiguientemente los estudios sobre subcriticalidad y supracriticalidad, constituyen, entre otros, referentes obligatorios cuando se trata de estudiar, comprender, explicar y actuar en relación con procesos, dinámicas, transformaciones y cambios.

La ciencia, en general, se origina en un contexto determinado. Pero, si es ciencia viva, se transforma en el decurso del tiempo, la geografía y el entorno en general. Este aspecto permite comprender a la empresa científica en general como un sistema abierto y en permanente devenir. Lo contrario es doctrina y manipulación, empobrecimiento del conocimiento y de las escalas de que se ocupa.

El diálogo con la ciencia: el problema

De manera atávica, la ética –o la moral– ha querido ser permanente. El sueño de todo filósofo moral, desde Aristóteles a Epicuro, y desde Kant a Rorty, ha consistido en afirmar la necesidad de los valores, las actitudes o los principios como necesarios a pesar de las circunstancias y precisamente debido a los avatares de las circunstancias, que son habitualmente sociales, culturales, políticos y económicos.

En contraste, la auténtica naturaleza de la ciencia ha consistido siempre en el movimiento, la crítica, la experimentación, en fin, el cambio. Tal ha sido la situación, desde Lucrecio hasta Giordano Bruno, desde Copérnico a Newton,

en fin, desde Darwin hasta Watson y Crick.

No en vano la ética, como el derecho, siempre llega tarde a los acontecimientos, y pretende comprimir o contener, atajar o anticipar los acontecimientos y los eventos. Por otro lado, la religión, como la ética o el derecho, siempre ha mantenido una relación conflictiva, por decir lo menos, con la investigación científica. Aquellos implican criterios y valores; esta, por el contrario, conjeturas y experimentación, imaginación y desafío. La ciencia no sabe, como tal, de límites contenedores.

La bioética normal –*mainstream bioethics*–, tradicionalmente se ha reconocido a sí misma más del lado de la ética que de la investigación científica. Nació en la clínica y se desarrolló en los campos de la salud, para atajar y contener la investigación científica.

La tabla 1 ilustra, con respecto a la complejización de la experiencia humana, la forma en que, dicho de una manera general, la ciencia ha logrado descubrimientos frente a los cuales la religión, la ética y el derecho no estaban preparados. Pues bien, quiero sostener que si la bioética quiere y puede ser posible, debe, de un lado, tomar distancia con respecto al derecho, la religión y la ética. Toda una tarea de orden epistemológico y de fundamentación de verdadera radicalidad. Y de otra parte, debe poder acercarse lo máximo posible a la ciencia, en el sentido más amplio e incluyente de la palabra. La manera más inmediata de decir esto es, aquí, la relación entre bioética e historia. La historia, el campo por excelencia de la complejización de la experiencia humana. El campo por excelencia de movi­lidades, desequilibrios, equilibrios dinámicos, inestabilidades y turbulencias. Expresiones directas de la complejidad misma.

Bibliografía

DELGADO, C. J., (2008). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. Bogotá: Ed. Universidad El Bosque

MALDONADO, C. E., (2014). “¿Qué significa la complejización de la bioética?”, en: Cátedra Gerardo Molina sobre Bioética, Universidad Libre (en prensa)

MALDONADO, C. E., (2013) *Ciencias de la complejidad, desarrollo tecnológico y bioética. ¿Para qué sirve la bioética global?* (conjuntamente con S. N. Osorio García, y C. J. Delgado Díaz), Bogotá: Ed. Universidad Militar Nueva Granada, pp. 1-130

MALDONADO, C. E., (2012). “Crisis of bioethics and bioethcs in the midst of crises”, en: *Revista Latinoamericana de Bioética*, Vol. 12, No. 22 (Enero-Junio), págs. 112-123

MALDONADO, C. E., (2006). *Historia y fundamentos de la bioética. En camino hacia la biopolítica*, autores varios; coautor; Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 1-110; capítulo: “Bioética, biopolítica y los problemas de la acción”, pp. 85-105

MALDONADO, C. E., (2005). *Bioética y educación. Investigación, problemas y propuestas*, Compilador (junto con Ana Isabel Gómez), Bogotá, Universidad El Rosario, págs. 1-322; capítulos: “¿Qué es investigar en bioética?”, págs. 23-39 (autor), y “Bioética, derecho y biopolítica en la investigación formativa de los profesionales en las ciencias de la salud”, págs. 40-64 (coautor)

MALDONADO, C. E., (2004). *Horizontes de la bioética. Salud y realidad social*, Bogotá, Academia Nacional de Medicina/Universidad El Bosque, coautor; capítulo: “Tensión entre la bioética y la biopolítica. A propósito de la biotecnología”, págs. 27-46

MALDONADO, C. E., (2003) *Filosofía del derecho y filosofía social. Memorias del primer congreso de filosofía del derecho y filosofía social*. Medellín: Señal Editora/Asofides, coautor; capítulo “Biopolítica de la guerra en Colombia”, págs. 37-48

SOTOLONGO, P., DELGADO, C. J., (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas nuevas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Clacso

STROHMAN, R. C., (2001). “The Complexity of Bioethics”, en: *Nat. Biotechnol.*, Nov. 19(11), pp. 1007

Latinoamericanistas Destacados

PROFESOR CARLOS EDUARDO MALDONADO
(U.ROSARIO, BOGOTÁ, COLOMBIA), RECIBE
DR. HONORIS CAUSA EN RUMANIA.

PROFESOR ZENOBIO SALDIVIA MALDONADO
(UTEM, STGO., CHILE), RECIBE PERGAMINO
DE ORO, EN VALLEDUPAR, COLOMBIA.

PROFESOR WALTER CORNEJO DÍAZ (U.
PRIVADA DE ICA, PERÚ), RECIBE PREMIO
NACIONAL DE PSICÓLOGOS PERU ANOS.

Prof. Dr. Carlos Eduardo Maldonado, designado Dr. Honoris Causa en Rumania

El profesor CARLOS EDUARDO MALDONADO, profesor titular de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia), fue reconocido recientemente con el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Timisoara (Rumania) por su hoja de vida, sus trabajos en filosofía y sus investigaciones latinoamericanistas y de ciencias de la complejidad. El profesor Maldonado ha publicado de manera profusa artículos, capítulos de libros y libros en inglés, francés y español; en universidades y revistas de Estados Unidos, Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, España, Rumania y Colombia. Su índice cuenta a la fecha con 18 textos y figuran en su CV varios premios y reconocimientos nacionales e internacionales de parte de miembros de varios comités científicos. El profesor Maldonado tiene un doctorado en filosofía por la KU Leuven (Bélgica) y tres postdoctorados en las universidades de Pittsburgh (EE.UU.), Catholic University of America (Washington, D.C.) y Cambridge (Inglaterra).

Profesor del Departamento de Humanidades, Zenobio Saldivia Maldonado, recibe Premio Pergamino de Oro

Recientemente el académico e investigador, Zenobio Saldivia Maldonado, participó en la II Cumbre Internacional de Periodismo, realizada en Valledupar, Colombia, entre el 10 y el 15 de agosto del presente año. En dicho evento, el profesor de la Facultad de Humanidades, adscrito al Departamento de Humanidades, ofreció la conferencia: “El rol de las revistas científicas en el proceso de construcción de la República de Chile”. La misma despertó diversas inquietudes y motivó un grato intercambio de opiniones, pues las tendencias más frecuentes observadas entre los periodistas, comunicadores y editores allí congregados, eran las de los profesionales orientados al análisis político, la crónica social y el periodismo de denuncia. Por ello, la línea de investigación centrada en la mirada histórica con abundante información especializada y de conjunción entre periodismo y ciencias es aún poco conocida entre los exponentes de las comunicaciones, periodistas y ensayistas latinoamericanos. Tras la ponencia, el último día del evento se entregó el Premio Pergamino de Oro a los más destacados cultores del periodismo entre los directivos de periódicos y revistas, ensayistas y exponentes de la comunicación en general. Entre los homenajeados de Sudamérica, el profesor Saldivia fue uno, principalmente por la fundación y conducción de la revista Thélos y por la difusión de sus ensayos y notas sobre la evolución de la ciencia en Chile y América.

Más información puede verse en:

<http://www.globatium.com/pergamino-de-oro-para-profesor-de-la-utem-santiago-de-chile-actualidad-colombia/>

Profesor Walter Cornejo Díaz (U. Privada de Ica, Perú), recibe Premio Nacional de Psicólogos Peruanos

El 30 de abril, Día del psicólogo peruano, en una ceremonia especial en Lima, el Consejo Directivo Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú otorgó a 15 psicólogos el Premio Nacional y el reconocimiento por especialidades en diferentes áreas: investigación, docencia universitaria, psicología de las adicciones, jurídica y forense, emergencias y desastres, de la familia, deportiva, educativa, social comunitaria, ambiental, neuropsicología, organizacional y del trabajo, defensa de los psicólogos de Essalud. El Dr. Walter Cornejo Báez, de la Universidad Privada de Ica, Ica, Perú, fue distinguido con el Premio en el área de docencia universitaria en mérito a su fructífera labor profesional y académica, en especial por el perfil latinoamericanista de sus investigaciones con los jóvenes andinos, lo que enaltece a dicha orden profesional.

En dicha ceremonia de gala, con la presencia de los Decanos del Consejo Directivo Nacional y el Decano del Consejo Directivo Regional de Lima, Callao e Ica, de esta orden profesional; la decana y el vice-decano del CDN resaltaron el significado profesional, académico y social de la psicología como ciencia y profesión, que en su XXXV aniversario alcanza logros de madurez en la investigación científica y versatilidad en la acción profesional en diferentes sectores de la sociedad peruana. Por eso, en esta fecha memorable reconocieron el esfuerzo desplegado por un numeroso grupo de psicólogos, quienes fueron distinguidos con la resolución respectiva y una placa recordatoria ante la presencia de más 1000 psicólogos, quienes disfrutaron de una cena de gala.

Notas

DARWIN Y SU OBRA: OTRA VEZ ANALIZADO
DESDE CHILE*

CREATIVIDAD EN
LA COMUNIDAD ACADÉMICA

Darwin y su obra: otra vez analizado desde Chile**

Autor

MAURICIO ESPÓZITO.*

MAURICIO ESPÓZITO*

U. de Santiago de Chile (USACH)

**Comentario crítico y analítico a propósito del lanzamiento del texto: *Chile y Darwin: La respuesta al evolucionismo desde 1869*, Ril Editores, 2014; de los investigadores Guillermo Latorre C. (University of Southern Indiana, EE.UU.) y Zenobio Saldivia M. (UTEM, Santiago de Chile).

Estoy muy agradecido por la oportunidad de presentar este libro que considero muy importante, en el sentido de que, en mi opinión, abre una reflexión sobre la relación entre evolucionismo y sociedad que se necesita especialmente aquí en Chile y América Latina, una reflexión que no ha recibido la atención que debería. Lo que quiero hacer en esta presentación es subrayar los contenidos que más me han llamado la atención y proponer algunas reflexiones más generales, históricas y culturales, que me parece importante mencionar.

Para empezar, creo que los autores eligieron una cita muy apropiada en el inicio de la primera parte. La cita es del famoso libro ,de Oswald Spengler. Spengler nota claramente que detrás de la palabra darwinismo hay varias cosas. La palabra no denota algo claro y definido, sino un conjunto de ideas y preocupaciones a veces contradictorias, y cuando efectivamente conectamos esta intuición con el contexto chileno, asistimos precisamente a este fenómeno. Varias personas y clases entienden el darwinismo de maneras distintas.

El darwinismo llega a Chile después de 1870, pasa diferentes fases caracterizadas por rechazo, aceptación o simplemente escepticismo –de parte de los cautelosos–. Hay varias clases de personas, es decir, científicos, polígrafos, religiosos, y desde cada una de estas categorías se reacciona de manera diferente. Para muchos científicos, el darwinismo puede ser una amenaza a las teorías y prácticas vigentes en historia natural o, al contrario, una ocasión de renovación y actualización de los conocimientos. Para muchos polígrafos el darwinismo, por sus implicaciones materialistas y su relación con un mundo cientista, representaba una ocasión de emancipación, en el sentido de que el darwinismo se identificaba con una postura liberal, a veces anticlerical y políticamente radical –como pasó en Inglaterra, por ejemplo–. Para muchos religiosos, en particular los católicos, el darwinismo era visto como un problema serio para la doctrina cristiana, especialmente por algunos elementos de la teoría darwiniana que preocupan a los teólogos, como la descendencia del hombre a partir de los simios y la falta de teleología en la historia natural, de un fin extrínseco al mundo animal y humano.

Entonces tenemos varios tipos de respuestas. Pero, regresando a la cita de Spengler y al tema de la polisemia del darwinismo, aquellas respuestas no se refieren tanto a Darwin ni a su obra, sino a esta categoría ambigua, darwinismo, que incluye ideas transformistas y materialistas con implicaciones políticas, religiosas y filosóficas. Se podría decir que la discusión no se mueve en el plano biológico, sino cultural. Obviamente, podemos diferenciar la recepción del darwinismo en diferentes fases: naturalista, ideológica o científica, pero si vemos el fenómeno de la difusión del darwinismo, las diferentes recepciones en diferentes países, me parece que el darwinismo siempre ha sido un problema cultural, no tanto científico. Creo que los autores lo muestran muy bien cuando

mencionan que Darwin es una “ausencia presente”. Es decir, está el nombre, pero las respuestas, las críticas no son en realidad contra Darwin, sino contra algunos divulgadores del transformismo, evolucionismo, autores que claramente adulteraron el contenido del texto darwiniano con la introducción de otros elementos. Pensemos en Haeckel, por ejemplo. Darwin era un autor difícil y a veces muy técnico, mientras que sus divulgadores se preocupaban por comunicar las ideas evolucionistas a un público amplio y con pocos conocimientos científicos.

Esto es tan evidente, me refiero a la “ausencia-presencia” de Darwin, que ninguno o casi ninguno de sus interlocutores chilenos vio que en el origen de las especies de Darwin en realidad había dos teorías, una menos original y la otra más original en su tiempo: la teoría de la descendencia con modificación (entonces la unidad del mundo viviente que se representa bien en forma de árbol de la vida) y la teoría de la selección natural, que yo diría que correspondo a la parte más original del texto Darwiniano. En Darwin el mecanismo de la selección natural explica el fenómeno de la especiación, modificación de las especies en el tiempo.

Ahora, no tenemos que olvidar que varias teorías transformistas circulaban antes de 1859. Uno puede pensar en Lamarck, obviamente, pero en Inglaterra, de Robert Chalmers, publicado en el 1844, fue un éxito extraordinario; tal como sucedió con Jim Secord y su clásico . El libro de Chalmers proponía una teoría del cosmos en evolución y de la trasmutación de las especies. Este era un libro de divulgación. Un libro más de periodismo que de ciencia natural. Un fenómeno de marketing más que de trabajo propiamente científico.

Entonces, me parece que en realidad cuando analizamos la difusión del darwinismo, especialmente fuera de la comunidad científica, en realidad muy frecuentemente hablamos de la difusión del chalmerismo, del spencerismo, formas de lamarkismo o haeckelismo más que la teoría de la evolución de Darwin mismo. Esto porque, además de los científicos y algunos pocos polígrafos atrevidos, nadie realmente leía a Darwin. Después de leer este libro, , me convencí aún más de esta intuición.

Especialmente entre los católicos, el problema no consistía en si la selección natural era suficiente ni menos en explicar la especiación, si los órganos vestigiales eran una prueba de la evolución o si la distribución de los organismos, la biogeografía, nos indicaba modificaciones graduales. Estos se percibían como problemas técnicos, interesantes para pocos, pero genuinamente darwinianos. Los temas que históricamente emergen en las discusiones entre polígrafos, o entre católicos más o menos conservadores, son más bien temas que tienen relación con el darwinismo, pero de forma indirecta. Por ejemplo, cuando pensamos al darwinismo como forma de anti-creacionismo, o ateísmo, en realidad no estamos hablando de Darwin, que no era anti-creacionista ni ateo, sino un

teísta unas veces más agnósticos que otras. Darwin era un hombre profundamente preocupado por los temas religiosos y la imagen que hemos heredado de él no siempre corresponde a su contexto real.

Quiero terminar esta reflexión general regresando brevemente al libro. Yo creo que este libro es importante, no solo porque abre un espacio de investigación relevante y amplia. Es importante porque contribuye claramente, en mi opinión, a mostrarnos que Darwin mismo no fue un darwinista. En otras palabras, nos ayuda una vez más a problematizar, hacer más complejo y articulado el mundo darwiniano en sus diferentes lugares de difusión y discusión. Al mismo tiempo, el libro nos entrega una imagen amplia e interesante de la recepción y circulación de las ideas transformistas en el Chile decimonónico.

Creatividad en la Comunidad Académica

Autora

DIAMELA ELTIT GONZÁLEZ

DIAMELA ELTIT GONZÁLEZ

UTEM. Stgo, Chile.

Puede resultar una convención indicar el privilegio que constituye presentar un libro. Sin embargo, en esta ocasión, el libro “Reciclaje para un Mejor Vivir”, del doctor Tomás Cárdenas, Santiago, 2014, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, contiene, más allá de la especificidad del libro mismo, diversos aspectos ligados a las formas y formatos de un mundo académico y su necesaria relación con una sociedad en constante movimiento.

Desde esta perspectiva, quiero destacar que la edición de este libro muestra la capacidad de la editorial de la UTEM de llevar al espacio público una producción impecable que no puede sino sorprender por su cuidadosa calidad. Resulta indispensable, entonces, señalar que esta nueva publicación prestigia a la editorial misma en tanto dispositivo cultural de alta eficiencia para promover el hacer académico.

El libro de Tomás Cárdenas está radicado en el centro de una de las problemáticas más agudas que cercan el presente y presagian un posible cataclismo en el futuro, como son los costos depredadores ocasionados por la explotación de los recursos naturales, la sobreproducción en todas las esferas debido ya no al necesario consumo, sino a un consumismo inoculado por la disposición económica que nos rige. Un consumismo muchas veces de índole chatarra que genera la condición del objeto sin memoria y sin domicilio por el desplazamiento veloz en aras de una actualidad que llega solo para confirmar el carácter híper transitorio de las producciones del presente.

Por otra parte, la febril tecnología no solo asombra por su fugacidad, sino además porque su anacrónico desgaste produce el amontonamiento de cementerios multitudinarios de piezas que, en su conjunto, amenazan por su contenido tóxico a la salud de las personas. No se trata desde luego de satanizar ni a los objetos ni la renovación tecnológica, sino más bien de exponer un escenario, cuando no crítico, si complejo por la envergadura de su riesgo.

El libro “Reciclaje para un Mejor Vivir”, de Tomás Cárdenas, incursiona precisamente en el centro del huracán de la sobreproducción y propone un escenario técnico y, a la vez, reparador del ambiente estético y cultural, como muy bien lo señala el profesor Eduardo Campos en su prólogo.

Parte de este libro está relacionada con el propio trabajo doctoral del autor y su campo más propio de especialización, pero se trata de una especialización compartida, completamente democratizada por la participación de sus alumnos que comparecen con sus aportaciones en los trabajos académicos pautados por el maestro. Así es, porque este es también, por decirlo de alguna manera, un libro-taller producto de sucesivas experiencias que en su conjunto dan cuenta de una importante travesía.

No se trata de un trabajo centrado en la belleza decorativa que constituye uno de los campos del diseño. La propuesta de este libro se enclava, más bien, en el estudio riguroso del reciclaje en tanto recomposición de los materiales. Una recomposición que implica un diálogo sólido con otras disciplinas para garantizar así la certeza de la combinatoria de los nuevos materiales que van desde el papel a la tecnología, desde las algas a los juguetes, desde el vidrio a las hojas como sede de experiencias realmente innovadoras y necesarias.

En ese sentido, es muy iluminador el texto presentado por María José Martí, pintora; y Vicente Latre, Catedrático de la Universidad Jaume I, de Castellón, España, en la medida que se detienen de manera inteligente en torno a las formas mundiales actuales y sus contradicciones en relación a los bienes y recursos de sobrevivencia. Desde esa perspectiva, los autores realizan un diagnóstico entre cuerpos, bienes y desechos para detenerse en el trabajo particular de Tomás Cárdenas y sus características.

Para estos autores, la validación del trabajo del doctor Cárdenas se funda en “una nueva cultura proyectual [...] porque al conjugar el saber artístico con el saber técnico y científico, se vuelve de nuevo a la sabiduría poética, la poesis tal como la entendieron los griegos”.

Más adelante, los autores se refieren a la necesidad de suturar o superar la diferencia entre ciencia y estética, y más aún, de entender el diseño como una síntesis interdisciplinaria que apunta a lo que denominan como “entorno vital”.

Pero también este libro incursiona en otro aspecto fundamental, como es el de la producción del saber en el interior de la universidad pública. Hoy mismo, que está en juego o en curso una nueva etapa para las universidades estatales, resultan doblemente necesarios trabajos como el del doctor Tomás Cárdenas, pues ponen en evidencia labores que incluyen a los estudiantes que seguirán las rutas abiertas por sus maestros. Labores que transcurren fuera de la cobertura mediática que caracteriza a las universidades privadas que espectacularizan sus producciones para validar así sus planteles. Es necesario señalar una y otra vez que la Universidad Tecnológica Metropolitana cuenta no solo con una infraestructura poderosa, sino además con un plantel académico solvente y crecientemente influyente.

Desde esta perspectiva, el lanzamiento de este libro resulta una gran oportunidad para relevar la importancia que alcanzan hoy las humanidades, pues este libro emana precisamente de una facultad en la que se une, como bien lo señalaban los intelectuales españoles ya citados, lo técnico y lo artístico para producir los saberes que se precisan para –parafraseando al doctor Tomás Cárdenas– generar un mejor vivir.

