

Kálathos

Revista Interdisciplinaria Inter Metro



E Teología E Educación F Filosofía E Economía

Artículos para esta edición

Teología

- Leonardo Boff y su pensamiento en torno al sufrimiento, al mal humano y el amor
/ Autor: Ángel Luis Soto Cora

Educación

- La promoción y la animación de la lectura en Puerto Rico, a propósito de una pregunta de Mayra Santos Febres / Autora: Zulma L. Ayes Rodríguez
- Etapas de desarrollo de la dirección del proceso de extensión universitaria: El caso de la Isla de la Juventud en Cuba / Autores: Raiza Peña Cedeño, Eliezer Colón Rivera
- Integración Efectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional en las Plataformas
/ Autor: Edgar Lopategui Corsino

Filosofía

- Entre la sociedad civil y el Estado: Elementos para una crítica del concepto de organización
/ Autor: Javier Santiago Lucerna

Economía

- Impacto de la Dolarización en El Salvador / Autor: Carlos Daniel Viscarra

www.kalathos.metro.inter.edu

Editorial

A nuestros buenos lectores y colaboradores:

“Un número especial”

En tiempos de la pandemia a causa del COVID 19, la normalidad y la cotidianidad de nuestras vidas han sufrido un radical remezón existencial y hemos tenido que adaptarnos - como forzados por la selección natural darwiniana, a las nuevas e ignotas circunstancias de aprender a vivir con la amenaza de un enemigo invisible -, y, también, ha reconstruir nuestros espacios y lugares de trabajo. Aunque no ha sido fácil el ajustarnos a esta irrupción inoportuna del escenario vital, tampoco nos hemos amilanado ante las amenazas latentes propias de este contexto pandémico.

Movidos por una voluntad firme, la cual es propia de los espíritus recios, le ofrecemos otro número de la Revista Kálathos. Este número ha sido posible, principalmente, por el entusiasmo de nuestros colaboradores quienes nos hicieron llegar sus artículos tan pronto pusimos el anuncio de la convocatoria. Por la confianza demostrada fehacientemente por parte de los colaboradores, nos hemos movido a presentar ante ustedes, estimados lectores y seguidores, este número, ¡que no es un simple número más!, sino una aportación al desarrollo del conocimiento desde nuestra academia universitaria para compartirla a todo lo ancho del vasto mundo.

Esperamos que cada uno de los artículos seleccionados, puedan ser disfrutados de la misma manera que nos deleitó a nosotros, los que integramos la Junta Asesora. Les reiteramos nuestro compromiso con la puesta en luz de este “número especial”.

ÍNDICE

Presentación del número

Teología

- Leonardo Boff y su pensamiento en torno al sufrimiento, al mal humano y el amor
(Págs. 1-13)
Autor: Ángel Luis Soto Cora

Educación

- La promoción y la animación de la lectura en Puerto Rico, a propósito de una pregunta de Mayra Santos Febres
(Págs. 15-34)
Autora: Zulma L. Ayes Rodríguez
- Etapas de desarrollo de la dirección del proceso de extensión universitaria: El caso de la Isla de la Juventud en Cuba
(Págs. 35-51)
Autor: Raiza Peña Cedeño, Eliezer Colón Rivera
- Integración Efectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional en las Plataformas
(Págs. 52-89)
Autor: Edgar Lopategui Corsino

Filosofía

- Entre la sociedad civil y el Estado: Elementos para una crítica del concepto de organización
(Págs. 91-107)
Autor: Javier Santiago Lucerna

Economía

- Impacto de la Dolarización en El Salvador
(Págs. 109-119)
Autor: Carlos Daniel Viscarra