Así, las humanidades, patrimonio indispensable para entender las formas, matices y movimientos de la organización del mundo, pone en escena, a través del libro del doctor Tomás Cárdenas, la dimensión de uno de los problemas más acuciosos de la actualidad, cual es la urgente necesidad de reciclar para generar nuevos usos que permitan no solo un estadio menos amenazante para un futuro cercano, sino que, además, cooperen con la salud de las personas.

Quisiera terminar esta presentación reiterando que “Reciclaje para un mejor vivir” no solo es un viaje expresivo en torno a los diversos materiales, sino también constituye un reconocimiento al protagonismo de los estudiantes en cada una de las experiencias. El doctor Tomás Cárdenas planificó cuidadosamente este libro múltiple que nos habla profesional e intelectualmente desde distintos ángulos y que nos enorgullece como comunidad UTEM al desplegar un trabajo tan creativo, apasionante y definitivamente crucial.

Documentos

EL MOVIMIENTO SOCIAL Y EL PARTIDO SOCIALISTA
CHILENO: UNA EXPERIENCIA HISTÓRICA

DOCUMENTO DE PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA DE VALPARAÍSO
BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
SECCIÓN DE REFERENCIA ELECTRÓNICA E
INVESTIGACIONES BIBLIOGRÁFICAS

El movimiento social y el Partido Socialista chileno: una experiencia histórica

Autor

CÉSAR CERDA ALBARRACÍN.*

CÉSAR CERDA ALBARRACÍN*
Profesor Titular, Depto. de Hdes., UTEM

Dada la amplia cobertura informativa que se le dio el pasado domingo 26 de abril del presente año a las elecciones internas del Partido Socialista, fecha en que sus militantes eligieron a los 111 miembros de su Comité Central, los que a su vez eligieron a las máximas autoridades, en amplios sectores sociales creció el interés sociológico y político por conocer variados aspectos relacionados con la historia de este partido. Ello es resultado de que esta organización posea un destacado papel en la escena política actual y haya sido, desde su formación, un referente político para amplios y variados sectores populares. A ello se suma que el presidente Salvador Allende, la figura más querida y recordada de la historia de Chile, como lo demostró la encuesta “Los Grandes Chilenos” realizada por TVN en el año 2007, fuera uno de los fundadores del partido en el cual militó toda su vida. Además, es la organización política a la que pertenece la actual presidenta de Chile, Michelle Bachelet. Reafirma todo lo anterior el hecho de que, en los últimos meses, la totalidad de los medios de comunicación le dedique a este partido grandes espacios, informando sobre los entretelones de sus posiciones y de sus dirigentes, además de sus acciones políticas. Por último, dos aspectos sustanciales: el 19 de abril se cumplieron 82 años de vida del partido y 40 años desde que una de las dictaduras más horribles de la historia de la humanidad hiciera desaparecer a tres de sus máximos dirigentes: Exequiel Ponce, Ricardo Lagos y Carlos Lorca.

Todo lo anterior nos conduce a plantearnos una serie de interrogantes que tienen como centro a esta organización, tales como: ¿Qué es un partido político? ¿Qué es el Partido Socialista de Chile? ¿Cuándo, por qué y para qué se formó este partido? ¿Cuáles han sido los hitos más importantes de su desarrollo? ¿Cuál ha sido su vinculación con el movimiento social? ¿Qué aportes ha realizado este partido a la historia del desarrollo político y social de Chile? ¿Tiene vigencia histórica el Partido Socialista? ¿Cuán vigentes están los principios fundacionales de este partido?

¿Qué es un partido político? Su metodología de estudio

Como es sabido, el análisis de los partidos en general, como objetos de estudio, es amplio y complejo y su historia se puede dividir en varias partes: respecto de su nacimiento, estructura interna, ideología, composición social, línea política, etc. Nosotros, en esta oportunidad, nos referiremos a tres momentos del proceso de desarrollo histórico del Partido Socialista, momentos que consideramos fundamentales para entender y analizar la historia de este partido y comprender su situación actual. Esto significa, a la vez, referirnos especialmente a tres momentos del desarrollo económico, social y político de la historia de Chile.

Ello es así, dado que nuestro análisis para la historia de un partido se apoya en algunos principios metodológicos cardinales que tienen como objetivo reponer la perspectiva histórica, el historicismo en los análisis sociales, cuestión tan vilipendiada y negada por los ideólogos de la llamada postmodernidad. Ya Maurice Duverger, en su clásico libro, señalaba: “la mayor parte de los estudios relativos a los partidos políticos se dedica sobre todo al análisis de sus doctrinas. Esta orientación se deriva de la noción liberal que considera al partido, ante todo, como un grupo ideológico” (Duverger, 1994).

Sintetizaremos nuestro enfoque sobre lo que es un partido, estableciendo algunos principios metodológicos básicos. Primero: todo partido político es un resultado histórico, es la expresión de una necesidad socio-histórica. Los partidos políticos son, ante todo, formaciones históricas sociales. Segundo: todo partido es expresión y resultado de una determinada fase de desarrollo del movimiento social. Tercero: de ello resulta que puede existir movimiento social sin partido, pero no puede existir partido sin movimiento social. Cuarto: como es sabido, todo movimiento social es el resultado de un conflicto no resuelto en la estructura social. Es la exteriorización, es la expresión del conflicto, como lo hacen aparecer los medios de comunicación duopólicos.

Las fuerzas sociales económicamente dominantes (FSED), a través de sus medios de comunicación, difunden sus noticias manipulando intencionalmente el origen del conflicto, de tal manera que queda reducido a “el conflicto sindical”, “el conflicto mapuche”, “el conflicto estudiantil”, etc. Con ello, intentan ocultar que todo conflicto social es de carácter estructural, y que obedece a los intereses sociales opuestos y antagónicos que se generan en los niveles productivos, ya sea en la esfera material o espiritual. De ahí resulta que, por su naturaleza, todo movimiento social es esencialmente político desde el momento en que se orienta a generar un cambio en la esfera política de la sociedad. Ahí radica el principio de que, en última instancia, los movimientos sociales son, ante todo, diferentes formas en que se expresa la lucha social, la lucha de clases.

Quinto: a partir de lo anterior, como formación histórica social, los partidos políticos son expresión de la estructura social, que es el nivel donde se desenvuelven las diferentes clases sociales que se forman en una sociedad históricamente determinada. Por ello, los partidos políticos son, ante todo, expresión de las clases o fracciones de clases que se organizan políticamente para luchar por sus intereses. De ahí resulta que un partido político no sea una agrupación ideológica. Sexto: a diferencia de las clases sociales, que también son formaciones históricas espontáneas, los partidos políticos son constituidos por personas que actúan conscientemente en la superestructura, a fin de lograr objetivos sociales determinados. Ello descansa en un principio histórico que muchas veces se olvida: el de que los factores objetivos son siempre determinantes, pero su accionar se manifiesta únicamente a través del factor subjetivo. Desde

el punto de vista político, el partido es ese factor subjetivo más importante. Ahí es entonces donde radica la esencia de su responsabilidad histórica, dado que su función principal es luchar por la defensa de los intereses de las clases o fracciones de clase que dice representar. Séptimo: el partido político es, por lo tanto, una organización social voluntaria, una unión de individuos que asumen conscientemente luchar por una tarea transformadora. La aspiración máxima de estos individuos organizados en un partido es la conquista del poder para su utilización al servicio de los intereses de las clases o fracciones de clases que representan. De ahí que Roberts Michels, en su clásico ensayo “Los Partidos Políticos”, señalara que las concepciones y preferencias políticas de los individuos están determinadas por sus orígenes sociales y sus condiciones de vida (Véase: Schwartz, enero-febrero 2015).

Por ello, quien quiera analizar la formación y desarrollo de un partido político, necesariamente debe analizar las condiciones históricas concretas que determinan su nacimiento y proceso de desarrollo. A partir de lo anterior, se trata de analizar concretamente los niveles y desarrollo de la lucha social en un país en particular. Para la historia, como ciencia social, no existe lugar para aquellos que analizan la historia y desarrollo del partido en sí y para sí, como una especie de cuerpo en proceso de autodesarrollo.

Pero, si ello es así, entonces ¿cuáles fueron las condiciones históricas concretas que condujeron a la formación del Partido Socialista de Chile? ¿Por qué y para qué se formó este partido? ¿Cuál era la situación del movimiento social cuando se formó el Partido Socialista?

Condiciones históricas que condujeron a la formación del Partido Socialista chileno

Consideramos que la “Declaración de Principios” de 1933, “Las Resoluciones” del XI Congreso de octubre de 1946 y el “Documento de Marzo de 1974” constituyen los tres documentos más importantes de la historia del Partido Socialista chileno. Esto significa que quien quiera estudiar, analizar y comprender el proceso de desarrollo del Partido Socialista chileno, necesariamente tiene que tomar en consideración estos tres documentos y el contexto histórico que les dio origen. Desde el punto de vista ideológico y político, estos documentos, en su conjunto, constituyen los más trascendentales aportes que ha hecho el Partido Socialista a la elaboración de un acertado diseño de línea estratégica para el proceso revolucionario chileno. Entre estos tres documentos existe una estrecha relación de continuidad y discontinuidad, que a su vez marca y expresa el extraordinario proceso de desarrollo ideológico y político del Partido Socialista.

Históricamente, y de manera sintetizada, sostenemos que la naturaleza, función y objetivos históricos de este partido surgen determinados por las fuerzas sociales populares que le dieron origen. De ahí que el Partido Socialista chileno sea la expresión social y política de un conjunto amplio de fuerzas sociales que históricamente luchan por superar y abolir el nudo de contradicciones que caracterizan el desarrollo del capitalismo en Chile. Se trata de un conflicto histórico. Cada uno de los documentos señalados reafirma la naturaleza y los objetivos revolucionarios del Partido Socialista y entrega orientación al movimiento social que representa.

La trascendencia histórica de la “Declaración de Principios” de 1933 radica en que creó los cimientos, la matriz teórica, los basamentos estratégicos y políticos del Partido Socialista, determinando su carácter, naturaleza, función y objetivo históricos. Dada la importancia que tiene este documento para comprender la historia del Partido Socialista, nos detendremos algunas líneas para analizar las condiciones históricas que existían en Chile al momento de la formación de este partido, marco sobre el cual descansa su Declaración de Principios.

El proceso que desembocó en la formación del Partido Socialista y que influyó decididamente en el contenido de su Declaración de Principios, estuvo determinado por las características por las que atravesaba el movimiento social chileno en ese entonces, sumido en las condiciones de una profunda crisis generalizada de la modalidad oligárquica de desarrollo del capitalismo salitrero chileno, gatillada por las repercusiones en Chile de la gran crisis capitalista mundial de 1929. Para estudiar la formación del Partido Socialista chileno se debe tener presente que su nacimiento se inserta en uno de los periodos más significativos y complejos de la historia de las luchas sociales de nuestro país. Tiene como trasfondo una complejísima combinación de factores económicos, sociales, políticos e ideológicos que se generaron a escala nacional, sobre los cuales influyeron de manera sustantiva, y en casos determinantes, los complejos procesos que se desarrollaban a escala internacional. Se trata de un periodo que se inicia a fines de 1916, con motivo de la extraordinaria baja que experimentó el precio del salitre a escala internacional, hasta los primeros años del segundo gobierno de Arturo Alessandri, en 1934. Constituyó un tramo de nuestra historia plagado de contradicciones de toda índole, así como de extraordinarios desplazamientos sociales, reacomodos y reubicaciones, nuevos alineamientos políticos de fuerzas en núcleos completos de clases y fracciones de clases, y dio motivos para nuevos y a veces confusos comportamientos políticos.

Chile arrastraba una matriz preñada de contradicciones de toda especie, moldeada por casi un siglo en los débiles cimientos de una economía primario-exportadora y la importación de manufacturas desde los países imperialistas, que por más de tres décadas se encontró en extrema dependencia de los ingresos que aportaba la exportación del salitre. Los efectos por la baja vertical de los

precio del salitre en el mercado internacional no se hicieron esperar. Casi de inmediato se produjo un resquebrajamiento del conjunto de la estructura de dominio, abriendo un periodo de inmediatas y generalizadas convulsiones internas que agudizaron en extremo el nudo de contradicciones que caracterizaban al país, cobrando un inusitado impulso la lucha democrática, nacional y antiimperialista de las masas.

En efecto, el espectacular descenso que se generó en las exportaciones del salitre se unió a la restricción obligada de las compras en el exterior. Las dificultades del intercambio con los países europeos, sumidos todos en la conflagración mundial, creó condiciones favorables para el aumento de las importaciones desde EE.UU., quien, desde entonces, pasó a dominar el mercado nacional. Por otro lado, debido al quiebre de la política tributaria como resultado de su completa dependencia de los ingresos que aportaba el salitre, sucedió que, además de la paralización de las obras públicas y el no pago de los sueldos públicos, se establecieron nuevos impuestos para remediar en parte la magnitud que alcanzaba el déficit fiscal. Por otra parte, tampoco se pudieron pagar los sueldos de las FF.AA., generándose en su interior una intensa y extensa discusión que demostraba el ascendente proceso de politización que se desarrollaba entre sus filas. La participación más activa en la lucha social y política de partes considerables de las capas medias, incluidos núcleos enteros de ellas al interior de las FF.AA., demostró el grado de profundidad de la crisis al afectar el “epicentro del poder”: las propias FF.AA. El desarrollo vertiginoso que alcanzó la actividad de las masas, la extensión y amplitud que tuvo la movilización social, el movimiento huelguístico y de protesta de los trabajadores, constituyen los mejores ejemplos de la situación social y política durante de la crisis. Se contabilizan en casi todo este periodo, con altos y bajos, cerca de 4000 conflictos huelguísticos, sin mencionar las numerosas huelgas nacionales impulsadas por algunos gremios, los numerosos paros de solidaridad o paros generales que se realizaron en varias ciudades y provincias. En cifras, la paralización de faenas significó la cesantía de decenas de miles de trabajadores, de manera que ya en el año 1922 los cesantes superaban más de 120 000 personas. No se debe olvidar que la población total del país a la fecha apenas bordeaba los 3 millones de habitantes.

Es bastante conocido el informe de la Liga de las Naciones que sitúa a Chile como el país más afectado por la crisis en su comercio internacional. El valor de las exportaciones en 1932 llegó sólo al 12% de lo que se exportaba en 1929; de 2293 millones de pesos oro que se exportaban en 1929, se llegó a 282 millones en 1932. Estas cifras reflejan la caída tanto en el volumen del comercio como en los precios internacionales. Entre 1929 y 1932, a modo de ejemplo, el valor de las exportaciones de salitre se desplomó en casi un 95%, mientras que su volumen se redujo en más del 91%. La contracción de las exportaciones obligó a restringir las importaciones: de 1617 millones de pesos oro en 1929, se

descendió sólo a 214 millones en 1932. Al mismo tiempo, los préstamos que el país recibía de EE.UU. se secaron drásticamente: de los 443 millones de pesos recibidos en 1929, se pasó a 22.4 millones en 1932, hasta llegar a cero en 1933 (varios autores, 2001, p. 105). Los efectos sociales tampoco se hicieron esperar. El desempleo en la minería fue dramático, si se considera que de los 91 000 obreros trabajando en el sector hacia fines de 1929, solo quedaban 31 000 en actividad hacia fines de 1931. La paralización se extendió a los otros sectores de la economía. La producción industrial cayó un 25% en 1931, en tanto que el valor de las exportaciones agrícolas cayó un 86% entre los años 1929 y 1932. También la construcción alcanzó su peor momento en 1932, contribuyendo otro tanto al alza del desempleo (varios autores, 2001, p. 105). Como el Estado se financiaba fundamentalmente con la tributación del comercio exterior, la crisis causó un fuerte impacto al financiamiento público

Los grandes cambios internacionales y sus repercusiones en Chile

Entre los factores internacionales más significativos que tuvieron una mayor, profunda y directa repercusión en los procesos que a nivel interno se desarrollaban, corresponde señalar los siguientes: las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, las repercusiones de la Revolución Socialista de octubre en Rusia, los efectos en Chile de la Gran Crisis Capitalista Mundial de 1929 originada en EE.UU. y los efectos de la política del “Gran Garrote” implementada por el imperialismo norteamericano en contra de los países de América Latina desde inicios del siglo XX.

Como resultado del debilitamiento sufrido por Inglaterra durante la Primera Guerra Mundial, entonces el más poderoso país imperialista a escala planetaria, le arrastró a una significativa disminución de su presencia imperialista en Chile y en el continente. A partir de entonces, la penetración de los monopolios norteamericanos, acompañados de su fuerza militar y presión política en aguda pugna con los principales países imperialistas europeos, llegó hasta las principales esferas de la economía nacional. La presencia imperialista de los EE.UU., entonces, adquirió un doble carácter: por una parte, el imperialismo norteamericano comenzó a tomar parte más activa en las relaciones de producción nacional y, al mismo tiempo, constituyó un elemento foráneo de explotación de los intereses de la mayoría de la nación y su pueblo, arrasando con sus recursos naturales, condicionando en última instancia la soberanía económica y política del país. Alrededor de 1930, los capitales norteamericanos invertidos en nuestro país bordeaban los 720 000 millones de dólares como mínimo. Esa cantidad representaba alrededor del 5% del total de inversiones hechas por los norteamericanos en el mundo, y cerca del 14% de las hechas en

América Latina; 330 000 millones de dólares representaban las inversiones en empresas mineras, y 66 millones en empresas de comunicación y transporte. En igual periodo, las inversiones norteamericanas representaban el 70% de las inversiones extranjeras en Chile, las que en 1926 representaban sólo el 50%, lo que demuestra la rapidez que adquirió su penetración. Mientras tanto, las inversiones británicas se calculaban en 330 000 millones de dólares (Jobet, 1982, p. 177). Este doble carácter de la presencia del capital imperialista norteamericano (como factor interno y factor externo), la abierta y sangrienta aplicación de la “Política del Garrote”, y en ese contexto, el enorme impacto que generó en los estudiantes de América Latina el asesinato del “General de Hombres Libres”, César Augusto Sandino, en Nicaragua, mandado por EE.UU., sumado a la abierta disposición de las distintas fracciones burguesas a esta penetración, constituyeron factores que repercutieron profunda y directamente en el que adquirieron las movilizaciones sociales en todo ese periodo.

Al mismo tiempo que continuaba desarrollándose la contradicción fundamental de la sociedad chilena entre capital y trabajo, y aquellas contradicciones que resultaban del carácter de la conquista, especialmente el problema de la tierra, se unió estrechamente a ellas la contradicción entre la mayoría de la población chilena y el imperialismo, particularmente el norteamericano. El problema nacional ganó, de este modo, una dimensión mayor y pasó a constituir parte integrante de la programática transformadora del país. Fueron los fundamentos de lo que más tarde se denominaría “nacionalismo revolucionario” o nacionalismo de nación oprimida, que en muchos países de América Latina devino teoría, constituyendo desde entonces fundamento ideológico de muchos partidos y movimientos demócratas revolucionarios. En el caso concreto del Partido Socialista, significó parte importante de la fisonomía ideológica política de sus fundadores y se reflejó también en su Declaración de Principios. Se debe señalar, además, que el nacionalismo de nación oprimida es antagónico al nacionalismo de nación opresora, que es base del nacionalismo patriotero, “chauvinista”, utilizado por algunos regímenes dictatoriales para “unir la nación” frente a un supuesto enemigo externo. Fue el caso del pinochetismo que creó ese supuesto enemigo externo, manipulando a gran parte de la población y convirtiendo a todos los que no apoyaban el golpe en marxistas enemigos de la patria, aliados de ese enemigo externo para justificar en parte sus horribles crímenes. En otros casos, este nacionalismo se justifica a sí mismo, recurriendo al argumento de que para el desarrollo del propio país, se requiere explotar los recursos o riquezas de otros países.

La Revolución Socialista de octubre en Rusia constituyó uno de los factores más significativos a nivel internacional con amplia y directa repercusión en los procesos sociales y políticos internos de nuestro país, e influyó enormemente en el modelamiento de la fisonomía ideológica y política del movimiento social. La

toma del poder por obreros y campesinos en Rusia, conducidos por los bolcheviques liderados por Lenin, al tiempo que le otorgó una nueva dimensión a la lucha de clases a nivel internacional por su contenido, dimensionó también el carácter de las movilizaciones de núcleos importantes del proletariado nacional. Este hecho se dio principalmente en los núcleos concentrados en las minas y yacimientos salitreros, manifestándose en la combatividad y dinamismo que le imprimieron a sus luchas. Expresión casi directa de ello fue la formación del Partido Comunista en enero de 1922, a partir del Partido Obrero Socialista (POS) formado por Luis Emilio Recabarren en el año 1912.

La Revolución de Octubre influyó enormemente sobre amplios sectores de capas medias proletarizadas, trabajadores en general, incentivando que sus elementos de mayor experiencia y tradición en la lucha democrática y anti-oligárquica adoptaran posiciones de acercamiento al socialismo. Sectores sociales, movidos por la cuestión social, fueron impulsados a tomar conocimiento de la experiencia soviética, siendo confrontados al mismo tiempo con la profusa literatura del socialismo utópico y anarcosindicalista que en aquel entonces constituía la principal fuente ideológica que orientaba para su participación en la lucha social. La propia crisis estructural de la modalidad oligárquica del capitalismo salitrero chileno acercó hacia posiciones socialistas a vastos sectores de artesanos y capas medias en general, arrastrados explosivamente a la miseria, dados los efectos de la devastadora crisis económica nacional. La joven república de los soviets constituyó en definitiva uno de los factores externos más importantes en el modelamiento ideológico y político de amplios sectores sociales, especialmente capas medias proletarizadas y trabajadores en general, constituyendo un factor de gran influencia en su comportamiento político en todo ese periodo. Sectores importantes de intelectuales, artesanos y asalariados en general que dieron forma al Partido Socialista fueron parte de ese proceso.