TEOLOGÍA

Leonardo Boff y su pensamiento en torno al sufrimiento, al mal humano y el amor

Por: Ángel Luis Soto Cora¹

Introducción

Leonardo Boff es un teólogo, filósofo, exsacerdote franciscano, profesor, escritor, y ecologista brasileño. Como cofundador de la Teología de la liberación ha sido una de las principales voces que clama a favor del pobre y del oprimido. A viva voz clama también a favor de la Tierra; en el lenguaje en que mejor entienden los seres humanos, ya que al parecer no entienden el lenguaje y los gritos de sufrimiento del planeta Tierra. Como protesta contra los sufrimientos, la Teología de la Liberación no está limitada a una región. En palabras de Boff, cada forma de opresión, cada grito de los pobres, de los oprimidos, de los excluidos en todo el mundo es un desafío para la teología. Y el tema del sufrimiento humano, el mal y el amor no ha sido excluido del discurso de este pedagogo.

En las páginas a continuación se estará presentando a Leonardo Boff, y analizando su pensamiento en torno al sufrimiento, al mal humano y el amor. Comenzando por una breve biografía del teólogo que nos evidencia el profundo compromiso de Leonardo por el pobre y oprimido, pero sin limitarse a los seres humanos; sino que también por nuestro planeta. De esta forma, seremos introducidos en el raciocinio de alguien cuyo amor por la humanidad y por la Tierra no ha pasado desapercibido en el mundo. Esperando que a través de la siguiente información podamos reflexionar que tenemos que ser agradecidos con el Dios Padre, y considerados con la madre Tierra y con nuestros hermanos de todo el planeta.

¹ El autor es profesor adjunto en el Recinto de Guayama de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: angel.l.soto@hotmail.com.

Breve biografía de Leonardo Boff

Genézio Darcí Boff, mejor conocido como Leonardo Boff, nació en el estado de Santa Catarina en Concordia, Brasil el 14 de diciembre de 1938. Hijo de Mansueto y Regina Fontana Boff, y criado en el seno de una familia de once hijos, entre los cuales hay otro sacerdote (Clodovis) y una monja. Cursó sus estudios primarios y secundarios en los municipios de Concordia y Agudos, respectivamente. En 1958 ingresó en la Orden de los Frailes Menores, franciscanos (fue para esa fecha que cambió su nombre a Leonardo)², y más tarde, fue ordenado sacerdote en 1964. Entonces, cursó estudios en la Facultad de Teología de los Franciscanos, en Petrópolis, Río de Janeiro.

Entre 1970 y 1972 recibió su doctorado en Filosofía y Teología por las universidades de Wurzburg (Alemania) y Oxford (Gran Bretaña) bajo la tutela de Karl Rahner. Al mismo tiempo (de 1970 a 1983), fue asesor teológico de la Conferencia de los Obispos de Brasil (CNBB) y del Instituto Nacional de Pastoral (INP). Hasta 1982 asesoró a la Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR), en Bogotá, Colombia. Además, durante un periodo de veintidós años, fue profesor de Teología Sistemática y Ecuménica en el Instituto Teológico Franciscano de Petrópolis, profesor de teología y espiritualidad en varios centros de estudio y universidades de Brasil y del exterior (por ejemplo, en el Centro de Estudios Franciscanos y Pastorales para América Latina - CEFEPAL), y profesor visitante en las universidades de Lisboa (Portugal), Salamanca (España), Harvard (Estados Unidos de Norteamérica), Basilea (Suiza) y Heidelberg (Alemania). Luego, entre 1975 y 1985, participó del consejo editorial de la Editorial Vozes. En el año 1980 se doctoró en Filosofía de la Religión, por el Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río de Janeiro. En este tiempo formó parte de la coordinación de la colección Teología

² Algo habitual cuando se ingresa a una orden religiosa.

y Liberación y de la edición de las obras completas de Carl Gustav Jung. Ha sido redactor de la *Revista Eclesiástica Brasileira* (1970-1984), de la revista de cultura *Voces* (1984-1992) y de la *Revista Internacional Concilium* (1970-1995).