Lo que debe quedar claro es que esta crisis, que afectó a la sociedad chilena hasta los primeros años de la cuarta década del siglo XX, provocó un ensanchamiento considerable del frente de fuerzas sociales en contra del sistema, lo que exigió encarar de manera distinta los complejos problemas de la estrategia revolucionaria. Las cuestiones de la política de alianzas, del carácter de la revolución, entre otras, constituyeron capítulos en que se hizo evidente la debilidad estratégica del principal y único partido revolucionario hasta entonces, el Partido Comunista. Reprimido fuertemente por la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931), y en medio de una aguda confrontación interna entre trotskistas y estalinistas, sostenía posiciones esquemáticas y sectarias que lo debilitaban y aislaban del movimiento social. Al interior del joven Partido Comunista se procesó una recepción más emocional que racional del “eco de octubre”, lo que se materializó en conductas excluyentes y vanguardistas. “En su primera etapa de su existencia”, resume el historiador H. Ramírez Necochea, “la línea política

del Partido tuvo una desviación inconfundiblemente izquierdista, infantilista”, impregnada de marcado sectarismo. Tanto arraigó este defecto que ni siquiera se pensó hacer del Partido una potente organización de masas nutridas con la sabia del comunismo, que extendiera el radio de su influencia a todos los ámbitos de la vida nacional. Lejos de esto, se concibió al Partido como una especie de círculo estrecho, como un “órgano conspirativo de clase; sólo pueden militar en él los elementos probados y después someterse a las labores que el Partido les designe como candidato afiliado” (Ramírez, 1965, pp. 274-275).

Las agrupaciones “demócratas revolucionarias” y la “República Socialista”

Bajo estas condiciones, sectores de las capas medias radicalizadas, amplios sectores de obreros y grupos asalariados en general organizados espontáneamente, lograron hegemonizar a las masas en movimiento, impulsando las demandas populares por transformaciones radicales en la estructura capitalista del país. El vacío hegemónico que caracterizó a las distintas fracciones del bloque burgués a finales de los años 20 y principios del 30 del Siglo XX, se combinó con un virtual vacío de dirección del movimiento social democrático, popular y antiimperialista que impulsaba alternativas antagónicas al sistema imperante.

Dado el vacío de dirección política del amplio frente social orientado en la perspectiva nacional, democrática y popular, y debido a la urgente necesidad de dotar de una estructura organizada al movimiento espontáneo de las masas, es que surgen nuevas y variadas organizaciones de carácter democrático y revolucionario que se nutren de sectores de las capas medias, de núcleos de la clase obrera y trabajadores en general. La propuesta programática amplia de estas organizaciones y su valiente y consecuente conducta demostrada por sus dirigentes ante los violentos y difíciles acontecimientos políticos del periodo, además de su estrecho y permanente vínculo con el movimiento social, les permitió generar rápidamente un gran respaldo y apoyo a las masas populares.

Sectores proletarizados de las capas medias, núcleos de obreros lanzados abruptamente a la cesantía, artesanos e intelectuales que participaban activamente en la lucha social, miembros todos del poderoso movimiento social que se lanzaba permanentemente a las calles, logran fortalecer su propuesta política, le dan un nuevo nivel a su espontaneidad y se organizan para luchar y botar la dictadura ibañista. Estos grupos socialistas que posteriormente, el 19 de abril de 1933, confluyeron en la formación del Partido Socialista de Chile, fueron: La Nueva Acción Pública (NAP), la Orden Socialista (OS), la Acción Revolucionaria Socialista (ARS), el Partido Socialista Marxista (PSM) y el Partido Socialista Unificado (PSU), producto de la fusión del Partido Socialista Revolucionario

(PSR) con un anteriormente formado Partido Socialista Internacional (PSI). Sectores surgidos de esos grupos pusieron de manifiesto en sus documentos programáticos las percepciones que tenían de las nuevas cosmovisiones que se debatían a nivel nacional e internacional y que en gran parte alimentaban su activa participación en la lucha social y política: lo nacional, lo popular, lo comunitario, lo social, lo latinoamericanista, el socialismo, se transformaron en ideas fuerza, así como también la redefinición profunda del papel y función del Estado en la sociedad que las FSED había puesto por más de un siglo al servicio de las políticas librecambistas y a los intereses foráneos. Sectores de las FF.AA. evidenciaron síntomas claros de alineamiento con los postulados demócratas-revolucionarios que impulsaron sectores de intelectuales y que habían quedado en evidencia con la insurrección de la Escuadra el primero de septiembre de 1931 y de la República Socialista de los 12 días, con la participación de algunos de ellos en la elaboración de la programática de las alternativas democratizadoras, nacionales, populares que se levantaron en aquella fase. Es sobre la base de estas condiciones históricas que se dio forma a las organizaciones demócratas revolucionarias, las mismas que más tarde formarían el Partido Socialista de Chile.

Por otro lado, desde el punto de vista político, las elecciones de octubre de 1932 evidenciaron los notables cambios en la correlación de fuerzas después de derrotada la República Socialista el 16 de junio de 1932. La programática auténticamente democrática, popular, nacional, liberadora, latinoamericanista y socialista impulsada por las agrupaciones demócratas revolucionarias que se habían organizado en la lucha contra la dictadura de Ibáñez, desde fines de los años 20 del siglo pasado, probada consecuentemente en los 12 días, ganó un amplio espacio entre las masas populares. Apoyadas en las Milicias Republicanas¹, las medidas represivas, prácticamente dictatoriales, tomadas por el segundo Gobierno de A. Alessandri (1932-1938) una vez electo a fines de 1932, no fueron suficientes para provocar un descenso del estado de ánimo de las masas. Al contrario, el desplazamiento de amplios sectores sociales de apoyo a esta programática se tornó mucho más evidente: “Los empleados, los obreros comenzaron a ser atraídos hacia tiendas políticas nuevas o que nunca antes se preocuparon de sus problemas. Los universitarios, la juventud en general, tomó líneas en la lucha social, recuperando las actividades políticas [...] se produjo un

1. Las Milicias Republicana fueron el aparato armado que formó la oligarquía chilena en momentos de una profunda crisis de pérdida de verticalidad en el mando al interior de las FF.AA., como resultado de la crisis total de la modalidad oligárquica del capitalismo salitrero chileno. En sus distintas ramas, en sectores de ella, se procesó un acercamiento a las propuestas democráticas y nacionales que se agitaron en esos turbulentos años. Las Milicias estaban compuestas por alrededor de 40 000 voluntarios. Su objetivo era la defensa del orden constitucional, cuya oficialidad la componían los más conspicuos miembros de la oligarquía (Véase: Donoso, 1952).

gran movimiento de politización de las masas” (Charlín, 1972, p. 732). Quedó en evidencia la necesidad de formar una nueva alternativa que diera respuesta a la demanda del movimiento social callejero. Se trató de una alternativa demócrata revolucionaria, de carácter nacional, popular, democrática-socialista, antagónica a las alternativas política sostenedoras del sistema de dominio y diferente, pero concordante con las alternativas “maximalistas”, de la “dictadura obrera”, que impulsaba el golpeado Partido Comunista.

El Nacimiento del Partido Socialista

En la reunión del 19 de abril de 1933 se decidió la unificación de las agrupaciones socialistas. Se nominó la Comisión Redactora, se leyó una “Declaración de Principios Fundamentales”, que fue la que dio origen a la Declaración de Principios del nuevo Partido (Programa Estratégico) y su Programa de Acción Inmediata, Programa Mínimo, ambos aprobados posteriormente en el Primer Congreso realizado desde el 27 al 30 de octubre del mismo año. Al mismo tiempo, se dió forma a la dirección máxima del Partido, eligiéndose a Oscar Schnake como Secretario General y a Marmaduke Grove y Eugenio Matte como integrantes.

Un análisis de las ocupaciones que tenían los 447 miembros fundadores del Partido es ilustrativo de su composición social al momento de su formación: 89 intelectuales, 24 pequeños comerciantes, 166 empleados (públicos y privados) y técnicos, 37 artesanos, 117 obreros, 22 sin ocupación y otros (Winter, 1978, p. 56). Desde el punto de vista de su composición política, en su dirección máxima se encontraron antiguos miembros del Partido Radical, Partido Demócrata y Partido Comunista, junto a algunos ex militantes de organizaciones anarcosindicalistas, activos miembros de la masonería y ex militares. Además de Marmaduke Grove, era masón el abogado Eugenio Matte Hurtado, el que a los 23 años de edad ocupó el cargo de Serenísimo Gran Maestro. Desde el punto de vista de su composición social, en el núcleo dirigente, cumplieron funciones destacadas junto a un pequeño número de obreros, tales como Augusto Pinto, experimentado luchador sindical, compañero de lucha de L. Emilio Recabarren, los obreros Zacarías Soto y Luis Escobar. Segmentos de las capas medias, precipitados al campo de las ideas revolucionarias, principalmente ex dirigentes estudiantiles, educadores e intelectualidad revolucionaria. También ex miembros de las FF.AA. Además de Marmaduke Grove, se encontraba su hermano Jorge Grove, oficial del ejército, y algunos otros oficiales y suboficiales de la aviación y de la tropa de la marinería.

El destacado historiador chileno, uno de los fundadores del Partido Socialista, J. César Jobet, señala: “En su origen el Partido reunió a un gran grupo de obreros, artesanos, campesinos, trabajadores de cuello blanco y estudiantes [...] muchos de ellos no tenían ninguna experiencia previa en cuanto a la organización de

un partido político, pero un buen número provenía de otras organizaciones; del Partido Radical y del Partido Democrático; de grupos anarquistas y cédu- las comunistas, de logias masónicas e iglesias evangélicas; había también ex militares, agitadores, miembros de cooperativas, profesionales e intelectuales rebeldes. Era una masa diversa, tumultuosa e impaciente; aunque carecía de una formación ideológica seria, estaba decidida a la acción y a la lucha” (Jobet, 1965, p. 22).

La vitalidad de la Declaración de Principios del 33

La fisonomía ideológica y política de los fundadores del Partido Socialista quedó resumida en su Declaración de Principios del 19 de abril de 1933. La concepción del mundo que fundamentó esta declaración concebía asimismo “el marxismo enriquecido y rectificado por todos los aportes científicos del constante devenir social” (“El Partido Socialista y la lucha de clases en Chile”, 1973). A partir de esa matriz, la Declaración de Principios estableció los lineamientos centrales que posibilitaban una orientación justa en la lucha de clases en el periodo, específicamente en el complejo tema del carácter de la revolución, del tipo de Estado y de la vía más probable para conducir a las masas trabajadoras al poder, es decir, para asumir el control y la transformación del Estado. La Declaración reflejó un conocimiento principalmente empírico de la realidad chilena y no un dominio acabado de los conceptos de las ciencias sociales. Sin embargo, ello no disminuye ni un ápice el acierto fundamental de aquellas orientaciones para enfrentar la lucha de clases del movimiento social en las calles, particularmente en un periodo en que las fuerzas sociales que luchaban por cambios revolucionarios carecían de lineamientos estratégicos basados en una interpretación científicamente acabada de la realidad chilena. En tal sentido, la Declaración de Principios que selló la matriz del Partido Socialista se adelantó históricamente al manejo de conceptos, una metodología y conclusiones que hoy en día son más ampliamente conocidos. La Declaración de Principios significó el extraordinario aporte de captar la esencia del conflicto histórico que caracteriza el desarrollo del capitalismo chileno: una pequeñísima, pero poderosa minoría social, que se apropia de lo que produce el pueblo chileno.

La Declaración se mueve en torno a cinco grandes ideas que a nuestro juicio son las que le dan trascendencia histórica: la relativa a la convergencia de las tareas democrática-liberadoras y anticapitalistas; la cuestión de la solución revolucionaria del problema del poder; la proyección latinoamericana-internacional de la revolución chilena; el extraordinario aporte de que solo la lucha por la profundización de la democracia es la que determina la conquista del socialismo, y que en última instancia ello solamente lo decide el movimiento social, ya que la lucha por la conquista plena de la democracia es tarea del socialismo;

y la idea de que para realizar tales objetivos se requiere la unidad de las más amplias fuerzas sociales interesadas en la profundización de la democracia, las mismas que deben instaurar una dictadura de trabajadores organizados.

Al respecto, es preciso tener presente que el concepto se utilizaba en un sentido amplio, que iba mucho más allá de los obreros o asalariados “puros”, e incluía a todos los que debían trabajar para subsistir. En el lenguaje de los socialistas de la década del 30, se hablaba de “trabajadores manuales e intelectuales” como la base social impulsora de la profundización de la democracia o “revolución democrática” en categoría actual. A este frente se sumaban el proletariado industrial, minero y agrícola, la categoría de empleados (públicos y privados) y la gran mayoría de la intelectualidad y de los profesionales universitarios; en el contexto nacional, importantes franjas de la pequeña burguesía productiva, propietaria y no propietaria. Es decir, lo que bajo las actuales condiciones del modelo neoliberal constituyen. De ahí que sostengamos que, no obstante lo sintético, la Declaración de Principios estableció correctamente la tesis de las fuerzas sociales interesadas en la revolución democrática y liberadora desde una perspectiva socialista, temática que se proyectó durante décadas en el debate teórico entre las fuerzas de izquierda de nuestro continente. En suma, se trataba de avanzar hacia el socialismo a través de una revolución democrática, nacional y popular que sería llevada a cabo por las amplias masas trabajadoras, cuyos intereses se expresarían en un nuevo Estado de Trabajadores.

Otro de los temas de la matriz de los socialistas que se expresa en la Declaración, es el de la vía, descartándose explícitamente la posibilidad de la transformación evolutiva del Estado, receta esta última, propia de las tendencias socialdemocráticas que se habían estructurado en la II Internacional.

La matriz internacionalista de los socialistas

Dado su significado histórico y su enorme actualidad, es necesario referirse a los postulados internacionales del Partido Socialista. Sostiene el compañero Clodomiro Almeyda en algunos de sus trabajos sobre la historia del Partido Socialista, que la Declaración de Principios deja claramente establecida la vinculación internacional del proceso revolucionario chileno desde el momento en que forma parte integrante de la lucha de los pueblos latinoamericanos por su emancipación nacional y social y, a su vez, un capítulo de la batalla contra la explotación que llevan a cabo los trabajadores del mundo.

El fuerte latinoamericanismo, al que nos hemos referido antes, que expresa la Declaración de Principios, tiene su base social de apoyo en las grandes masas explotadas de Chile y del continente, así como en los trabajadores intelectuales y manuales. Fue fruto de legados históricos que por las décadas del 20 y

30 adquirieron en los pueblos de nuestro continente una forma de rebelión “antiyanqui”. Era el latinoamericanismo de continente oprimido.

Desde este punto de vista, es que resultan absolutamente ajenas a la naturaleza y principios internacionalistas del Partido Socialista, las conductas que asumen algunos de sus dirigentes parlamentarios, militantes socialistas, que en la actualidad cuestionan la revolución bolivariana y se unen así a las directrices del Departamento de Estado norteamericano y de las fuerzas más reaccionarias del continente. De igual forma resulta ajeno a la matriz internacional del Partido Socialista el no expresar decididamente un total apoyo a las experiencias democráticas revolucionarias antiimperialistas de los gobiernos de Ecuador, Bolivia y Venezuela. En esa misma línea, tampoco demuestran un apoyo más decidido a los gobiernos de Argentina y Brasil.

Las resoluciones del XI Congreso de octubre de 1946

Las resoluciones del XI Congreso de octubre de 1946 significaron cerrar una de las etapas de mayor retroceso teórico y político del Partido Socialista. Con anterioridad a ese Congreso, y por un periodo de casi diez años, la gran parte de sus dirigentes abandonaron las posiciones de principio y condujeron al Partido prácticamente a su desaparición. Bajo esas circunstancias, las fuerzas sociales orientadas hacia la perspectiva democrática, nacional y popular, no se sintieron representadas por el Partido Socialista. Frente a ese descalabro, los elementos más conscientes, que habían tenido una actitud crítica y constructiva, pero siempre dentro de las filas partidarias, lograron desplazar a los que sostenían “desviaciones derechistas”, que habían fomentado el desquiciamiento orgánico e ideológico y el abandono de la línea revolucionaria que inspiró el nacimiento del Partido Socialista. Interesante resulta saber que la lucha contra el reformismo de derecha fue encabezada por el Secretario General de la Juventud Socialista de ese entonces, Raúl Ampuero, quien, junto a otros dirigentes juveniles y sindicales, inició un proceso de recuperación del Partido, de su fortalecimiento orgánico y de reafirmación ideológica basado en la Declaración de Principios que había sido abandonada por las direcciones precedentes.

Con justa razón, los que conocen de la historia del movimiento social chileno en general, y la del papel jugado en esa lucha por el Partido Socialista en particular, denominan al XI Congreso como el “Congreso de la Recuperación Socialista”. En especial, se refieren a las resoluciones que profundizaron las propuestas del amplio frente social por los cambios revolucionarios en Chile que ya había formulado la Declaración de Principios, a grandes rasgos. De ahí surgió la denominada Línea de Frente de Trabajadores (véase: Jobet, 1971, p. 187), la que inauguró una nueva etapa en la lucha social, formulada magistralmente por uno de los grandes intelectuales chilenos, miembro fundador del Partido,

Eugenio González. La Línea de Frente de Trabajadores entregó el esencial mandato de profundizar la unidad de los trabajadores y sus partidos, lo que se materializó en un estrechamiento de las relaciones y el trabajo conjunto con el Partido Comunista y las organizaciones sindicales, que entre los años 1947 y 1952 fueron brutalmente perseguidas por el gobierno de G. González Videla bajo el amparo de la denominada “Ley de defensa de la democracia” o “Ley maldita”, como la denominó el pueblo.

No se debe olvidar que el XI Congreso de fines del año 1946 se realizó bajo nuevas condiciones internacionales que se generaron a nivel planetario acabada la Segunda Guerra Mundial, marcadas por los inicios de la llamada “bipolaridad”, lo que significó un agudizamiento extremo de las contradicciones entre las fuerzas del progreso y desarrollo, por una parte, y las del imperialismo y las fuerzas reaccionarias, por otra. Se trató de un periodo en que las relaciones internacionales estuvieron marcadas por el abandono de EE.UU. de su política mediática de “buena vecindad”, arremetiendo con nuevas intervenciones abiertas y encubiertas en los procesos democratizadores que se impulsaban a nivel de países concretos. “La lucha contra el enemigo interno”, léase la lucha democrática y nacional de los pueblos, se escudó en la imposición a todos los gobiernos de la época del Tratado de Asistencia Recíproca (TIAR) en 1947, y la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1948 (véase: Halperin, 1972).

Las resoluciones del XI Congreso entregaron a los militantes del partido una clara orientación sobre las complicadas cuestiones internacionales que posibilitarían más adelante una actitud solidaria y consecuente de sus militantes respecto de las justas luchas de los pueblos del continente. Fueron los basamentos que tuvieron los socialistas de la década del 60 para solidarizar y participar consecuentemente en la lucha democrática y liberadora en varios países latinoamericanos y, sobre todo, el apoyo a la revolución cubana. Es la base que tuvo siempre el presidente Salvador Allende para inspirarse y demostrar su consecuente conducta cuando personalmente ayudó a rescatar a los restos de la guerrilla de Ernesto Guevara que pasaron por Chile después de su derrota en Bolivia. Fue también la base de la política internacional que se aplicó en el gobierno de la Unidad Popular, en la que los socialistas de la época tuvieron destacada participación.

El Documento de Marzo: su significado histórico

El Documento de Marzo de 1974² constituye el material más importante de la historia del Partido Socialista tras el 11 de septiembre de 1973. Junto a la Decla-

2. El Documento de Marzo de 1974 se encuentra en diversas publicaciones.

ración de Principios de 1933 y las Resoluciones del XI Congreso de octubre de 1946, establecen la matriz ideológica, política y estratégica de esta organización, definiendo su carácter, objetivos y tareas futuras.

Elaborado bajo las condiciones de la represión más brutal de que se tenga memoria en la historia de Chile, del análisis del Documento de Marzo se desprende el fundamental objetivo que se plantearon sus redactores: entregar lineamientos políticos generales que permitieran orientarse a las dispersas fuerzas sociales y políticas en los oscuros momentos por los que atravesaba el país. En ese sentido, fue un extraordinario aporte para la casi totalidad de los partidos populares, tal como lo señalaron y reconocieron sus más destacados dirigentes.

Leído a la distancia, el Documento de Marzo asombra por su estilo didáctico, claro y directo, la profundidad de su contenido, el manejo conceptual, el uso de las categorías de las ciencias sociales, su absoluto e irrenunciable apego a los principios ideológicos revolucionarios, al marxismo. Científicamente ordenado en capítulos, avanza de lo general a lo particular, analizando primeramente la situación internacional del momento. Luego, en su segundo capítulo, se extiende una magistral definición del significado y lugar histórico de la experiencia revolucionaria de la Unidad Popular. Más adelante, caracteriza de manera acertada la contrarrevolución y el significado histórico de ella, y se adelanta en muchos aspectos a lo que después serían los fundamentos del modelo neoliberal. Señala acertadamente las características del “nuevo Estado”, el Estado ante todo represivo. Su capítulo cuarto, “Las tareas del pueblo en la lucha por la democracia”, señala de manera visionaria que “cuanto más estrecha y brutal se hace la política de dominación del imperialismo y los monopolios, más amplia y flexible, y no más sectaria ni infantilista, debe ser la política proletaria”. A nuestro entender, el capítulo quinto, “El Partido y la construcción de la vanguardia revolucionaria”, constituye un extraordinario aporte para comprender y analizar la historia del Partido Socialista de Chile. Su último capítulo, “Vigencia histórica del Partido y sus tareas de hoy”, constituye prácticamente una clase magistral sobre teoría de partido. En él se señala que “El arraigo del PS entre las masas populares, a lo largo de todo el país, es un factor esencial que testimonia su vigencia”. Y luego afirma categóricamente: “los partidos no surgen por decretos”. Ni tampoco existen por decreto, agregamos nosotros. Sólo existen si son capaces de defender y ponerse a la cabeza de la lucha de las clases y fracciones que componen los explotados. En definitiva, se trata de asumir y luchar por las demandas expresadas en el movimiento social.

Quien analice el Documento de Marzo con una mirada estrecha, encontrará evidentemente algunos desaciertos. El objetivo de ese tipo de lecturas es uno solo: desprestigiarlo. Bajo esa mirada se esconde una intencionalidad política, dado que el documento defiende, ante todo, la naturaleza revolucionaria, democrática y popular del Partido, única condición de su vigencia histórica.

¿Tiene vigencia histórica el partido socialista? ¿Es necesaria su existencia como partido político en el siglo XXI?

En la hora presente, bajo las condiciones de un ascenso paulatino del movimiento social³, el Partido Socialista de Chile se encuentra en una gran disyuntiva histórica que, en definitiva, decidirá su futura existencia como destacamento popular, demócrata y revolucionario: o retoma las demandas históricas del movimiento social que son impulsadas por las mismas fuerzas sociales que le dieron origen, o desaparece. En nuestro país no existe espacio para un nuevo partido reformista. Por su naturaleza social, por sus principios, no es el lugar de este Partido. La nueva fase del movimiento social durante el año 2011 posee algunos rasgos muy similares a los del movimiento social que dio forma al Partido Socialista chileno en 1933. Se trata también de un movimiento social espontáneo, explosivo, que carece de dirección y orientación política. El actual vacío direccional del movimiento social en Chile comprueba el principio rector de que puede existir movimiento social sin partido, pero no puede existir partido sin movimiento social. En las nuevas generaciones, y en vastos sectores populares que participan en las movilizaciones sociales, la ira en contra del modelo neoliberal también se ha expresado como rabia e indignación en contra de los partidos populares. En especial, en contra del Partido Socialista, dada su naturaleza, sus objetivos y porque enloda la figura del presidente Allende y de los miles de militantes que, a través de su historia, ofrendaron sus vidas por la defensa de sus principios. En el movimiento social se agita y crece la demanda por la formación de un nuevo partido demócrata, popular y revolucionario, justamente el rasgo esencial del Partido Socialista. Los ejemplos de España, con el partido Podemos, y de Grecia, con Syriza; o “la izquierda radical”, son extraordinariamente aleccionadores.

Los grandes espacios que le dedica la prensa al proceso electoral que vive por estos días el Partido Socialista, comprueba y demuestra la potencialidad y la enorme capacidad de convocatoria que aún poseen sus postulados históricos. Desde hace más de medio año, el diario “El Mercurio” no oculta la trascendencia que tienen en la hora presente estas elecciones y demuestra preocupación por sus resultados. De ahí que no esconda sus preferencias, demostrando su apoyo a toda aquella alternativa que pueda frenar las reformas que ofreció al pueblo la presidenta socialista Michelle Bachelet. Por sobre todo, se trata de cuidar la

3. Véase: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PUND (2015). “Desarrollo Humano en Chile”. Este interesante informe caracteriza los actuales tiempos para el país como “Los tiempos de politización” y señala: “En la politización de la sociedad chilena actual se han puesto en cuestión, entre otros elementos, las imágenes que el país elabora sobre sí mismo, el alcance de las demandas de cambio, el carácter de los problemas y los obstáculos que se deben enfrentar, la valorización del presente, del pasado y del futuro,” (la cursiva es nuestra).

constitución del 80, “Carta Magna” de uno de los regímenes más repudiados por la humanidad. Esta debe continuar, y la preciada institucionalidad defendida por todos a los que protege. En esa dirección, manifiesta abiertamente sus preferencias apoyando resueltamente la lista que encabeza Camilo Escalona, caracterizándolo como “el mejor político que tiene hoy la izquierda chilena” (El Mercurio, 14 de diciembre de 2014).

Existe una interesada campaña de las fuerzas conservadores, tanto nacionales como internacionales, para desnaturalizar al Partido Socialista. Entre otras, a nivel nacional, se trata de romper lo que queda de vínculo del Partido Socialista con el movimiento popular y social. Se trata, además, de debilitar al máximo el MERCOSUR y fortalecer la Alianza del Pacífico, etc. De ahí que, reiteramos, las próximas elecciones internas de este Partido tengan un significado político extraordinario para la vigencia histórica de esta organización.

Tal como señaló el Documento de Marzo: “A los propios dirigentes de la burguesía les preocupa nuestra existencia, consolidación y desarrollo [...] Temen al Partido, no tanto porque lo estimen capaz por sí solo de derrotar a la dictadura, sino, sobre todo, porque ven en él un elemento fundamental de la unidad de la clase obrera, del pueblo y de todos los sectores antifascistas. De ahí su empeño denodado en destruirlo a cualquier costo”. Y continúa más adelante: “El destino de un gran contingente obrero y de sectores pequeñoburgueses que interpretamos y conducimos se dispersarían anárquicamente si el Partido fuera destruido. De ahí un desafío para nuestras capacidades. LA UNIDAD DEL PUEBLO REQUIERE NUESTRA PRESENCIA”.

Ello explica los grandes esfuerzos que hizo la dictadura por destruir al PS: asesinato de los más connotados y consecuentes miembros de su Comisión Política y su Comité Central; de la casi totalidad de sus dirigencias regionales y seccionales, de sus dirigentes sindicales y juveniles, de sus dirigentes estudiantiles; el desaparecimiento sistemático de sus más lúcidos, y por ello, más “peligrosos” cuadros; el montaje de falsas “direcciones clandestinas”; captación como miembros de la DINA de algunos de sus dirigentes; operaciones de inteligencia y contrainteligencia al más alto nivel dirigidas y financiadas por la CIA, destinadas a confundir a sus militantes; montaje de “congresos” en el interior; fabricación a mediados de los años 80, justamente cuando el movimiento social se tomó las calles para derrocar a la dictadura, de más de 30 “partidos socialistas” en Chile, etc.

Quedan abiertas varias interrogantes: ¿por qué los socialistas actuales tienen esta conducta que, en su esencia, prácticamente significa abandonar sus principios ideológicos, su ética política y su historia? ¿Tan profunda ha sido la repercusión, el daño que produjo al interior del partido, el asesinato, el desaparecimiento de gente como Ponce, Lorca, Lagos y los miles de militantes que a lo largo del

país lucharon contra la dictadura, que determina que finalmente abandonen sus principios históricos? ¿Dónde están en la actualidad los aportes de sus dirigentes máximos y sus parlamentarios para responder y darle conducción a ese movimiento social que se toma las calles para abolir la Constitución de 1980 que prácticamente legitima el saqueo, la explotación, la miseria de la mayoría de la población? ¿Seguirá el Partido Socialista administrando el modelo o se pondrá a la cabeza del movimiento social que lucha contra el modelo? ¿Cuán vigente están entre el pueblo socialista los principios históricos y cómo se luchará para defenderlos? ¿Responderán a su legado histórico?

Bibliografía

(1973). . Chile: Quimantú.

14 de diciembre de 2014. .

El “Documento de Marzo de 1974” se encuentra en diversas publicaciones.

Charlín C., O. (1972). . Chile: Quimantú.

Duverger, M. (1994). . Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Halperin, T. (1972). . Madrid, España: Alianza.

Jobet, J. C. (octubre de 1965). Tres semblanzas de socialistas chilenos.

Jobet, J. C. (1971). . Chile: Prensa Latinoamericana.

Jobet, J.C. (1982). . México. Centro de Estudios del Movimiento obrero Salvador Allende: Casa Chile.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PUND (junio de 2015). Santiago, Chile.

Ramírez N., H. (1970). . Chile: Austral.

Ramírez N., H. (1965). Chile: Austral.

Schwartz, A. (2015). ¿Condenados a traicionar?, enero-febrero.

Varios autores (2001). . Sudamericana.

Winter D., P. (1978). . USA: University of Illinois.

DOCUMENTO DE PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAÍSO BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN

Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas

Archivo anotado de revistas electrónicas de acceso libre en literatura y ciencias del lenguaje

Elaborado por:

EDGARDO DÍAZ F.*

Supervisión General:

ROSA SALINAS D.* *

EDGARDO DÍAZ F.*

bibliotecario referencista

(edgardo.diazf@pucv.cl)

ROSA SALINAS D.* *

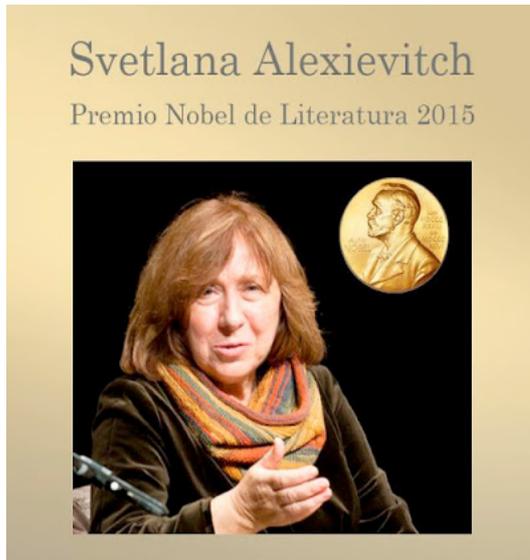
bibliotecaria jefe

(rsalinas@pucv.cl)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAÍSO
BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN

Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas



ARCHIVO ANOTADO DE REVISTAS ELECTRÓNICAS DE
ACCESO LIBRE EN LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

Incluye nueva Sección: Semblanzas Señeras

E. 126. – E. 150.

Publicación de Serie

Serie: Reseñas Nº 71: R.E.G. : Area E. * 126 - E. 150

***Otras áreas: A: Educación; B: Filosofía; C: Educación Física, D: Psicología**

Elaborado por: Edgardo Díaz F., bibliotecario referencista

(edgardo.diazf@pucv.cl)

Supervisión General: Rosa Salinas D., bibliotecaria jefe

(rsalinas@pucv.cl)

Octubre de 2015

PRESENTACION

Este archivo anotado de Revistas Electrónicas de acceso libre en el área de Literatura y Ciencias del Lenguaje, editado semestralmente y que ya va en su sexta entrega, es producto de un proyecto iniciado a mediados del año 2006 en el marco de un plan de diseminación selectiva de la información. Se va publicando en lotes de 25 revistas por edicion, ya que se trabaja simultáneamente en 5 áreas: [Educación](#), [Filosofía](#), [Educación Física](#), [Psicología](#) y [Literatura y Ciencias del Lenguaje](#). El área de Literatura y Ciencias del Lenguaje se integró a partir del año 2012, fecha en que el ILCL llega al campus Sausalito de la PUCV.

En esta ocasión se incorpora una nueva sección a modo de prólogo, por así decirlo, y consiste en dos semblanzas señeras referidas a una breve exposición de literatos o lingüistas e intelectuales de renombre como un sencillo aporte nuestro a la diseminación del conocimiento en el área de las letras.

Continuamos, obviamente, con nuestra tarea habitual de reseñar pormenorizadamente las revistas académicas de interés potencial para el ILCL. La metodología seguida para la detección y selección de las Revistas Electrónicas Libres es más bien ecléctica, ya que en la mayoría de los casos estas provienen de referencias en enlaces especializados en humanidades y literatura, en otros buscadores de revistas, algunas referidas en plataformas como Scielo, DOAJ, Latindex, etc., e incluso otras que no están en bases de datos especiales, sino en enlaces académicos específicos. Es cierto que hay muchas que no aparecen todavía referidas aquí, pero precisamente esa labor se está desarrollando con la adición constante de publicaciones. Tratamos de poner énfasis en las revistas latinoamericanas, ya que muchas no aparecen referidas en indizadores de revistas por no cumplir todavía los trámites de calificación, pero sin duda prestan una utilidad académica.

Para ayudar en la gestión referencial de las revistas, se incluyen los índices correlativo, onomástico y amplio de materias. La sección descriptiva propiamente tal presenta detalladamente la revista analizada según pautas preestablecidas.

Esperamos con este trabajo ayudar a la diseminación proactiva de la información, y a los profesores y estudiantes en sus tareas académicas.

Los Editores

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación.	Pág. 2.
Apartado 1. Semblanzas Señeras. (Nueva sección)	4.
1.1. Svetlana Alexievich. Bielorrusa, ganadora del Premio Nobel de Literatura 2015.	5.
1.2. Ferdinand de Saussure. Suizo, "padre" de la Lingüística.	10.
Apartado 2. Revistas de Literatura y Lingüística.	17.
2.1. Índices correlativo, onomástico y de materias.	18.
2.1. Exposición a página separada de las revistas.	25.

Nota de Edición: Se ha procurado, sobre todo en el corpus del documento (es decir, las reseñas de las revistas), la edición en páginas separadas y expuestas claramente; sin embargo, a pesar de las múltiples revisiones, es posible que existan pequeños corrimientos al término de las páginas. Se ruega dispensar y corregir en word mejor lectura.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN.
Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas.

Nota de Edición: a partir de este número se agrega esta nueva gestión documental que viene a representar un sencillo homenaje a personas que han dejado su impronta para el desarrollo de las humanidades en el mundo.

Apartado 1: Semblanzas Señeras.

A modo de Introducción.

1.1. Sub-área: Literatura.

Svetlana Alexievich (1948)
Premio Nobel de Literatura 2015

1.2. Sub-área: Lingüística.

Ferdinand de Saussure (1857-1917).
Prolegómenos a los 100 años de la edición del
Libro "Curso de Lingüística General". Ed. Original.

BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas

Apartado 1: Semblanzas Señeras.

1.1. Sub-área: Literatura.

Svetlana Alexievich (1948). Premio Nobel de Literatura 2015.



La semblanza que presentamos en las páginas siguientes corresponde a la insigne periodista bielorrusa ganadora del Premio Nobel de Literatura 2015: Svetlana Alexievich.

Esta máxima presea viene precedida por muchas otras merced a su lucha incansable en pos de mostrar al mundo, en prosa fluida y mediada por una pléyade de entrevistas, realidades ocultas o soslayadas del pueblo ruso o de regiones alledañas y, en la práctica, “hace hablar” a los centenares de entrevistados dando cuenta de las vivencias de las personas en los períodos más álgidos de la historia rusa. A través de los libros de Svetlana Alexievich se conmueve al lector con las tormentosas vivencias del millón de mujeres bielorrusas enviadas a combatir durante la Segunda Guerra Mundial, la persecución stalinista y los Gulags (denunciados antes por Alexander Solzhenitsyn, también Premio Nobel), la debacle de la URSS. En fin, se da voz a los sin voz, pero también hay lugar para el amor, como en sus últimos libros.

La singular biografía que se presenta es extraída de la misma página web de Svetlana Alexievitch, (http://www.alexievich.info/biogr_EN.html) datada en el 2006. No están, obviamente, los últimos honores, como el Premio de la Feria del Libro de Franckfurt y el mismo Premio Nobel, en torno al que la Academia Sueca da un golpe a la cátedra al reconocer un nuevo género literario, por así decirlo, que cobra validez como el que más.

La traducción ha sido realizada por el referencista autor de estas líneas, cuidando los giros y las intenciones de la autora, respetando al máximo el original mismo. No es, como se podrá apreciar, una traducción automatizada o transliteral.

Svetlana Alexievich (1948). Premio Nobel de Literatura 2015.

La cronista de una tierra utópica

Alexievich dice: *“He estado buscando un género que me permitiera una aproximación lo más cercana posible a mi modo de ver y escuchar el mundo. Al final elegí el género de las reales voces y confesiones humanas. Hoy en día, cuando la humanidad y el mundo han llegado a ser tan multifacéticos y diversificados, cuando finalmente me he dado cuenta de lo misterioso e insondable que es realmente el hombre, la historia de una vida, o más bien la evidencia documental de esta historia, nos brinda el mejor acercamiento a la realidad”*.

Svetlana Alexiyevich nació el 31 de Mayo de 1948 en la ciudad ucraniana de Ivano-Franovsk en el seno de la familia de un empleado público. Su padre es bieloruso y su madre, ucraniana. Después de la desmovilización del ejército por parte de su padre, la familia retornó a su natal Bielorusia y se estableció en un pueblo donde tanto su padre como su madre ejercieron como profesores de escuela (el abuelo paterno también era un profesor rural). Terminada su escolaridad Alexiyevich trabajó como reportera en el periódico local en la ciudad de Narovl, Región de Gomel.

Ya en sus días escolares escribía poesía y contribuía con artículos para el periódico escolar. En ese tiempo requirió de dos años como curriculum laboral con el fin de ser aceptada en el Departamento de Periodismo de la Universidad de Minsk, ingresando allí en 1967. Durante sus años universitarios ganó varios premios a nivel de la república como de la Unión Soviética relacionados con artículos y documentos académicos y estudiantiles.

Habiendo recibido su título de periodista fue enviada a la ciudad de Beresa, Región de Brest, para trabajar en el periódico local. Al mismo tiempo Alexiyevich enseñaba en la escuela local. Por esa época estaba indecisa entre varias opciones laborales: continuar la tradición pedagógica familiar, el trabajo académico, o el periodismo.

Pero después de un año fue invitada a Minsk a trabajar en el Periodico Rural. Varios años mas tarde asumió la tarea de corresponsal para la revista literaria Neman y pronto fue promovida como Jefe de la Sección de Literatura de Noficción.



Trató de hacer valer su voz en diversos géneros, tales como el relato breve, el ensayo y el reportaje. Sin embargo, fue el famoso escritor bieloruso Ales Adamovich quien habría de ejercer una influencia decisiva en la elección de Svetlana, sobre todo con sus libros "No soy del Pueblo de la Fiera" y el "Libro del Asedio". El los escribió conjuntamente con otros autores, pero la idea y su desarrollo fueron completamente suyos, lo que representaba un nuevo género tanto para la literatura bielorusa como rusa en general. Adamovich estaba buscando la definición correcta del género, llamandola "noleva colectiva" "novel-oratoria", "evidencia novelada" "gente que habla de sí misma" "coros épicos" por nombrar tan sólo unos pocos de sus apelativos. Alexiyevich siempre se ha referido a Adamovich como su tutor principal. El le ayudó a encontrar su propio camino.

En una de sus entrevistas dijo: *"He estado buscando un método literario que me permitiera acercarme lo más posible a la vida real. La verdadera realidad siempre me ha atraído como un magneto, me ha torturado e hipnotizado, por lo que he querido capturarla en el papel. De modo que inmediatamente me apropié de este género de voces y confesiones humanas omnipresentes, evidencias de testigos y documentos. Así es como escucho y veo el mundo: como un coro de voces personales y un collage de detalles cotidianos. De esta forma funcionan mis ojos y*

mis oídos. De esta manera todo mi potencial mental y emocional se comprometen plenamente y así, en este derrotero, puedo ser simultáneamente una escritora, reportera, socióloga, psicóloga y predicadora”

En 1983 finalizó el libro “La Guerra no tiene Rostro de Mujer”. Durante dos años estuvo arrumbado en una editoria, pero no se publicaba. Alexiyevich fue acusada de pacifismo, naturalismo, de desglorificación de la heroica mujer soviética. Tales acusaciones pudieron haber tenido nefastas consecuencias en aquellos días. Más aún desde que su primer libro “He dejado mi Pueblo” (monólogos de las personas que abandonaron sus tierras nativas) se había ganado la reputación de una periodista disidente con sentimientos antisoviéticos. Bajo la orden del comité central bieloruso del partido comunista el libro ya editado fue destruido y se le acusó de visiones anticomunistas y antigobierno. Se le amenazó con la pérdida de su empleo. Le dijeron: “*Cómo puede trabajar en nuestra revista con tales visiones alienadas? y ¿Por qué todavía no es miembro del Partido Comunista?*”.

Pero llegarían nuevos tiempos con el acceso de Mikhail Gorbachov al poder y el comienzo de la perestroika. En 1985 el libro “La Guerra no tiene Rostro de Mujer” vio la luz simultáneamente en Minsk y en Moscú. En los años siguientes fue reimpresso varias veces y se vendieron más de dos millones de ejemplares.

Esta novela, a la que la autora denomina “el coro novelado” (“the novel-chorus”), se configura a partir de monólogos de mujeres en el ámbito de conversaciones sobre la guerra acerca de las situaciones desconocidas de la Segunda Guerra Mundial que nunca se habían relatado antes. El libro fue aclamado por los cronistas de la guerra así como por el público general.

Durante ese mismo año se editó su segundo libro: “Los últimos testigos: 100 historias no infantiles”, que también había languidecido no publicado por las mismas razones (pacifismo, fracaso en cumplir las pautas ideológicas). De este libro también se hicieron numerosas reimpressiones y fue asimismo ovacionado por numerosos críticos, quienes denominaron a ambos “*un descubrimiento en el género de la prosa de la guerra*”. La fatidica guerra vista a través de los ojos de las mujeres y los niños abrieron toda una área nueva de sentimientos e ideas.



1989 vió la publicación del “The Boys in Zinc”, un libro sobre la criminal guerra ruso-afgana que estuvo oculto al pueblo soviético por diez años. Para recolectar material para ese libro, Alexiyevich estuvo viajando alrededor de ese país durante cuatro años para conocer a madres de víctimas de guerra y veteranos de la guerra afgana. También visitó la zona de guerra en Afganistan. Este libro resultó ser una bomba y mucha gente no habría de perdonar a la autora de desmitologizar la guerra. En primer lugar se produjeron artículos y documentos militares y comunistas que atacaron a Alexiyevich. En 1992, se abrieron causas judiciales en contra de la autora y su libro en Minsk. El público de mentalidad democrática se alzó en defensa del libro y el caso se cerró. Posteriormente, se hicieron varias películas documentales y obras de teatro basadas en este libro.