En compañía de Gustavo Gutiérrez Merino, funda la llamada “Teología de la Liberación”, un movimiento teológico cuyo referente principal es la figura de Jesucristo como defensor de los pobres y de los marginados. En 1984, debido a sus tesis ligadas a la teología de la liberación expuestas en su libro, “Iglesia: Carisma y Poder”, fue sometido a un proceso por parte de la Congregación para la Doctrina de la Fe. En 1985 fue condenado a un año de “silencio” (suspensión “a divinis”) y depuesto de todas sus funciones editoriales y académicas en el campo religioso. En consecuencia, dejó el sacerdocio y se casó con Marcia Monteiro da Silva Miranda y mantuvo sus intenciones de seguir difundiendo la teología de la liberación. Sus problemas con la ortodoxia de la Iglesia Católica Romana fueron constantes y en 1991 abandonó la cátedra de teología de Petrópolis por discrepancias con el entonces cardenal Joseph Ratzinger (designado Papa en 2005 con el nombre de Benedicto XVI). También fue sustituido del frente de la revista *Voces* y en Roma se impuso censura previa a todos sus escritos. En mayo de 1992 volvió a tener dificultades por la publicación de su libro “América Latina: De la conquista a la nueva evangelización” y, finalmente, abandonó la editorial franciscana *Voces*.

Su actitud fue censurada por la Iglesia Católica Romana, y el papa Juan Pablo II le condenó al silencio público. Así que habiendo abandonado el presbiterio se dedicó más abiertamente a exponer y defender sus posturas “a favor de los pobres y oprimidos”, eje de los postulados de la Teología de la liberación. En 1993 presentó un concurso y fue aprobado como profesor de ética, filosofía de la religión y ecología en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ). De esta forma, y con la llegada del nuevo siglo, se convirtió en el máximo representante de la llamada

"Teología ecológica", una ampliación, a su juicio, de la Teología de la liberación. Es autor de más de 60 libros en las áreas de teología, espiritualidad, filosofía, antropología, ecología y mística. Habla alemán con fluidez, y la mayor parte de su obra ha sido traducida a varios idiomas modernos (como al inglés, alemán, italiano, francés, japonés y chino).

Es doctor *honoris causa* en política por la Universidad de Turin en Italia y en teología por la Universidad de Lund en Suecia. Ha sido galardonado con varios premios en Brasil y en el exterior. El 8 de diciembre de 2001 le fue otorgado en Estocolmo el *Right Livelihood Award*, conocido también como el premio Nobel Alternativo (al premio Nobel de la Paz). Recibió también el título de doctor *honoris causa* de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) el 16 de agosto de 2016 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. El 22 de agosto de 2018, la Universidad Iberoamericana Puebla y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) le otorgaron otro doctorado *honoris causa*, en teología y ciencias de la tierra. Actualmente vive en el Jardim Araras, región campestre ecológica del municipio de Petrópolis, con su esposa.

Análisis del pensamiento de Boff en torno al sufrimiento, al mal humano y el amor

Para poder analizar el pensamiento de Boff en torno al sufrimiento, al mal humano y el amor, es preciso, en primer lugar, poner en perspectiva la definición de Boff de lo que es el ser humano, para poder establecer su definición del sufrimiento, del mal y del amor. Ya que estos conceptos (sufrimiento, mal y amor), propiamente definidos, no solo se desarrollan y giran alrededor del ser humano, sino que son, y hasta dependen de las acciones voluntarias del ser humano. Además de que pueden ser también el resultado de dichas acciones. El profesor José M. Vázquez Caraballo, para un curso de teología sobre Leonardo Boff escribió que, para conocer el pensamiento de un teólogo, es muy conveniente descubrir y articular algunos hechos

fundamentales de su biografía. Por eso se incluyó una breve biografía sobre este teólogo en el presente ensayo.