En 1993 publicó “Encantados con la Muerte”, libro que trata sobre los intentos suicidas como resultado del derrumbe del imperio socialista soviético. Eran personas que se sentían inseparables de sus ideales socialistas, que eran incapaces de aceptar el nuevo orden, el nuevo país con su historia interpretada de una nueva manera. El libro fue adaptado para su versión fílmica. (The Cross).

En 1997 Alexiyevich publicó su libro “Plegaria por Chernobyl: Crónicas del Futuro. El libro no se centra tanto en el desastre mismo de Chernobyl sino mas bien en el mundo posterior a éste: cómo las personas se van adaptando a la nueva realidad, lo que realmente ha sucedido, pero que todavía no es percibido. La gente post-Chernobyl obtiene un nuevo conocimiento, que es beneficioso para toda la humanidad. Viven como si vivieran después de la tercera guerra mundial, después de una guerra nuclear. El subtítulo del libro es muy significativo a este respecto.

“Si vuelves la vista a toda nuestra historia, tanto soviética como post soviética, nos encontramos con una tumba enorme y con un baño de sangre. Una interlocución eterna de verdugos ejecutores y víctimas. Las preguntas malditas rusas fueron: que es lo que hay que hacer y a quien hay que censurar. La revolución, los Gulags, la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Ruso-Afgana estuvieron ocultas para el pueblo, la caída del gran imperio, el derrumbe del gigante socialista, la tierra de la utopía, y ahora un desafío de proporciones

cósmicas: Chernobyl. Se trata de un desafío para todo lo viviente sobre la tierra. Esa es nuestra historia. Y esto es lo que constituye el tema de mis libros, este es mi derrotero, mi circuito de los infiernos, de ser humano a ser humano”.

Los libros de Alexiyevich se han publicado en varios países: Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Japón, Suecia, Francia, China, Vietnam, Bulgaria, India, en fin, unos 19 países en total. Ella tiene a su haber 21 certificados de derechos de autor por películas documentales y 3 obras teatrales, las que se han exhibido en Francia, Alemania y Bulgaria.

Alexiyevich ha sido honrada con muchos premios internacionales incluyendo el premio Kurt Tucholsky por el “Coraje y Dignidad en la Escritura” (La pluma sueca), el premio Andrei Sinyavsky “Por la Nobleza en la Literatura”, el premio independiente ruso “Triumph”, el Premio Leipzig “por la Comprensión mutua europea” (1988), los premios alemanes “Para la mejor obra política” y el premio Herder.

Alexiyevich ha definido así la fuerza impulsora de su vida y sus escritos: *“Siempre pretendo comprender cuanta humanidad esta contenida en cada ser humano, y de qué manera puedo abogar por proteger a esta humanidad en una persona determinada”.*

Estas preguntas adquieren una nueva implicancia en conexión con los últimos eventos en Bielorusia donde se ha reinstaurado un régimen militar-socialista, una nueva dictadura postsoviética. Y ahora Alexiyevich esta nuevamente considerada como persona no grata para las autoridades de su país debido a sus concepciones y a su independencia. Ella esta en la vereda de la oposición, la que también incluye a los más connotados intelectuales del país.

Sus libros se enaltecen para llegar a constituirse en una crónica literaria de la historia emocional de las personas de la era soviética y post-soviética. Continúa desarrollando su genero original. Cada libro nuevo se despliega de una nueva manera. Uno podría ayudarse retomando la máxima de Tolstoy en el sentido de que en definitiva resulta mas interesante

seguir la vida real misma que inventarla. *“Muchas cosas en el hombre aún permanecen como un acertijo para el arte”* dice Alexiyevich.

Para su cumpleaños de medio siglo se editaron una colección de sus obras a dos volúmenes. En la introducción el crítico literario Lev Anninsky dice *“Esta es una obra única, la que probablemente ha sido tomada en serio por primera vez en Rusia, o mas bien en la cultura soviética y posterior a ella: La autora ha trazado y registrado vívencialmente las vidas de varias generaciones del pueblo soviético, así como la cruda realidad de los 70 años de socialismo: Desde la Revolución de 1917 a través de la guerra civil, la juventud y el hipnotismo de la gran utopía, el terror de Stalin y los Gulags, la Gran Guerra Patriótica, y los años del declive del megaenclave socialista hasta la actualidad. Esta es una historia vívida narrada por las personas de cuerpo presente y registradas y seleccionadas por una cronista talentosa y honesta.”*

Actualmente Alexiyevich esta finiquitando su libro “El maravilloso Venado de la Caza Eterna” compuesto a partir de historia de amor. Hombres y mujeres de distintas generaciones cuentan sus historias personales. *“Me di cuenta que habia estado*

escribiendo libros acerca de cómo las personas se aniquilaban unas a otras, cómo morían. Pero esto no es toda la vida humana. Ahora estoy escribiendo acerca del modo como se aman unas a otras, Y de nuevo me hago la misma pregunta, esta vez desde el prisma del amor: ¿quienes somos y qué país estamos viviendo?. El amor es lo que nos trae al mundo. Quiero amar a la gente, aunque cada vez resulte mas difícil amarlas, y vaya si esta resultando difícil”.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO
BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACION.
Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas.

Apartado 1: Semblanzas Señeras.-

1.2. Sub Area: Lingüística.

Ferdinand De Saussure. (1857-1917). Lingüista Suizo.



La semblanza que presentamos a continuación, sugerida por el profesor Dr. Romualdo Ibañez O., corresponde al "Padre de la Lingüística" como se ha denominado al lingüista suizo Ferdinand de Saussure, a propósito de avance hacia el 2016 del centenario de la publicación de su obra póstuma: *CURSO DE LINGUISTICA GENERAL*, recopilada a partir de apuntes de sus clases por sus alumnos Charles Bally y Albert Sechehaye.

En primer lugar se expone su biografía, obtenida a partir de múltiples fuentes de acceso fácil en internet (Wikipedia, Blogs de profesores peruanos y argentinos, etc) y compilada concisamente.

Posteriormente se expone muy brevemente los aportes lingüísticos de Saussure.

Al final, se hace una transcripción parcial del Prólogo a la Edición Española del libro *Curso de Lingüística General* (Buenos Aires, Editorial Losada, 1945), realizado éste por su traductor e intelectual español Dámaso Alonso, quien a su vez fuera un destacado literato y filólogo, director de la Real Academia Española de la Lengua y Premio Nacional español de Literatura (1927).

FERDINAND DE SAUSSURE. BIOGRAFÍA.

Ferdinand de Saussure (1857-1917), lingüista suizo, fue uno de los padres de la lingüística moderna y dio un vuelco copernicano a esta disciplina. Se le considera fundador de la gramática estructural. Curiosamente nunca escribió formalmente para una determinada editorial texto alguno; sin embargo, luego de su muerte sus alumnos recopilaron sus lecciones y publicaron el libro "Curso de Lingüística General basado en ellas, lo que se constituye en un verdadero ícono de la lingüística moderna. De Saussure estudió filología en la Universidad de Leipzig y Berlin en Alemania, y destacó tempranamente por su publicación a los 21 años del estudio de gramática comparada sobre el sistema primitivo de vocales en las lenguas indoeuropeas.

Estudió sánscrito en Leipzig, Alemania, donde tuvo como influencia a los neogramáticos, que buscaban renovar los métodos de la gramática comparada. Luego se dedicó al estudio de la lengua indoeuropea y publicó a los 21 años "*Memoria sobre el sistema primitivo de vocales en las lenguas indoeuropeas*" con tal rigor y método (gramática comparada) que hoy sigue vigente. Al año siguiente publica su tesis doctoral titulada "*Sobre el empleo del genitivo absoluto en sánscrito*", trabajo que le da los méritos para ser nombrado profesor de gramática comparada de la Escuela de Estudios Superiores de París. Luego de 10 años se

desempeña posteriormente en la Universidad de Ginebra, de cuyos cursos se extraería el material para el "*Curso de Lingüística General*", publicado en 1916 y que se considera un hito en la historia de la lingüística, recopilado póstumamente por sus alumnos Charles Bally y Albert Secheyave basado en las notas de su cátedra, correspondientes a los cursos impartidos los últimos 3 años antes de su muerte.

Aunque la repercusión de esta obra no fue inmediata, en los años siguientes su aporte fue trascendente para el desarrollo de esta ciencia durante el pasado siglo. La publicación de esta obra fue fundamental en el desarrollo y fundación de una nueva teoría de las ciencias humanas y sociales, basado en la estructuras del lenguaje y la diferenciación sincrónica y diacrónica del habla y la lengua. El legado de Ferdinand De Saussure se encuentra en la obra de Levi-Strauss y el estructuralismo, así como en el psicoanálisis de Freud y Lacan. Sus ideas sostienen la estructura teórica de la semiótica y otras disciplinas de la comunicación.

Existe un importante fondo de manuscritos de Saussure en la Biblioteca de Ginebra y la familia ha donado recientemente, en 1996 y 2008, un importante conjunto de documentos. Desde 1958, estos manuscritos están siendo publicados por diferentes autores, y en especial por Rudolf Engler, que también ha publicado una parte pequeña de los nuevos documentos, en colaboración con Simon Bouquet, en el libro "*Ecrits de linguistique générale*", editado por Gallimard en 2002. La revista *Langage* (de la editorial Larousse) publicó un conjunto de contribuciones importantes bajo la dirección de Jean-Louis Chiss y Gérard Dessons (Daniel De las, Claire Joubert, Henri Meschonnic, Christian Puech y Jürgen Trabant) a propósito de esta publicación; fue en el número 159 ("*Linguistique et poétique du discours à partir de Saussure*"), publicado en septiembre de 2005.

Poemas y cuentos escritos por Saussure en su adolescencia, junto con una colección de cartas juveniles, fueron publicados en la biografía que C. Mejía Quijano realizó en 2008.

Además, Jean Starobinski publicó textos inéditos de Saussure que se refieren a su pasión por la literatura latina.

APORTES LINGÜÍSTICOS DE SAUSSURE.

Los principales aportes de Saussure fueron publicados en su libro *Curso de lingüística general*, en el cual postuló (formuló) una serie de dicotomías. El enfoque teórico subyacente se conoció como estructuralismo europeo y tuvo continuadores a lo largo del siglo XX que desarrollaron ideas introducidas por Saussure junto algunos añadidos teóricos posteriores. Estas dicotomías (aportes) por él planteadas son las siguientes:

La teoría estructuralista del lenguaje

Las dicotomías del Lenguaje: lengua y habla

El signo lingüístico: significado y significante

La dicotomía: sincronía y diacronía

La dicotomía: lingüística interna y lingüística externa

A continuación, se explica brevemente cada uno de estos planteamientos saussureanos:

1. Estructuralismo:

Ferdinand de Saussure creó la teoría del estructuralismo lingüístico a comienzos del siglo XX. Esta teoría constituye los inicios de la lingüística moderna; por ello a Saussure se le conoce como el Padre de la lingüística moderna. Este nuevo movimiento propuso una nueva concepción de los hechos del lenguaje, considerándolo como un sistema en el cual los diversos elementos ofrecen entre sí una relación de solidaridad formando una estructura. El estructuralismo fundado por Saussure continuó desarrollándose en Europa por lingüistas posteriores, surgiendo más tarde diversas escuelas estructuralistas, como La Escuela de Ginebra, El Círculo Lingüístico de Praga, y la Escuela de Copenhague.

2. Dicotomía: lengua - habla

La lengua es la parte social del lenguaje y que sólo existe en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad; el individuo no puede modificarla ni crearla y necesita un aprendizaje para comprender y conocer su funcionamiento. Se trata de un fenómeno netamente psíquico, homogéneo y de adopción pasiva por parte de la comunidad.

El habla, por el contrario, es un acto individual de voluntad e inteligencia por el cual los sujetos hablantes utilizan el código de la lengua para expresarse, heterogéneo y de naturaleza física, psíquica y fisiológica.

3. Dicotomía: sincronía - diacronía

En este caso la oposición se establece no en el objeto de estudio, sino en la propia ciencia lingüística. La lingüística podrá ser sincrónica o diacrónica en función del tiempo. Como la lengua es un sistema que existe en la mente de unos hablantes, debemos efectuar el estudio de sus elementos y de sus relaciones en una determinada época, nunca debemos mezclar épocas diferentes, puesto que las relaciones y los elementos varían, como sabemos, con el correr del tiempo.

Estudiar la lengua sincrónicamente quiere decir estudiarla tal como existe en una determinada época. Es lo que permite estudiar la lengua como sistema. Es el modo en que se centra Saussure.

Estudiarla diacrónicamente, es decir, en el transcurso del tiempo, no permite estudiarla como sistema. La lingüística diacrónica selecciona un determinado hecho de lengua y procura investigar su evolución hasta donde sea posible

4. Dicotomía: lingüística interna y lingüística externa

La lingüística interna es científica y se centra en el estudio de los sistemas. Sostiene que todas las lenguas son iguales, la estudia como código organizado. Examina la realidad tal como es, no tiene criterios de valoración, sino que le interesa dar explicaciones científicas y observaciones objetivas.

La lingüística externa se centra en el contexto donde vive la lengua, le interesa la lengua como institución social. Tiene criterios de valoración, le interesa señalar no sólo las relaciones que se dan entre lengua y contexto, sino también cómo deberían ser estas relaciones.

Continuación en la otra página.

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA DE "CURSO DE LINGUISTICA GENERAL".

Redactado por el ilustre literato y filólogo español Dámaso Alonso y Fernandez de las Redondas. (1898-1990). Director en su oportunidad de la Real Academia Española de la Lengua y Premio Nacional español de Literatura (1927). Buenos Aires, Editorial Losada, 1945.

Con este prólogo quisiera hacer ver al lector cómo la ciencia es tarea que se va cumpliendo sin detenerse nunca, y cómo puede un sabio ser tan ilustre por los problemas que se plantea y resuelve por los que obliga a sus colegas y sucesores a replantear y resolver.

El *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure es el mejor cuerpo organizado de doctrinas lingüísticas que ha producido el positivismo; el más profundo y a la vez el más clarificador. Es la suya una posición científica positivista, si; pero la doctrina de Saussure es algo más que el resumen y coronación de una escuela científica superada; lo que aquí se nos da , o lo mejor y más personal de lo que se nos da, se salva de la liquidación del positivismo, incorporado perdurablemente al progreso de la ciencia. Pienso sobre todo en el riguroso y sistemático deslindamiento de dos parejas de conceptos lingüísticos, una que atañe directamente al objeto de estudio, y secundariamente a los métodos respectivos; la otra, al revés: la *lengua* como sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad, y el *habla* como el uso individual del sistema; la lingüística *sincrónica*, que estudia la constitución y funcionamiento de un sistema, y la lingüística *diacrónica*, que estudia su evolución (ver los índices). Pienso en su rigurosa concepción estructuralista de las lenguas

como *sistemas* en que todos los términos son solidarios, y en el concepto complementario –mas bien implicado- de “valor” (el valor de una unidad (cambia a pág. 8) lingüística esta determinado, limitado y precisado por el de las otras entidades del sistema: *tibio*, lo que no es *frío* ni *caliente*; *domini*, genitivo por su oposición con *dominus*, *domino*, *dominum*, etc.). El valor, que consiste en la solidaridad e interdependencia de una significación con las otras significaciones, emana del sistema e implica la presencia completa del sistema en cada uno de sus elementos; la significación, dice Saussure, no se sale del elemento aislado y de su idea representada. (1). Primera vez que se enfoca el problema del significar en el terreno concreto de la lengua, no ya en el abstracto de la lógica. Y Saussure completa su concepto de la lengua-sistema con una visión personal de las relaciones entre la palabra y el pensamiento, y entre la acústica y los sonidos lingüísticos: antes de la formulación idiomática, nuestro pensamiento no es mas que una masa amorfa; sólo los signos lingüísticos nos hacen distinguir dos ideas de manera clara y constante. La sustancia fónica tampoco es en sí más que una informe materia plástica que sólo gracias a la lengua se divide a su vez en partes distintas para proporcionar los significantes que el pensamiento necesita. El sonido no es un mero medio fónico material para la expresión de las ideas; en la lengua, sonido y pensamiento (cambia a pág. 9) llegan por su unión a delimitaciones recíprocas de unidades; el pensamiento sonido implica divisiones y la lengua elabora sus unidades al constituirse entre dos masas amorfas (págs 191 y sigs.). Tal es lo que Saussure entiende por articulación: la lengua es el dominio de las articulaciones.

(1) Este concepto lingüístico de valor ha sido revolucionario y de una incalculable fecundidad científica: el funcionamiento entero de una lengua consiste en el juego de identidades y diferencias, valores y sus oposiciones. El concepto de significación, en cambio, no puede parangonarse en rigor científico con el que ya para 1900 había elaborado Edmund Husserl con su método fenomenológico: “la referencia intencional al objeto”, “ el modo determinado de pensar al objeto” (Véase E. Husserl, Investigaciones Lógicas, tomo I , Investigación primera: Expresión y Significación, Madrid, 1929, págs 31-109 (ed. De la Revista de Occidente)). En la segunda edición alemana, 1913, Husserl reelaboró mucho la primera reducción de 1900, pero esta *Investigación* sobre los signos fue la menos tocada. La doctrina lingüística de los valores (Saussure) tiene también su correspondencia lógica en el párrafo 13 de la *Investigación primera* de Husserl.

Este concepto de las relaciones entre lengua y pensamiento, mucho más profundo que el meramente asociacionista de los Neogramáticos (1), está en la misma dirección que la “forma interior del lenguaje” de Humboldt, la “actitud categorial” o clasificatoria de la razón lenguaje de Bergson y la filosofía de las formas simbólicas de E. Cassirer. Bien es verdad que, fuera del capítulo donde se expone, no interviene ya esta concepción en la marcha del libro, sino más bien el asociacionismo herbartiano de los Neogramáticos (2); pero es evidente que esta incongruencia del *Curso* es achacable a la prematura muerte del autor.

No hay aspecto de la lingüística, de los estudiados en el *Curso*, al que Saussure no haya aportado claridad y profundidad de conocimiento, unas veces llegando ya a la interpretación satisfactoria, otras obligando con sus proposiciones a los lingüistas posteriores a superarlo: en fonología, el grado de abertura de los sonidos como criterio de clasificación, la oposición de sonidos implosivos (la *s* de *es*) y explosivos (la *s* de *se*) y su utilísima teoría de la sílaba; en la diacronía, las distinciones entre cambio fonético y analogía, entre analogía y aglutinación, lingüística externa y lingüística interna, lingüística prospectiva y retrospectiva; en la sincronía, el discernimiento entre lengua oral y lengua literaria, entre oposición y diferencia, (cambia a página 10) entre relaciones sintagmáticas o *in presentia* y asociativas o *in absentia*; en la vida históricogeográfica de idiomas y dialectos, el espíritu de campanario o fuerza particularista y el intercambio o fuerza unificadora. Con razón se ha llamado a Saussure el gran deslindador de antinomias (1).

Nota de transcripción: Corresponde a la nota de la otra página.

Una de las características de la mentalidad de Saussure es que cada distinción y cada delimitación de hechos está ya como encarnada en sus exigencias metodológicas, de modo que sus doctrinas han nacido más de las necesidades técnicas de la investigación que de la contemplación filosófica del

objeto. Las ventajas inmediatas que los lingüistas hallan en un libro de este carácter son obvias, sobre todo si se añade a lo expuesto el rigor mental de los análisis y de las deducciones, como si Saussure, al fin buen positivista, quisiera competir con las ciencias físicas. Para remate, es extraordinario el poder pedagógico de la exposición, con su estilo de antinomias, sus comparaciones tan sugestivas y sus dibujos, Sí; éste será siempre un libro clásico en la ciencia del lenguaje. Su influjo en la investigación particular de todas partes ha sido grande, pero sobre todo en Francia y la Suiza francesa, donde lingüistas tan eminentes como Antoine Meillet, Joseph Vandryes, Charles Bally y Albert Sechehaye lo han atacado como el código supremo del saber teórico y de la orientación en los métodos. "Ortodoxos saussureanos" es expresión que algunos de ellos ha usado y que a todos ha placido.

Por supuesto, no todos son triunfos, y la crítica no ha tardado en descubrir los defectos de tales virtudes. Ya hemos insinuado: la doctrina de Saussure no tiene base filosófica meditada por él: le bastó con tomar, sin inquietud personal alguna, la positivista. Y como el positivismo, sobre todo el practicado, ya quería ser más científico que filosófico, receloso de hurgar en los últimos fundamentos de cada ciencia, las limitaciones de las doctrinas de Saussure se explican por las de la base aceptada.

(1) El teórico de los Neogramáticos, HERMANN PAUL, *Principie der sprachgeschichte*, concibe estas relaciones como una mera asociación de la imagen acústica (la palabra) con la idea, de existencia autónoma, según la psicología asociacionista de Herbart que presidió tranquila estos estudios durante ochenta años.

(2) Especialmente visible en su exposición del circuito del habla.

(1) (Nota de la otra página (10)). En realidad, como conjunto y estilo mental, las antinomias de Saussure proceden de Hegel a través del lingüista hegeliano VICTOR HENRY *Antinomies linguistiques*.

Este Prólogo continúa con los comentarios y análisis generales que los críticos de Saussure han postulado a su legado y analiza las distintas autolimitaciones metodológicas de Saussure que permiten en cierto modo salvar estas críticas.

El mismo Prólogo, Dámaso Alonso, traductor al español de esta capital obra, y después de 24 páginas de exposición, lo finiquita así:

"Y con esta colaboración de muchos, el libro del insigne maestro de Ginebra, que ya nació como obra de varios, multiplica sus virtudes originarias: la de fecundar el pensamiento lingüístico en las teorizaciones y la de proporcionar los métodos adecuados para la investigación particular."

Fin del Apartado 1. Continúa con el Apartado 2 en la página siguiente.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO
BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACION.
Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas.

Apartado 2: Archivo anotado de Revistas Electrónicas de
acceso libre en Literatura, Lingüística y Areas afines. .
Corpus del Documento.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO
BIBLIOTECA MAYOR DE FILOSOFIA Y EDUCACION.
Sección de Referencia Electrónica e Investigaciones Bibliográficas.

Apartado 2: Archivo anotado de Revistas Electrónicas de
acceso libre en Literatura, Lingüística y Areas afines. .
Corpus del Documento.

Como resulta habitual, cada edición semestral de la Serie "Reseñas de Revistas Electrónicas" compila aleatoriamente lotes de 25 revistas seleccionadas a partir de diversas bases bibliográficas y portales académicos, a las que puede accederse libremente en Internet. En algunos números estas 25 corresponden sólo a revistas presentes en la plataforma B.E.I.C. (Biblioteca Electrónica para la Información Científica) y en ese caso son sólo con acceso Intranet.

Nos disculpamos de antemano por la circunstancia de que esta edición trae más revistas de Literatura que de Lingüística, pero ello se debe al hecho fortuito que al descubrir

revistas de Literatura, ellas mismas daban la referencia a otras, por lo que se aprovecha de inmediato de analizarlas y referirlas, en razón de aceleración del tiempo de trabajo.

Para facilitar el manejo general de las revistas expuestas se incluyen **indices** de las mismas según los siguientes criterios: Correlativo (es decir, según el orden numerado de presentación en el presente documento: E. 126, E. 127, etc), Onomástico (relativo al nombre de la revista), y Materias (atingente al nicho de interés de la publicación periódica analizada).

INDICE CORRELATIVO.

Corresponde al mismo tiempo al orden de presentación en el desarrollo de este documento.

El color distintivo de nuestra Area de trabajo, en este caso la E, es lila.

Sin embargo, hay veces donde predominantemente la publicación periódica corresponde a otra Area paralela, también operada por nosotros, y en ese caso adopta el color predominante, pero que, no obstante, tiene contenidos de interés para el Area del ILCL.

Los colores asignados para las distintas Areas disciplinarias son: **A: Educación;** **B: Filosofía;** **C: Educación Física y Deportes;** **D. Psicología y Antropología;** **E: Literatura y Lingüística.**

- E. 126. **Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación.**
- E. 127. **El toldo de Astier.**
Propuestas y Estudios sobre enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- E. 128. **Revista de Letras.**
- E. 129. **A Contracorriente.**
Una revista de historia social y literatura de América Latina.
- E. 130. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporanea.**
- E. 131. **Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística.**
- E. 132. **Lenguaje.**
- E. 133. **Catedral tomada. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.**

- E. 134. Forma y Función.
- E. 135. Hipogrifo. **Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro.**
- E. 136. Materialidades da Literatura/Materialities of Literature.
- E. 137. Caracteres. **Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**
- E. 138. Translation & Interpreting.
The International Journal of Translation and Interpreting Research.
- E. 139. Ibérica.
Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.
- E. 140. La Colmena.
Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- E. 141. Oggigia.
Revista Electrónica de Estudios Hispánicos.
- E. 142. *Anthropologica.*
- E. 143. Anales de Literatura Española.
- E. 144. América sin Nombre.
- E. 145. Reading in a Foreign Language. **A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.**
- E. 146. Anales Cervantinos.
- E. 147. Aletria. **Revista de Estudios de Literatura.**
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**
- E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**
- E. 150. Estudios de la Cultura Nahuatl.

INDICE ONOMASTICO.

El color distintivo de nuestra Area de trabajo, en este caso la E, es lila.

Sin embargo, hay veces donde predominantemente la publicación periódica corresponde a otra Area paralela, también operada por nosotros, y en ese caso adopta el color predominante, pero que, no obstante, tiene contenidos de interés para el Area del ILCL. En algunos casos se dan áreas simultáneas, como por ejemplo: *Filosofía de la Educación*; *Psicología del Deporte*; *Filosofía del Lenguaje*, etc.

Los colores asignados para las distintas Areas disciplinarias son: **A: Educación**; **B: Filosofía**; **C: Educación Física y Deportes**; **D. Psicología y Antropología**; **E: Literatura y Lingüística.**

- E. 129. *A Contracorriente.*
Una revista de historia social y literatura de América Latina.
- E. 147. Aletria. **Revista de Estudios de Literatura.**
- E. 144. América sin Nombre.
- E. 146. Anales Cervantinos.
- E. 126. Anagramas. **Rumbos y sentidos de la comunicación.**
- E. 143. Anales de Literatura Española.
- E. 142. *Anthropologica.*
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**
- E. 137. *Caracteres.* **Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**

- E. 133. Catedral tomada. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.**
- E. 127. El toldo de Astier.
Propuestas y Estudios sobre enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- E. 150. Estudios de la Cultura Nahuatl.
- E. 130. Estudos de Literatura Brasileira Contemporanea.
- E. 131. Eutomia. **Revista de Literatura e Lingüística.**
- E. 134. Forma y Función.
- E. 135. Hipogrifo. **Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro.**
- E. 139. Ibérica.
Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.
- E. 140. La Colmena.
Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- E. 132. Lenguaje.
- E. 136. Materialidades da Literatura/Materialities of Literature.
- E. 141. Oggigia.
Revista Electrónica de Estudios Hispánicos.
- E. 145. Reading in a Foreign Language. **A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.**
- E. 128. Revista de Letras.
- E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**
- E. 138. Translation & Interpreting.
The International Journal of Translation and Interpreting Research.

INDICE DE MATERIAS.

Este índice apunta al o a los temas centrales en torno al o los que trabajan las revistas indicadas con cierto grado de generalidad. Es posible que algún tema específico sea tratado en algún artículo determinado en tal o cual revista y no se indique en este índice, ya que su propósito es de ayuda general. Los temas no son excluyentes y es posible perfeccionarlo técnicamente.

El número indica el orden correlativo que tiene la revista en el corpus de esta publicación. Allí, en hoja separada y exclusiva se entregan detalles de la dirección Internet, patrocinio, alcances, historia y antecedentes, regularidad y actualización, etc., de la publicación reseñada.

Para mas información y acceso a la revista misma véase la reseña según la numeración mas adelante.

Antropología Cultural y Social.

- E. 126. Anagramas. **Rumbos y sentidos de la comunicación.**
- E. 129. A Contracorriente. **Una revista de historia social y literatura de A. Latina.**
- E. 142. **Anthropologica.** *Revista predominantemente del Area D: **Psicología.**
- E. 137. Caracteres. **Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**
- E. 140. La Colmena. **Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.**
- E. 141. Oggigia. **Revista Electrónica de Estudios Hispánicos.**
- E. 144. América sin Nombre.

- E. 147. Aletria. **Revista de Estudios de Literatura.**
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**
- E. 149. Tlalocan. **Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**
- E. 150. Estudios de la Cultura Nahuatl.

Cervantes.

- E. 146. Anales Cervantinos.

Comunicación.

- E. 126. Anagramas. **Rumbos y sentidos de la comunicación.**
- E. 137. Caracteres. **Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**

Crítica Literaria.

- E. 128. Revista de Letras.
- E. 133. Catedral tomada. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.**
- E. 137. Caracteres. **Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**
- E. 140. La Colmena.
Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- E. 141. Oggigia.
Revista Electrónica de Estudios Hispánicos.
- E. 147. Aletria. **Revista de Estudios de Literatura.**
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**

Culturas Indígenas.

- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**
- E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**
- E. 150. Estudios de la Cultura Nahuatl.

Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- E. 127. El toldo de Astier.
Propuestas y Estudios sobre enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Interpretación.

- E. 138. Translation & Interpreting.
The International Journal of Translation and Interpreting Research.

Inglés.

- E. 139. Ibérica.
Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.
- E. 145. Reading in a Foreign Language. **A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.**

Inglés para fines específicos.

E. 139. Ibérica.

Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.

Lectura.

E. 145. **Reading in a Foreign Language.** A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.

Lenguas Extranjeras.

E. 145. **Reading in a Foreign Language.** A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.

Lingüística.

E. 134. Forma y Funcion.

E. 137. Caracteres. **Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**

E. 139. Ibérica.

Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.

E. 141. Oggigia.

Revista Electrónica de Estudios Hispánicos.

E. 145. **Reading in a Foreign Language.** A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.

E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**

Lingüística Indígena.

E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**

E. 150. Estudios de la Cultura Nahuatl.

Literatura Andina.

E. 142. **Anthropologica.** *Revista predominantemente del Area D: **Psicología.**

E. 144. América sin Nombre.

E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**

Literatura Brasileña.

E. 130. Estudios de Literatura Brasileira Contemporanea.

E. 131. Eutomia. **Revista de Literatura e Lingüística.**

E. 147. Aletria. **Revista de Estudos de Literatura.**

Literatura Chilena.

E. 144. América sin Nombre.

E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**

Literatura Colombiana.

- E. 132. Lenguaje.
- E. 144. América sin Nombre.

Literatura Comparada.

- E. 136. Materialidades da Literatura/Materialities of Literature.
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**

Literatura Española.

- E. 135. Hipogrifo. **Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro.**
- E. 141. Oggigia.
Revista Electrónica de Estudios Hispánicos.
- E. 143. Anales de Literatura Española.
- E. 146. Anales Cervantinos.

Literatura Indígena.

- E. 144. América sin Nombre.
- E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**

Literatura Latinoamericana.

- E. 129. A Contracorriente.
Una revista de historia social y literatura de América Latina.
- E. 130. Estudos de Literatura Brasileira Contemporanea.
- E. 131. Lenguaje.
- E. 133. Catedral tomada. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.**
- E. 140. La Colmena.
Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- E. 144. América sin Nombre.
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**
- E. 144. América sin Nombre.

Literatura Mexicana.

- E. 140. La Colmena.
Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- E. 144. América sin Nombre.
- E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**
- E. 144. América sin Nombre.
- E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas**

indígenas de México.

E. 150. Estudios de la Cultura Nahuatl.

Literatura Peruana.

E. 142. **Anthropologica.** *Revista predominantemente del Area D: **Psicología.**

E. 144. América sin Nombre.

E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**

Literatura Portuguesa.

E. 136. Materialidades da Literatura/Materialities of Literature.

Mayas.

E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**

Psicología Social.

E. 126. Anagramas. **Rumbos y sentidos de la comunicación.**

E. 129. A Contracorriente.

Una revista de historia social y literatura de América Latina.

E. 137. **Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**

*Revista predominantemente del Area D: **Psicología.**

E. 142. **Anthropologica.** *Revista predominantemente del Area D: **Psicología.**

E. 148. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América.**

Semiología.

E. 134. Forma y Función.

E. 149. Tlalocan. **Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.**

Tecnologías de la Información y de la Comunicación. (TICs)

E. 137. **Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital.**

Traducción.

E. 138. Translation & Interpreting.

The International Journal of Translation and Interpreting Research.

E. 139. Ibérica.

Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.

Traducción técnica.

E. 139. Ibérica.

Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos.

El documento continúa en la página siguiente.

ARCHIVO ANOTADO DE REVISTAS ELECTRONICAS DE ACCESO LIBRE EN LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE.

E. 126 – E. 150

Instrucciones:

La presentación sucesiva de las 25 revistas que aquí se exponen es aleatoria y no tienen un orden predeterminado, salvo que se han considerado más útiles que otras, las cuales, si bien pueden ser de interés potencial, pertenecen a realidades geográficas relativamente lejanas o bien son de muy reciente aparición y no llevan más de 3 o cuatro números en edición. Asimismo la cantidad no es mayor (25) ya que simultáneamente se trabaja en otras áreas paralelas (Filosofía, Psicología, Educación, y Educación Física). No obstante, esta tarea tiene el carácter de permanente.

Cada revista descrita lleva el siguiente orden de exposición:

Número de Serie. Es un dato extrínseco interno de archivo.

La letra indica la materia general.

A: Educación; B: Filosofía; C: Educación Física; D: Psicología; y
E: Literatura y Ciencias del Lenguaje.

Hay revistas que pueden pertenecer a 2 o 3 áreas simultáneamente.

Título oficial de la revista. A veces tiene un subtítulo y ello también se indica.

Logo o símbolo identificador de la revista. Se ha copiado del original.

Dirección directa o indirecta de internet. Debe revisarse constantemente.

Patrocinio. Es la entidad oficial que edita la revista. A veces las revistas son de iniciativa personal de algunos académicos y no lo tienen.

Misión y/o Foco Temático. Es el nicho de interés declarado o tácito en el que se enfoca la revista. A veces puede ser amplio o muy delimitado.

Equipo editorial. Corresponde a las personas a cargo de la publicación y su grupo consultor.

Continuidad y Estructura interna. Describe la historia y la permanencia en el tiempo de la publicación. También se describe la organización de cada número editado.

Indexaciones. Señala las Bases Bibliográficas que indexan y/o acreditan la revista en comentario.

Otros datos aleatorios. A veces internamente y de modo aleatorio se incluyen datos que eventualmente pueden ser interesantes al lector, como por ejemplo, explicación del nombre de la revista, contexto de nacimiento de la publicación, biografías pertinentes, etc.

Se exponen de manera correlativa.

E. 126. / D. 326

Reseña detallada a Septiembre de 2014.

Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación. (Colombia).



<http://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas>

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-2522&lng=es&nrm=iso

Patrocinio: La revista *Anagramas*, es una publicación semestral de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín, Colombia.

Alcance temático: Recoge la producción colombiana e internacional en el campo de la comunicación y su público objetivo es la comunidad científica y tecnológica en temas de

comunicación y temas colaterales; su propósito es difundir conocimiento científico, fortalecer redes de investigación y generar comunidad académica.

Cuerpo Editorial: Su director-editor es el Dr. Andrés Alexander Puerta Molina (Univ. de Medellín). Su Comité Editorial lo integran Gabriel Alba G. (Univ. Nacional de Colombia. Bogotá), Daniel Fernando López, (Univ. de los Hemisferios. Quito), Patricia Nieto N. (Univ. de Antioquia. Medellín), Luis Beltrán Pérez R. (Univ. de Medellín) y Manuel Silva R. (Univ. del Valle. Cali). Su Comité Científico lo componen una decena de académicos de Colombia, España, Brasil, Chile y México.

Continuidad y Estructura Interna: La revista *Anagramas* nació en el año 2002 y desde entonces ha mantenido buena regularidad hasta ahora (2014). Publica artículos de investigación científica, reflexión y revisión. Cada edición consta de un grupo central de unos 10 artículos promedio, sin editorial ni otras secciones breves. Abundan los trabajos de antropología y psicología social colombiana y latinoamericana, literatura latina, culturas andinas, temas de la comunicación, periodismo, promoción y proyectos sociales tanto a nivel local como de A. Latina, etc.

Diseño de Internet: Con página propia localizada en el Sello de Publicaciones de U. de Medellín, el enlace es ordenado y de fácil navegación y diseño simple pero efectivo.

Indexaciones: COLCIENCIAS-Publindex (Categoría A2 en el Índice Bibliográfico Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas Colombianas), Gale Cengage Learning, DIALNET, EBSCO (Fuente Académica Premier y SocIndex), ERA (Educational Research Abstracts), Qualis-Capes, y SciELO (desde 2009).

E. 127.- / A. 214.-

Reseña detallada a Noviembre de 2014.

El toldo de Astier. (Argentina)

Propuestas y Estudios sobre enseñanza de la Lengua y la Literatura.

El toldo de Astier
Propuestas y estudios sobre
enseñanza de la lengua y la literatura
ISSN 1853-3124

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/>

Patrocinio: Revista editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Ensenada, Argentina.

Nota sobre el título de la revista: En su presentación se expresa:

"Qué sale de la cruz entre un "toldo" y "Silvio Astier" o por qué se llega a semejante cosa luego de probar varias veces cuál podría ser el nombre de una revista de divulgación sobre propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura.

Esta revista si algo tiene de Astier es la idea de elucubrar que las lenguas, las literaturas, habladas y escritas se ponen adolescentemente rabiosas por ser escuchadas y leídas en acontecimientos educativos varios. (...)

Si esta revista algo tiene de todo es su voluntad por juntar bajo sus telas intereses contrapuestos, proyectos disímiles, del "cómo hago para" enseñar lengua y literatura. Se trata de divulgar cierto bullicio y secreteo que se genera bajo el todo cuyos protagonistas se multiplican aunados en la búsqueda de un lugar que los acoja por algún motivo. Vientos lluviosos, excesos de sol y calor, sombras para poder observar lo que se desea. (...)

De nuevo, si confiamos en que el todo abre significados sobre un espacio que junta gente muy diferente -pero que se reúne allí por algunos intereses en común- y lo pegamos con cinta adhesiva a una idea de que la divulgación tiene algo de dejarse robar las ideas, El todo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura seguramente cobrará sentidos."

Cuerpo Editorial: Su Directora es la Dra. Carolina Cuesta. Sus Secretarios de redacción son Manuela López Corral y Matías Massarella, en tanto que sus correctores de estilo son Kathia Gainsborg y Atilio Rubino. Su Comité Editorial lo componen 7 profesores. Todo este equipo es de la UNLP. Por su parte su equipo consultor académico lo integran casi veinte lingüistas y literatos de Argentina (14), Brasil (3), Chile (1) (Prof. Edda Hurtado. PUCV) y España (1).

Continuidad y Estructura Interna: *El Toldo de Astier* nace con periodicidad semestral en Octubre del 2010 y en Abril de 2014 completa la decena de ediciones. Cada número es precedido de una coloquial editorial seguida de 5 secciones definidas, a saber: 1) La gambeta didáctica. Propuestas de enseñanza; 2) La lengua desbordada. Enseñanza de la lengua y la literatura en contextos diversos; 3) Botellas al mar. Escritos de ficción; 4) Maquinaciones. Artículos; y 5) Almacén de libros. Reseñas críticas.

Indexaciones: DIALNET y LatAm (Estudios Latinoamericanos).

E. 128.-

Reseña detallada a Noviembre de 2014.

Revista de Letras. (Brasil)



<http://seer.fclar.unesp.br/letras>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1196>

Patrocinio: *Revista de Letras* es publicada por el Departamento de Letras Modernas de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, Sao Paulo, Brasil

Objetivo y Alcance: La *Revista de Letras* tiene como objetivo establecer un foro de discusión sobre la literatura, con énfasis en la teoría crítica y literaria en sus diferentes ámbitos teóricos y metodológicos. Las áreas de conocimiento directamente relacionadas con la teoría y la crítica

literaria, como la sociología, la filosofía, el psicoanálisis, también pueden proporcionar importantes contribuciones a los estudios literarios y artículos contribuyentes de esas materias serán aceptados para su publicación. Como foro de discusión sobre la literatura, la *Revista de Letras* no favorece ninguna aproximación crítica o teoría en particular, y se fomenta la diversidad de enfoques y aproximaciones teóricas y metodológicas en el trato con la literatura. El alcance de la *Revista de Letras* es la literatura, considerada en sí misma o en relación con otras áreas de la cultura, como el cine, el arte, la música, la arquitectura y los medios de comunicación. También se aceptarán artículos que tienen que ver con cualquiera de estos objetos culturales, ya que existe cierta relación con los estudios literarios. Los enfoques de estos objetos culturales deben tener una interfaz con la metodología de los estudios literarios, por lo que estos artículos pueden ser analizados por el equipo de redacción desde la perspectiva de la literatura comparada.

Cuerpo Editorial: Su director es Sergio Mauro, mientras que el soporte técnico está a cargo de Luis Borges, ambos de la UNESP. Su comisión editorial está compuesta por Ana Maria Domingues de Oliveira, Antônio Roberto Esteves, Marcos Antonio Siscar, Ricardo Maria dos Santos, Sergio Mauro y Sônia Helena de Oliveira Raymundo Piteri, siendo todos de la UNESP.

Por su parte, su consejo consultor lo integran casi cincuenta expertos en letras y humanidades siendo en su gran mayoría de Brasil y Portugal, además de personas de Canadá, Reino Unido y Francia.

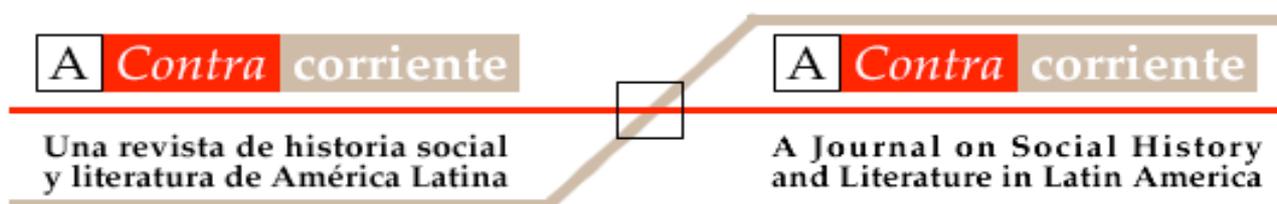
Continuidad y Estructura Interna: *Revista de Letras* nace en 1960 como publicación anual, cumpliendo ya más de 50 años de producción editorial continua. En el 2003 pasa a ser semestral. Cada edición trae una decena de artículos en sección única, precedidos de editorial. A veces hay números monográficos, mezclados con una sección miscelánea. Su lengua de trabajo es el portugués.

Indexaciones: *RL* está indexada por DIALNET en el Grupo A (Alta calidad).

E. 129. / B. 189.

Reseña detallada a Marzo de 2015.

A Contracorriente. Una revista de historia social y literatura de América Latina.
(EE.UU)



<http://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente>

Patrocinio: *A Contracorriente* es una revista bilingüe (español/inglés) editada por el Departamento de Lenguas extranjeras y Literatura de la North Carolina State University (NCU) de Estados Unidos.

Temática y alcance: Está dedicada a los estudios latinoamericanos y busca promover el debate intelectual sobre la política, historia, sociedad, literatura y cultura de Latino América desde una perspectiva de izquierda.