En el caso de Boff es una necesidad presentarla ya que su biografía va muy paralela a la bibliografía que ha escrito y al revés. Por eso, él quiere elaborar una teología que nace de la realidad con las pretensiones de interpretar la historia e influir en ella desde el horizonte de la fe. Así que, como pudo conocerse de la breve biografía que precedió esta sección, Boff ha llegado a convertirse en el máximo representante de la llamada "Teología ecológica", porque a su juicio, ésta es una extensión de la Teología de la liberación. Pero ¿cómo llega Boff a la ecoteología desde la teología de la liberación?

Según Phillip Berryman, la Teología de la liberación es una "teología" que nace desde un enfoque realista actual del pobre y del desamparado.³ Desde esta perspectiva, podría decirse que es "una *interpretación* de la fe cristiana a través de la experiencia de los pobres". Es un intento de "leer la Biblia y las doctrinas fundamentales de la fe cristiana con los ojos de los pobres". La experiencia existencial de la realidad y del caminar por la vida de un "pobre". Al mismo tiempo, "el hogar" para Boff, es un espacio peculiar que, cargado de una nostalgia muy especial en la cultura brasileña, es el lugar donde no solo se hace la casa o el domicilio, sino que, en sentido figurado, también representa la patria y la vida en familia. El hogar es también la casa común, el *ethos*⁴, el planeta Tierra que "construye el hábitat humano, personal y socialmente".

En consecuencia, para Leonardo el ser humano es parte integral del planeta Tierra, porque fue hecho por el Dios creador del universo a su imagen y semejanza, pero del "material

³ Phillip Berryman, "Teología de la Liberación. Los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares". Accedido el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/berryman>.

⁴ Es una palabra griega que significa comportamiento. El *ethos* se refiere al modo de comportamiento o rasgos de la conducta humana que forman su personalidad y su carácter.

desmenuzable de que principalmente se compone el suelo natural”⁵. Por lo tanto, Boff tiene la convicción que el ser humano que le hace daño al planeta se hace daño a sí mismo, porque el ser humano “es tierra”. Por consiguiente, Leonardo desarrolla este especial interés por el hábitat natural del ser humano, tomando como base lo que las Sagradas Escrituras declaran sobre la importancia que Dios le da al planeta y a sus recursos. Sobre todo, porque Dios estableció leyes que el ser humano debía (y debe) seguir para el uso, mantenimiento y cuidado de la Tierra y sus recursos. Además de para poder vivir en paz con sus comunes y con la naturaleza.

Ahora bien, ¿qué es el ser humano para Leonardo Boff? En su libro, “La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad”, él escribió que:

El ser humano es una manifestación del estado de energía de fondo donde todo proviene (vacío cuántico o Fuente originaria de todo ser); un ser cósmico, parte de un universo entre otros universos paralelos, articulado en once dimensiones (Teoría de las Cuerdas); formado por los mismos elementos físico-químicos y por las mismas energías que componen todos los seres; habitante de una de los doscientos mil millones de galaxias; dependiente del Sol, una de los trescientos mil millones de estrellas de quinta categoría, situada a 27.000 años luz del centro de la Vía Láctea, cerca del brazo interior de la espiral de Orión.⁶

Un eslabón de la corriente única de la vida; un animal de la rama de los vertebrados, sexuado, de la clase de los mamíferos, del orden de los primates, de la familia de los homínidos, del género *homo*, de la especie *sapiens/demens*; dotado de un cuerpo formado por treinta mil millones de células, continuamente renovado por un sistema genético formado a lo largo de 3.800 millones de años; portador de tres niveles de cerebro con entre diez y cien millones de neuronas, el reptiliano, aparecido hace 300 millones de años, en torno al cual se formó el cerebro límbico hace 220 millones de años y completado, finalmente, por el cerebro neo-cortical, aparecido hace entre 5 y 7 millones de años, aproximadamente, con el que organizamos conceptualmente el mundo; portador de una *psique* con la misma ancestralidad que el cuerpo y que permite ser sujeto, estructurada en torno al deseo, a arquetipos ancestrales y a todo tipo de emociones; un ser coronado por el espíritu, que es ese momento de la conciencia que le permite sentirse parte de todo mayor, que le hace estar siempre abierto al otro y al infinito; un ser capaz de intervenir en la naturaleza, hacer cultura, crear y percibir significados y valores e indagar sobre el sentido

⁵ Definición de tierra según la Real Academia Española.