Fundada en el 2003 como una revista electrónica arbitrada diseñada para estimular el análisis socio-histórico de la literatura Latinoamericana y contrarrestar el relativismo

imperante en el post-estructuralismo y el post-modernismo, *A Contracorriente* devino, poco tiempo después, en una revista dedicada a los estudios Latinoamericanos en general.

La misma alienta el debate intelectual con relación a la literatura y cultura latinoamericanas en el ámbito sociológico e histórico. Busca en particular estudios marxistas, culturales, sociológicos y de género que se desprendan de los ismos prevaescentes desde los años 60 y que investiguen momentos históricos, políticos y culturales que exploren el papel de la ideología en la formación de la literatura y cultura en América Latina.

Equipo Editorial: Su Editor en Jefe es Greg Dawes (NCSU), en tanto que su Editor de Reseñas para las Ciencias Sociales e Historia es Heather Lee McCrea (Kansas State Univ.) y su Editora para Literatura y Estudios Culturales es María Rosa Olivera-Williams (Univ. of Notre Dame, EE.UU). Sus Editores Asociados son 6 humanistas estadounidenses. Su Equipo Consultor lo conforman casi 40 especialistas en estudios literarios, sociológicos y culturales de Estados Unidos en su mayoría, incluyendo un cubano, un brasileño, un argentino y un español.

Continuidad y Estructura interna: Con una frecuencia de tres veces al año: invierno, primavera y otoño, *A Contracorriente* publica unos 10 artículos por número, seguidos de por lo menos unas 8 reseñas de libros, mas algunas secciones breves tales como Notas, Debates, etc. Eventualmente hay algunos números monográficos. Cada número trae una singular foto o paisaje como portada. En general su diseño de internet es austero, pero muy ordenado y de facil navegación.

Indexaciones: Esta revista esta indexada en The Modern Language Association Bibliography y Historical Abstracts. También se incluye en LatAm-Studies. Igualmente, está incluida en las listas del Instituto Cervantes y pertenece al DOAJ (Directory of Open Access Journals).

E. 130.

Reseña detallada a Marzo de 2015.

Estudos de Literatura Brasileira Contemporanea. (Brasil)



http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2316-4018&lng=es&nrm=iso

<http://www.gelbc.com.br/revista.html>

Patrocinio: *Estudios de Literatura Brasileña Contemporánea* (título traducido) es una publicación semestral del Programa de Postgraduados en Literatura y que conforma el Grupo de Estudios sobre Literatura Brasileña Contemporánea de la Universidad de Brasilia, Brasil.

Alcance y Misión: La revista se ha comprometido a promover el debate crítico sobre la literatura contemporánea producida en Brasil, en sus diversas formas, desde los más diversos enfoques teóricos y metodológicos que se abren el diálogo con otras literaturas, sobre todo en América Latina.

Equipo Editorial: Su Editora es Regina Dalcastagnè. Sus Editores asistentes son Anderson Luís Nunes da Mata, Virgínia Maria Vasconcelos Leal y Paulo César Thomaz. Todos los anteriores son de la entidad citada. Su comisión editorial esta conformada por 30 especialistas en literatura brasileña, en su obvia mayoría brasileños, además de especialistas de Estados Unidos, Francia, España e Inglaterra.-

Continuidad y Estructura Interna: Fundada en 1999 con cronología semestral esta revista es una buena puerta de entrada a la literatura de ese vasto país. En el enlace propio es posible acceder a toda su colección de números monográficos, cada uno de unos 4 artículos promedio.

Indizaciones: Portal de Periódicos Capes; Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Diadorim/Ibict (Brasil); LATINDEX, REDALYC, SCIELO, Y MLA International Bibliography – MLAIB; eRed de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Redalyc (en evaluación).

E. 131.

Reseña detallada a Marzo de 2015.-

Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística. (Brasil)



<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA>

Patrocinio: Revista de Literatura e Linguística do Departamento de Letras de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Brasil.

Alcance: *Eutomia: Revista de Literatura y Lingüística* (título traducido) adopta la política editorial de estimular el debate y la reflexión teórica y crítica de temas de interés de la comunidad en las áreas de Lenguaje y Lingüística, proporcionando la apertura de canales de información y coordinación con los Grupos de Investigación, Programas de Graduados, a nivel nacional brasileño y universidades extranjeras y la sociedad en general. Cabe señalar

que se desarrollan los estudios literarios y lingüísticos en estrecha relación con diversas áreas - la historia, la filosofía, la sociología, las artes pictóricas - por lo que la política editorial de Eutomia se define como interdisciplinaria. La interacción con la comunidad de escritores a nivel local y nacional es principalmente a través de la publicación de la poesía y la ficción; también se aceptan traducciones de ficción y poéticas de interés y el nivel de calidad comprobada.

La revista tiene como objetivo proporcionar visibilidad y difundir la producción científica (artículos, ensayos, textos de ficción, prosa y poesía, así como la naturaleza literaria de entrevistas, traducciones teóricas y críticas y de poesía, cuentos y artículos) de profesores alumnos del Programa de Postgrado en Lengua y Lingüística e investigadores para integrar grupos de investigación certificados por el CNPq, la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Lengua y Lingüística (ANPOLL). (Organismos brasileños). (Párrafo transcrito y traducido automáticamente, con revisión sintáctica rápida, desde la presentación).

Equipo Editorial: Su Editora Jefe es Sueli Cavendish, mientras que su Editora Asistente es Fatiha Dechicha Parahyba, ambas de la UFPE. La Asesoría de Contacto e Comunicación recae en Kauê Moura (UFPE) y Aline Magalhães Pinto, (Pontificia Univ. Católica do Rio de Janeiro).

Continuidad y Estructura interna:

Indexaciones: CAPES, LATINDEX,

E. 132.

Reseña detallada a Mayo de 2015.

Lenguaje. (Colombia).



http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0120-3479&nrm=iso&rep=&lng=es

Patrocinio: *Lenguaje* es una publicación semestral de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, con el apoyo del programa editorial de la ViceRectoría Académica de la Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Objetivos y campo temático: Su interés es difundir ante la comunidad académica las tendencias teóricas y de aplicación del conocimiento, así como resultados de investigación y

artículos de reflexión en las diferentes especialidades de las ciencias del lenguaje en los ámbitos colombiano y latinoamericano.

Lenguaje publica trabajos en cualquiera de las disciplinas que se ocupan del lenguaje (didáctica del lenguaje, lingüística aplicada, lingüística descriptiva, pragmática y análisis del discurso, políticas lingüísticas, enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, traducción y terminología, lexicografía indigena, etc) ya sea bajo la forma de artículos (informes finales o avances de investigación, ensayos, trabajos de sistematización sobre un área, revisiones de una problemática particular, análisis de experiencias pedagógicas sistematizadas) o bajo la forma de reseñas bibliográficas.

Comité editorial: Sus editores son Lionel Antonio Tovar Macchi (Univalle) y Artur Noguero Rodríguez, de España (no informa filiación). Por su parte, su comité científico esta conformado por Daniel Cassany (España), Tulio E. Rojas C. (Colombia), Georges Louis Bastin (Canadá), Josefina Quintero C. (Colombia), Adriana Calderón de Bolívar (Venezuela), Giovanni Parodi (Chile), Elvira Beatriz Narvaja de Arnoux (Argentina) y Melba L. Cárdenas Beltrán (Colombia).

Continuidad y Estructura interna. Esta revista fue creada en 1972 por "El Coloquio Lingüístico", un grupo de estudiantes y profesores de la primera promoción de la Maestría en Lingüística y Español de la Univalle, como iniciativa de crear un medio de difusión de los diferentes trabajos de reflexión, estudio e investigación surgidos a partir de interrogantes acerca del lenguaje. Así nació esta revista que la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle ha tenido a cargo durante más de cuatro décadas ininterrumpidamente. Es posible verla en línea desde el año 2004, promediando cada edición unos 10 artículos más 2 o 3 reseñas.

Indexaciones: Pubindex de Colciencias (Colombia) (Cat. B), MLA International Bibliography, CSA Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), Ulrich's Periodicals Directory, Scielo.

E. 133.-

Reseña detallada a Mayo de 2015.

Catedral Tomada. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana. (Estados Unidos)



<http://catedraltomada.pitt.edu/>,

Patrocinio: Departamento de Graduados en Lengua Hispánicas y Literatura de la Universidad de Pittsburgh, Pensilvania, Estados Unidos.

Ambito temático: *Catedral Tomada. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* publica artículos, reseñas y notas bibliográficas sobre literatura, teoría y crítica literaria latinoamericana en español, inglés y portugués dos veces al año.

Según la misma presentación de la revista *Catedral Tomada* "es un proyecto editorial que invita a hacerse parte del conocimiento a través de una crítica permanente a nuestros hábitos de conocer y escribir. El proyecto convoca entonces voces que disientan de los intentos de encerrar el conocimiento en un solo espacio geográfico, de asignarlo a una sola voz. Se distancia, así, de los esfuerzos por recluir las formas de conocer y escribir al interior de una sola forma de ver el mundo. *Catedral Tomada* invita entonces a tomar el conocimiento de nuevas maneras para hacerse parte del mundo de otra forma; incentiva el tomarse a uno mismo para instalarse en relaciones abiertas y libres con la escritura y con la sociedad."

Comité Editorial: Sus editores son Mónica Barrientos y Cesar Zamorano, ambos de la entidad citada. Son asistidos por un comité editorial y otro consultor de 8 y 28 profesores respectivamente, la mitad aproximadamente de Estados Unidos, mas otros de Argentina, Chile, Uruguay y otras filiaciones no informadas.

Continuidad y Estructura Interna: *Catedral tomada* nace en el 2013 y a Mayo del 2015 todavía no se edita el del segundo semestre del 2014. Cada edición trae unos 7 artículos promedio, mas algunas reseñas, incluyendo hasta el momento (mayo de 2015) un número monográfico (Vol. 1, Nº 2: Abuso, perversión y sexualidad).

Indexaciones: Hasta el momento: DOAJ.

E. 134.-

Reseña detallada a Mayo de 2015.

Forma y Función. (Colombia).



http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0120-338X&nrm=iso&rep=&lng=es

<http://www.formayfuncion.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/about>

Patrocinio: Publicación del Departamento de Lingüística de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y forma parte del portal de revistas de esa Universidad.

Objetivos y ámbito temático: Está dedicada a la lingüística en su sentido más amplio y a campos afines a ella, como la literatura, la filología, la metodología de la enseñanza de lenguas, la semiología, etc. *Forma y función* se ha propuesto de los trabajos de los estudiosos que tratan de profundizar en el conocimiento del complejo fenómeno del lenguaje. Un lugar especial en esta publicación está consagrado a la divulgación de estudios sobre las lenguas indígenas.

Equipo Editorial: Su Directora-Editora es Myriam C. Moya P. , secundada por 3 asistentes editoriales, todos de la entidad citada.

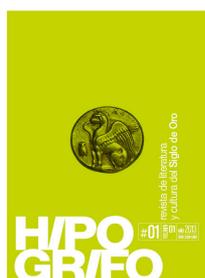
Continuidad y Estructura Interna: *Forma y Función* se funda en 1981 con formato de anuario hasta el 2009, donde adquiere periodicidad semestral. Merced a un esfuerzo editorial conjunto con el portal de revistas de la Universidad Nacional de Colombia, es posible tener acceso digital full text a toda su colección, con mas de 30 años de producción continua. Cada número consta de presentación y un promedio de 6 artículos mas reseñas de libros.

Indexaciones: Publiindex (Categoría A2) de Colombia, Scielo, DOAJ, CLASE, LATINDEX y E-Revistas.

E. 135.

Reseña detallada a Mayo de 2015.

Hipogrifo. Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro. (España)



<http://www.revistahipogrifo.com/index.php/hipogrifo>

Patrocinio: *Hipogrifo* (ISSN: 2328-1308) es gestionada por el Instituto de Estudios Auriseculares (IDEA) y apoyada por un consorcio de instituciones universitarias españolas y latinoamericanas.

Estas son las siguientes: Consell Social de la Universitat de les Illes Balears (España); Grupo de Investigación Calderón-Universidade de Santiago de Compostela (España); Grupo de Investigación Siglo de Oro (GRISO)/Universidad de Navarra, (España); Grupo PROTEO (España); Institut für Romanistik der Universität Wien (Austria); Instituto Almagro de teatro clásico - Universidad de Castilla-

La Mancha, ESPAÑA; Proyecto Rojas Zorrilla II. Universidad de Valladolid (España); Romanisches Seminar. Universität Münster (Alemania); Instituto Tecnológico de Monterrey (México), The Hispanic Baroque Project (Canadá); Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) (México); Université de Genève (Suiza); Laboratorio Escénico Univalle. Departamento de Artes Escénicas. Universidad del Valle, Colombia; Universidad del Pacífico (Perú); Instituto de Literatura, Universidad de los Andes (Chile); y Equipo BITAE - La Biblia en el teatro áureo español, Universidad de La Rioja, España.

Alcance temático: *Hipogrifo. Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro* es una publicación dedicada al Siglo de Oro en su sentido más amplio que incluye colaboraciones (estudios, notas, bibliografía, reseñas, noticias, etc.) de cualquier tema y género con enfoque abierto y multidisciplinar. Arte, Literatura, Historia, Estudios Culturales, Literatura Virreinal... tienen cabida en sus páginas.

Equipo Editorial: Su director es el Dr. Victoriano Roncero, de la State University of New York at Stony Brook, Estados Unidos. Es asistido por un consejo editorial y otro consejo asesor compuesto por unos 30 especialistas literarios en cada caso, siendo su composición internacional (Alemania, Austria, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, India, Israel, Italia, Japón, México, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Rusia y Senegal).

Continuidad y Estructura Interna: Hipogrifo nace en el 2013 con cronología semestral. Cada edición trae unos 8 a 10 artículos promedio y totalizan unas 250 a 300 páginas cada uno.

Indexaciones: *Hipogrifo* está indexada en las bases españolas DIALNET, E-Revistas, e ISOC. Asimismo está en DOAJ, MLA (Directory of Periodicals Modern Language Association), DULCINEA, ERIH Plus y LATINDEX.

E. 136.

Reseña detallada a Mayo de 2015.

Materialidades da Literatura/Materialities of Literature. (Portugal)



<http://iduc.uc.pt/index.php/matlit/index>

Patrocinio: *MATLIT* surge como una forma de articular el trabajo lectivo y la producción científica del Programa de Doctorado «Estudos Avançados em Materialidades da Literatura», del Centro de Literatura Portuguesa de la Universidad de Coimbra, Portugal.

Objetivos: Matlit pretende constituirse en una plataforma propicia para la difusión de trabajos literarios, de crítica literaria y de literatura comparada de naturaleza interdisciplinar, así como la investigación de los medios y las humanidades "digitales". Usa el Portugués, español, francés, inglés e italiano con idiomas de trabajo.

Equipo Editorial: Sus directores/Editores son Manuel Portella y Osvaldo Manuel Silvestre, ambos de la entidad citada. Son asistidos por 10 doctorandos del Programa mencionado. Su consejo consultor lo componen una veintena de literatos portugueses y españoles en su mayoría, además de personas de tres estadounidenses y un irlandés.

Continuidad y Estructura interna: MATLIT surge el año 2013 con cronología semestral y estructura monográfica.

Indexaciones: Aparte de DOAJ, que es donde obtuvimos la referencia, no se informa nada al respecto.

E. 137.

Reseña detallada a Mayo de 2015.

Caracteres. (España, Chequia, Suecia)

Estudios culturales y críticos de la esfera digital. (España, Chequia, Suecia)



<http://revistacaracteres.net/>

Objetivos y ámbito temático: Publicación académica independiente para el análisis crítico de la cultura, el pensamiento y la sociedad digital. Esta revista nace con el objetivo de dedicarse principalmente -pero no de manera exclusiva- a la crítica literaria y lingüística centrándose sobre todo en las nuevas pantallas y en las relaciones que se establecen entre público y creadores. Nuestra perspectiva investigadora se enmarca en la tradición de los

estudios culturales y de las tendencias surgidas a raíz de las diferentes reflexiones sobre nuevas formas de entender la confluencia entre las Humanidades y lo digital-tecnológico.

La aportación de la tecnología hipermedia produce imbricaciones inéditas que nos obligan a redefinir los estudios culturales. Hasta tal punto es así que consideramos que diferentes agentes culturales han visto revisada profundamente su conceptualización de tal forma que los nuevos productos críticos y culturales se mueven en un escenario de interconexiones y sinergias difícilmente alcanzable hace unos años.

Caracteres es, en consecuencia, una publicación académica independiente abierta a estudios humanistas y tecnológicos del ámbito digital. Esto incluye estudios informáticos, multimedia, hipermedia, lingüísticos, literarios, sociológicos y filosóficos, entre otros. La publicación es decididamente interdisciplinar y busca los puntos de convergencia de las ciencias nuevas y clásicas en lo digital. (Párrafos transcritos de la presentación de la revista).

Equipo Editorial: Su director es Daniel Escandell Montiel (Univ. de Salamanca, España). Sus editores adjuntos son David Andrés Castillo (Univerzita Karlova (Rep. Checa)) y Juan C. Cruz Suárez (Aarhus Universitet (Dinamarca)). Sus consejos editorial y asesor científico están conformados por 12 y 26 expertos en sus respectivos campos, los que en su mayoría son españoles, estadounidenses y daneses, incluyendo también antropólogos culturales europeos (Alemania, Italia, Rep. Checa) como también de Canadá, Noruega y Rumania.

Continuidad y Estructura Interna: *Caracteres* nace en el 2012 con periodicidad semestral. Cada edición trae editorial, unos 5 artículos promedio, otros artículos de divulgación (3) y reseñas de libros.

Indexaciones: *Caracteres* está indexada en varias bases bibliográficas españolas (DIALNET, ISOC, E-Revistas, Dulcinea), así como generales y del área de las ciencias sociales y las humanidades, tales como

E. 138.-

Reseña express a Junio de 2015.

Translation & Interpreting. (Australia).

The International Journal of Translation and Interpreting Research.



Nota de Edición: En blanco están las letras Trans e Inter respectivamente y no se notan.

<http://trans-int.org/index.php/transint/index>

Patrocinio y Alcance: TRANSLation & INTERpreting is a refereed international journal that seeks to create a cross-fertilization between research, training and professional practice. It aims to publish high quality, research-based, original articles, that highlight the applications

of research results to the improvement of T&I training and practice. It welcomes contributions not only from well-known senior scholars, but also from new, young scholars in the field. It is a free on-line journal, hosted by the University of Western Sydney's School of Humanities and Communication Arts, Australia, with the objective to be universally accessible to researchers, educators, students and practitioners of interpreting and translation, as well as to others interested in the discipline.

Equipo Editorial: Sus Editores son Ignacio Garcia y Mustapha Taibi, ambos de la University of Western Sydney, Australia. Su editor para reseñas de libros es Uldis Ozolins, de la University of New South Wales, Australia. Su comité editorial propiamente tal y su comité consultor están integrados por 9 y 20 especialistas, respectivamente, siendo estos de Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Emiratos Arabes Unidos, Estados Unidos, Francia, Reino Unido y Suecia,

Fundada en el 2009 por Sandra Hale (University of New South Wales, Australia), con periodicidad semestral, *Translation & Interpreting* ha permanecido inalterable en el tiempo con sus sucesivos números de unos 4 artículos promedio y otras tantas reseñas de libros.

Indexaciones: ERIH PLUS, Academic OneFile, CSA Linguistics and Language Behavior Abstracts, DOAJ Directory of Open Access Journals, Gale, Google Scholar, INFORMIT, Translation Studies Bibliography, Ulrichs.

E. 139.

Reseña detallada a Junio de 2015.

Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos. (España)



Asociación
Europea de
Lenguas para
Fines
Específicos

<http://www.aelfe.org/?s=presentacio>

Patrocinio y objetivos: *IBÉRICA* es publicada por la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), fundada en el año 1992 con el fin de fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas modernas aplicadas a las ciencias y las

tecnologías. El domicilio social de la Asociación radica en la Universidad Politécnica de Madrid, Departamento de Lingüística aplicada a la Ciencia y la Tecnología.

La dirección física radica en la Universitat Jaume I de Castelló, Facultat de Ciències Humanes i Socials, Departament d'Estudis Anglesos, Campus de Riu Sec, s/n, E-12071 Castelló (España).

Esta revista tiene aplicación para los interesados en la traducción técnica y en los generos discursivos de las diversas especialidades de la ciencia y tecnología.

Cuerpo Editorial: Su directora es Carmen Perez-Llantada, en tanto que su directora ejecutiva es Concepción Orna-Montesinos, ambas de la Universidad de Zaragoza. Su comité de redacción lo conforman 17 especialistas españoles; por su parte, el comité científico esta integrados por 16 expertos internacionales, británicos y estadounidenses en su mayoría.

Continuidad y Estructura Interna: *Ibérica* nace en 1996 con una periodicidad semestral y también incluye números monográficos. Cada número trae un promedio de 5 artículos y unas 5 reseñas de libros, mas otras secciones breves aleatorias.

Indexaciones: Arts and Humanities Citation Index®, BLL – Bibliography of Linguistic Literature. Bibliography of General Linguistics and of English, German and Romance Linguistics, CARHUS Plus+, CINDOC, CIRC, Contents Pages in Education, Dialnet, DICE, DOAJ, EBSCO Publishing, ERIH – European Reference Index for the Humanities, e-revist@s, ERA, ISOC, Journal Citation Reports/ Social Sciences Edition, LATINDEX, Linguistics Abstracts Online, LLBA – Linguistics and Language Behavior Abstracts, MLA International Bibliography MLA List of Periodicals, REDALYC, RESH, SCOPUS, Social Sciences Citation Index®, Social Scisearch®, The Linguist List, Ulrich's TM

E. 140.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México. (México)

La Colmena

Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México

<http://lacolmena.uaemex.mx/about>

Patrocinio y Alcance: *La Colmena, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, es un órgano de difusión cultural que publica trimestralmente ensayos y artículos de investigación elaborados desde el ámbito de las humanidades, productos de creación literaria en prosa y verso, así como reseñas. La publicación está dirigida a investigadores, críticos, escritores, docentes y lectores en general del ámbito cultural humanista.

Se encuentran varios articulos de antropología, filosofía y literatura mexicana y latinoamericana.

Comité Editorial: Su Editor responsable es Juan Carlos Carmona Sandoval, del Instituto Literario de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es asistido por sus coeditores Alain García P. y Priscilla Galeana A, todos de la entidad citada. Su consejo editorial consultor lo componen casi 30 literatos y ensayistas de México, España, Brasil y Ecuador.

Continuidad y Estructura Interna: *La Colmena* nace en 1994 y con cronología trimestral semantiene hasta ahora. Los números aparecen desordenados en el archivo por números y hay algunos que no estan. Cada edición comporta unos 5 articulos promedio mas secciones breves aleatorias (Reseñas, obituarios, etc.).

Indizaciones: Revistas Mexicanas de Divulgación Científica y Tecnológica Conacyt, e-Revistas, Latindex, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Hela, Biblat, JURN, Clase, Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB), Zeitschriftendatenbank (ZDB).

E. 141.-

Reseña detallada a Julio de 2015.

Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos. (España)



<http://www.ogigia.es/index.php/ogigia/about>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=9392>

Alcance temático: *OGIGIA*, surge de las inquietudes de un grupo de profesores dedicados, desde diversos ámbitos, a la enseñanza, el fomento y la difusión del patrimonio cultural español: su lengua, su literatura, su arte y su historia. Prestando también atención a la repercusión en el exterior, las relaciones culturales pasadas y presentes con otros lugares, así como la enseñanza de E/LE. En resumen, se puede calificar a *OGIGIA* como revista de estudios hispánicos, entendiendo como tales los relativos a España, Hispanoamérica y el mundo hispanohablante.

Se trata de una revista electrónica interdisciplinar, dividida en los siguientes bloques temáticos:

a) lengua y literatura: estudios lingüísticos y literarios, estudios gramaticales, teoría de la literatura y literatura comparada..

b) historia y arte: historia y arte de España y sus relaciones con otros lugares, patrimonio histórico artístico, cine y otros medios audiovisuales, etnografía, artes populares, música...

c) didáctica: recursos didácticos o estudios teóricos dentro de la enseñanza de E/LE, con el objetivo de estudiar diferentes aspectos de la cultura española, y difundirlos. La revista se completa con una serie de reseñas bibliográficas de los diversos temas que la conforman.

(Párrafo transcrito de la presentación).

Cuerpo Editorial:

Sus editores son Eva Alvarez R. y Jesús Pascual M., ambos de la Univ. De Valladolid, España.

Su consejo editorial consultor es de 15 especialistas de Chile, España, Estados Unidos, Italia, Japón, Polonia y Tailandia.

Continuidad y Estructura Interna: *OGIGIA* se inicia en el 2007 con periodicidad semestral, cuya continuidad mantiene hasta ahora. Es factible ver toda su colección a texto completo en el portal DIALNET. Los artículos se despliegan en secciones de Lengua y Literatura española, Arte y Experiencias en el aula, totalizando unos 5 en promedio, mas reseñas y otras secciones breves.

Indexaciones: DIALNET, DOAJ, LATINDEX, MLA, MIAR, E-Revistas.

E. 142.- / D. 346.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

Anthropologica. (Perú)



<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/index>

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_issues&pid=0254-9212&lng=es&nrm=iso

Nota del Referencista: Si bien esta revista es prioritariamente del **Area D: Antropología y Psicología**, se incluye también en el **Area E: Lingüística y Literatura** debido a que trae varios artículos de interés sobre literatura y lingüística andina y/o amazónica.

Patrocinio: Revista de la especialidad de antropología del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Enfoque y Alcance: *Anthropologica* publica resultados de las investigaciones empíricas y teóricas más recientes dentro de la Antropología y disciplinas afines en el ámbito peruano e internacional, con énfasis en la región andina y amazónica. Se dirige a estudiantes de antropología, profesores universitarios, investigadores y académicos de las ciencias sociales y humanas.

Equipo Editorial: Su directora (al 2015) es Cecilia Rivera Orams. Su consejo asesor esta integrado por los peruanos Gisela Cánepa K., Alexander Huerta-Mercado, Teófilo Altamirano R. y Alejandro Ortiz R. Por su parte, cada número monográfico tiene un subequipo de editor(a) (es) invitados. Su comité asesor internacional esta compuesto por casi 20 antropólogos culturales de Argentina, Brasil, Escocia, España, Estados Unidos, Francia, Panamá, Perú y Reino Unido.

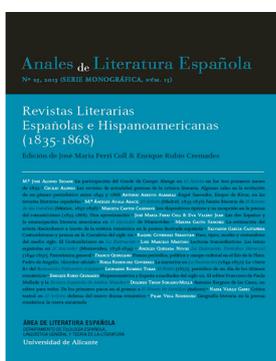
Continuidad y Estructura Interna: *Anthropologica* comienza en 1983 como continuación de la revista *Debates en Antropología*. Con periodicidad anual, tiene una continuidad permanente hasta ahora (Junio de 2015), con sendos artículos que abundan en la antropología andina siendo de interés para el psicólogo/antropólogo social, el lingüista, el historiador, el educador de ciencias sociales, y hasta el interesado en la literatura y filosofía latinoamericana. Cada edición, con tendencia semimonográfica, consta de un promedio de unas 250 páginas. A veces hay dos ediciones anuales. En un esfuerzo editorial importante por parte de la PUCP, se tiene acceso pleno a toda la colección de *Anthropologica*. También Scielo permite su acceso pleno a partir del 2004, fecha en que es acreditada en ese portal bibliográfico latinoamericano.

Indexaciones: LATINDEX, SCIELO.

E. 143.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

Anales de Literatura Española. (Española)



<http://www.cervantesvirtual.com/portal/anales/index.html>

Patrocinio: *Anales de Literatura Española (ALE)* es publicada por el Área de Literatura del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana, sureste de España.

Historia, Continuidad y Alcance: En 1982 los profesores de Literatura Española de dicha Universidad, encabezados por Guillermo Carnero, constataron la necesidad de una revista donde plasmar las investigaciones propias y que, al mismo tiempo, sirviera para que destacados especialistas contribuyeran con sus artículos a crear una publicación dedicada a la Historia de la Literatura Española.

Así surgió el primer número y, desde entonces, se ha intentado combinar las líneas de investigación llevadas a cabo en el citado Departamento (Área de Literatura) con las aportaciones de los más reconocidos hispanistas.

La trayectoria de la revista tiene dos etapas. En la primera, números 1-10, cada volumen es una miscelánea de artículos cuyo denominador común es la dedicación a la Historia de la Literatura Española. A partir del número 11 se ha optado por monográficos sobre «*temas marginados o poco frecuentados por la Historiografía y la Crítica, o bien novedosos o polémicos en la investigación actual*». Estos volúmenes son coordinados por un miembro del Consejo de Redacción, que invita a participar a destacados especialistas en el tema seleccionado, dándose asimismo la posibilidad de aceptar envíos espontáneos de acuerdo con las condiciones indicadas en la revista. (Párrafo transcrito de la presentación).

Equipo Editorial: Su Director (al 2015) es Enrique Rubio C., en tanto que su Codirector es Miguel Á. Lozano M. y su Secretaria es Laura Palomo A. Su consejo editorial y su consejo asesor y científico esta conformado por 15 y 18 académicos respectivamente, en su mayoría españoles e italianos.

Indexaciones: LATINDEX y RESH.

E. 144.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

América sin Nombre.



<http://dfelg.ua.es/amicasinnombre/>

Patrocinio: La revista *América sin nombre*, es el boletín anual de difusión científica de la Unidad de Investigación de Literatura Hispanoamericana: "*Recuperaciones del mundo precolombino y colonial en el siglo XX latinoamericano*", vinculada al Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana, Sureste de España. Además, la revista forma parte de la actividad académica del Centro de Estudios Iberoamericanos "Mario Benedetti" de la misma universidad.

Objetivo y Cobertura Temática: El objetivo de *América sin nombre*, fundada en diciembre de 1999, es la publicación de un volumen monográfico, cada año, de trabajos de investigación originales e inéditos relacionados con uno de los temas adscritos a la Unidad de Investigación de Literatura Hispanoamericana de la UA.

La cobertura temática de *América sin nombre* responde a las líneas de investigación desarrolladas por la Unidad singular "*Recuperaciones del mundo precolombino y colonial en el siglo XX latinoamericano*" en el ámbito de los estudios sobre la historia de la literatura latinoamericana, prestando particular atención a la recepción y a la influencia de los universos culturales de la época precolombina y los siglos virreinales en las diferentes manifestaciones literarias del siglo XX latinoamericano.

La vocación universalista de *América sin nombre*, dirigida principalmente a un público especializado en estudios histórico-literarios y culturales, ha llevado a su consejo de redacción a plantear números monográficos sobre la literatura de los diferentes países latinoamericanos, sobre autores y temas diversos que profundizan en el intercambio cultural entre Europa y América, así como en el desarrollo y las especificidades de las diferentes literaturas del continente americano.
(Párrafos transcritos y adaptados desde la presentación).

Comité Editorial: Su director (al 2015) es José Carlos Rovita, secundado por un comité científico integrado por 26 estudiosos de la literatura latinoamericana antigua.

Continuidad y Estructura Interna: En los albores del nuevo milenio nace esta revista dedicada a América Latina y sus ediciones monográficas son una excelente referencia para la aproximación literaria de los diversos países americanos, consignando cada número muchos artículos sobre los temas en comentario.

Indexaciones: E-Revistas, LATINDEX.

E. 145.

Reseña Express a Julio de 2015.

Reading in a Foreign Language. (Estados Unidos).

A refereed international online journal of issues in foreign language reading and literacy.



<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>

Patrocinio y Alcance: The online journal *Reading in a Foreign Language* (RFL) is a scholarly international refereed journal originally founded as a print journal in 1983 at the University of

Aston, Birmingham, England. The journal moved to the University of Hawai'i in 2002 under the co-editorship of Richard R. Day and Thom Hudson, and Reviews Editor Anne Burns, Macquarie University, Australia. It is supported by the National Foreign Language Resource Center (NFLRC), the University of Hawai'i College of Languages, Linguistics and Literature, and the University of Hawai'i Department of Second Language Studies.

Reading in a Foreign Language has established itself as an excellent source for the latest developments in the field, both theoretical and pedagogic, including improving standards for foreign language reading.

Equipo Editorial: Sus coeditores son Richard Day y Thom Hudson (U. de Hawai), junto a Julio C. Rodriguez (Director, National Foreign Language Resource Center) y Kimi Kondo-Brown (Interim Associate Dean, College of Languages, Linguistics, and Literature, U. Hawaii). A este equipo lo secunda un comité consultor internacional de 16 miembros, estadounidenses en su mayoría, además de Japón y Nueva Zelanda.

Continuidad y Estructura Interna: *RFL* comienza en el 2002 con periodicidad semestral. Cada edición promedia los 6 artículos más unas 4 reseñas de libros y otras secciones breves aleatorias. A veces hay números monográficos.

Indexaciones: No hay información al respecto. Referida en DOAJ.

E. 146.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

Anales Cervantinos. (España)



<http://analescervantinos.revistas.csic.es/index.php/analescervantinos>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=56>

Patrocinio: Anuario publicado por el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, España.

Alcance temático: *Anales Cervantinos* acoge todas las manifestaciones del pensamiento en torno a la figura de Cervantes, no sólo en lo que se refiere al hombre y a su obra, sino en todo lo que constituye su entorno: la sociedad, el paisaje, el tiempo..., etc.

Con secciones como Estudios, Notas, Reseñas de libros, etc., *Anales Cervantinos* es la única publicación monográfica de carácter científico en España dedicada íntegramente al autor de *El Quijote*.- (Párrafo transcrito de la presentación de la revista).

Equipo Editorial: Su Dirección (al 2015) recae en Abraham Madroñal Durán (Universidad de Ginebra, Suiza), mientras que su Secretaría es Luis Alburquerque García, (ILLA, CCHS, CSIC).

Su consejo de redacción son 12 expertos cervantinos españoles y por su parte el consejo asesor internacional lo integran casi 30 especialistas de Alemania, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Israel, Italia, Japón, México, Portugal y Suiza.

Continuidad y Estructura Interna: Fundada en 1951, *Anales Cervantinos* lleva ya 60 años de producción continua salvo leves recesos (1995 a 1997 y 2000 a 2003). Cada número precede de editorial y contiene varios artículos y algunos exponen los Coloquios Internacionales Cervantinos. Es accesible fulltext desde su vol. 38 de 1998 hasta la actualidad.

Indexaciones: *Anales Cervantinos* está indizada en Web of Science (Thomson-ISI) A&HCI, SCOPUS, DIALNET, E-REVISTAS, RESH, y otras bases de datos internacionales de relevancia.

E. 147.-

Reseña detallada a Junio de 2015.-

Aletria: Revista de Estudos de Literatura. (Brasil)

Aletria: Revista de Estudos de Literatura

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria>

Patrocinio: **Publicación del** Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

Enfoque y alcance: La revista *Aletria* acepta para su publicación artículos inéditos en sus especialidades: ensayos sobre estudios literarios e culturales y reseñas y reseñas y reseñas críticas de obras literarias y de obras científicas en el área de la literatura y teoría literaria.

Equipo Editorial: Sus Editores en Jefe son Sabrina Sedlmayer y Julio Jeha, ambos de la UFMG. Su consejo editorial y consultor esta compuesto por 11 y 50 especialistas en literatura, respectivamente, siendo en su gran mayoría brasileños, mas especialistas de Estados Unidos y Francia.

Continuidad y Estructura Interna: *Aletria* comienza en 1993 como Anuario y en el 2010 acelera su producción a una semestral, siempre con una fuerte tendencia monográfica. Cada volumen tiene gran cantidad de articulos y eventos y notas relacionados con el tema en convocatoria. No sólo hay temas de literatura brasileña, sino que de otros paises y latitudes también. En un esfuerzo editorial encomiable de la UFMG se tiene acceso full text a toda su colección.

Indexaciones: E- Revistas, DIALNET, MLA, LATINDEX, y Bases Bibliográficas brasileñas.

E. 148.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América. (México)



<http://www.archipelago.com.mx/>

<http://www.journals.unam.mx/index.php/archipelago/about>

Patrocinio: *Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América* es una publicación coeditada por el Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCyDEL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y tiene el reconocimiento de la representación de la UNESCO en ese país.

Temática y Alcance: Nacida en México en 1992, como expresión de un proyecto cultural interdisciplinario con el propósito de coadyuvar a la integración de América Latina y el Caribe incluyendo a sus migrantes en otras latitudes, *Archipiélago* recoge trimestralmente una muestra del pensamiento, la memoria y la creación científica, artística y literaria de la región.

Acorde con nuestro devenir histórico, tiende también puentes a España y Portugal, y a la idea de Iberoamérica que de ello dimana.

El espacio editorial se cubre en lo fundamental con colaboraciones procedentes de América Latina y el Caribe, España y Portugal, sin descartar aquellas de otras latitudes que sean de particular interés, todas de notoria calidad. Se procura guardar equilibrio en la diversidad de temas, géneros y nacionalidades, así como en la participación de personalidades renombradas y autores noveles, jóvenes principalmente.

(Párrafos tomados y adaptados de la presentación).

Equipo Editorial: Su director general (al 2015) es el Dr. Carlos Véjar Pérez-Rubio. La edición esta a cargo de Yanna Hadatty & Virginia Salvatierra, en tanto que la administración corre por cuenta de Kaarina Véjar A. Por su parte, la promoción esta basada en Bernardino Arana, Germán de la Vega y Jesús Gonzalez A. El equipo se completa con 8 corresponsales de Argentina, Brasil, Colombia, Francia, Estados Unidos y Paraguay. El Diseño esta bajo la empresa Palabra en Vuelo, S.A. de C.V.

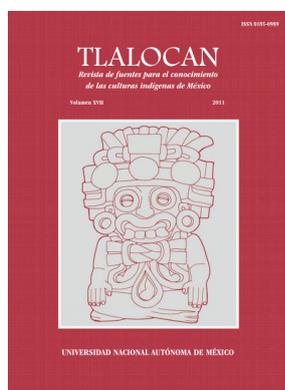
Continuidad y Estructura Interna: *Archipiélago* muestra una continuidad impecable y es factible verla a texto completo a partir de su volumen 11 del año 2003 hasta la actualidad. No obstante también el enlace propio de la revista tiene prometido subir toda la colección a internet.

Indexaciones: LATINDEX, CLASE.

E. 149.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

Tlalocan. Revista de Fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México.



<http://www.journals.unam.mx/index.php/tlalocan>

(México)

Patrocinio: Publicación oficial del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIF) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que con un nutrido cuerpo de académicos de excelencia cobija a distintos Centros de Estudios (Estudios Clásicos, Lingüística Hispánica, Estudios Literarios, Estudios Mayas, Poética, así como varios Seminarios especializados tales como el Seminario de Lenguas Indígenas y otros). Su acceso es posible merced al Portal de Revistas Científicas y Arbitradas de la UNAM.

Alcance Temático: *Tlalocan* es una revista especializada en la documentación de fuentes y textos de tradición oral en lenguas indígenas de México, además de lenguas de Guatemala y el suroeste de Estados Unidos que estén lingüísticamente emparentadas.

Publica fuentes relacionadas con las culturas indígenas de México y Mesoamérica, tanto documentales como recopiladas de textos orales. También se aceptan para su consideración textos en lenguas indígenas emparentadas con lenguas mexicanas, sean de origen documental u oral. Se buscan textos que tengan interés etnográfico o histórico además del interés lingüístico. Se incluyen asimismo reseñas bibliográficas y notas.

(Párrafos transcritos y adaptados de la presentación).

Equipo Editorial: Su Directora es la Dra. Karen Dakin, en tanto que sus Editor responsable es el Dr. Rodrigo Romero Méndez junto a la Dra Mercedes Montes de Oca Vega; su Editora Técnica es Adda Stella Ordiales, todos(as) del IIF-UNAM.

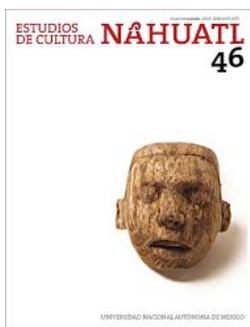
Continuidad: *Tlalocan* es de larga data. Tanto es así que nace en 1943 en Sacramento de la mano de dos jóvenes estudiosos de las culturas mesoamericanas: Robert Barlow y George T. Smisor, titulándola: *The House of Tlaloc*. Después de varios avatares y con la colaboración del Instituto Nacional de Antropología e Historia y posteriormente con la coedición del IIF y el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, *Tlalocan* prosigue su desarrollo investigativo, para quedar el IIF como editor exclusivo en 1997. En el portal de Revistas de la UNAM es factible acceder a *Tlalocan* desde 1997 en adelante, con algunos saltos, lo que de todos modos representa un esfuerzo editorial importante. Cada edición trae unos 5 artículos promedio.

Indexaciones: CLASE, LATINDEX.

E. 150.-

Reseña detallada a Junio de 2015.

Estudios de Cultura Nahuatl.



ESTUDIOS
DE CULTURA
NAHUATL

<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/ecnum.html>

Patrocinio: Publicación oficial del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que asimismo publica también 3 revistas hermanas: *Estudios de Historia Novohispana*, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, e *Históricas*. Su acceso es posible merced al Portal de Revistas Científicas y Arbitradas de la UNAM.

Alcance Temático y Objetivos: La revista *Estudios de Cultura Nahuatl* esta destinada a sacar a luz fuentes documentales de toda índole, códices y textos indígenas de importancia histórica, etnográfica, lingüística, o genéricamente cultural, en relación con los distintos pueblos nahuas, en los periodos prehispánico, colonial y de México independiente. Publica trabajos originales de investigación, testimonios documentales y reseñas críticas sobre los diferentes aspectos de la cultura náhuatl desde la época prehispánica hasta la actualidad. Los trabajos que se envíen deben ser inéditos y estar escritos en español, náhuatl, inglés o francés. (Párrafos transcritos de la presentación).

Equipo Editorial: Su Editor actual (al 2015) es Miguel León-Portilla y sus editores asociados son José Rubén Romero Galván y Salvador Reyes Equiguas. Su Consejo Editorial esta conformado por mas de 20 historiadores y lingüistas, en su mayoría de la UNAM, ademas de académicos de Alemania, España, Estados Unidos, Holanda y Reino Unido.

Continuidad y Estructura Interna: Despues de explicar las tres etapas de la cultura náhuatl -como toda cultura chocando con otra advenediza: Estado Natural, Entrechocamiento, y Supervivencia, el editorialista de su primer número, el Dr. Angel M. Garibay K, en 1959 planteaba que "es necesario el estudio detenido, lento, calmado y minucioso de cada uno de los elementos culturales, para llegar al conocimiento integral de una cultura."

Es así que, como resultado del Seminario de Cultura Náhuatl de la UNAM, nace a fines de los 50, Estudios de la Cultura Nahuatl (ECN). Hoy (2015) ECN da cuenta de mas de medio siglo de existencia continua con unos 50 volúmenes y 1000 articulos aproximadamente y, en un esfuerzo editorial encomiable por parte del IIH y el portal de revistas de la UNAM, se tiene acceso via pdf a toda su coleccion a texto íntegro. En sus inicios la frecuencia era annual o bianual, para posteriormente acelerar su producción a una semestral a partir del 2012. Cada número trae un promedio de 8 articulos y 4 reseñas y secciones breves aleatorias tales como obituarios, notas breves, congresos, etc.

Indexaciones: Portal de Revistas UNAM, LATINDEX, DIALNET.

FIN DEL DOCUMENTO.