⁶ Leonardo Boff, *La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad* (España: Sal Terrae, 2016), 38.

último del Todo, hoy en su fase planetaria, rumbo a la noosfera, por la que mentes y corazones habrán de converger en una humanidad unificada.⁷

Y adicional a todo eso: que es mortal. Una definición descriptiva, muy completa en sus detalles; una explicación que entrelaza lógicamente las versiones que la religión cristiana y la ciencia hacen de lo que es un ser humano. Que no está fuera ni por encima de la Tierra viva, sino que es parte de ella, junto con los demás seres vivientes que ella también generó por voluntad del Creador (Génesis 1:11-12, 24-27; 2:7). Una versión que cubre cada aspecto formativo del “hombre”⁸. Y cuyo destino, físicamente hablando, es la muerte. Leonardo escribió que nos cuesta aceptar la muerte dentro de la vida y el carácter dramático del destino humano. Distinto al destino deseado por su Creador que, espiritualmente hablando, es la vida eterna. Sin embargo, gracias al amor, al arte y a la fe, presentimos que hay algo más allá de la muerte.⁹ Es por lo que, solo tiene sentido hablar, creer y esperar en Dios si este es experimentado como prolongación del amor en la forma del infinito.¹⁰ Porque si el espíritu es relación y vida, su contrario no es materia y cuerpo, sino muerte y ausencia de relación.

En armonía con lo antes expuesto, es evidente que en la apreciación de Boff sobre el ser humano, el sufrimiento, el mal humano y el amor, estos están directamente relacionados de manera inversa al orden antes mencionado. De forma que cuando se analiza su pensamiento en cuanto a estos temas es necesario comenzar por entender su definición de amor antes que la del sufrimiento y del mal humano. Porque desde su visión, el amor es la causa de todas las cosas, y cuando el amor es corrompido (enviciado o pervertido) por el ser humano resulta en el mal, y es el mal lo que

⁷ *Ibíd.*, 38-39.

⁸ Que, según el relato registrado en el libro de Génesis 1:27, dice que varón y hembra fue creado.

⁹ *Ibíd.*, 39.

¹⁰ *Ibíd.*

causa el sufrimiento; en ese orden. Así que para continuar con este análisis sobre el pensamiento de Boff, en primer lugar, ¿qué es el sufrimiento?

En una alocución sobre el sufrimiento expuesta el 5 de mayo de 2019 en la emisora radial nicaragüense, La Primerísima, Boff dijo que prefería la formulación de san Agustín en sus Confesiones: “el ser humano aprende del sufrimiento, pero mucho más del amor”. Porque el amor es una fuerza cósmica que “mueve el cielo y las estrellas”. Y que sólo quien ama, transforma y crea.¹¹ Entonces Dios amó cuando creó, sobre todo porque todo lo creado por Él (el planeta Tierra como hábitat para el hombre) era bueno en gran manera (Génesis 1:31). He ahí el ejemplo; Dios creó la Tierra (el planeta), y ordenó a la Tierra que produjese todo ser viviente que en ella habita. Y del polvo de la Tierra creó Dios al hombre. Podemos concluir entonces que, para Leonardo, el amor es acción creadora de bien y sustentadora para mayor bien. Lamentablemente, el hombre causó que la creación de Dios se corrompiera; y así rompió el balance existente en la creación de Dios (del planeta Tierra). Desarticuló la relación de equilibrio entre la naturaleza y el ser humano; he ahí su definición de “mal humano”: corrupción del equilibrio entre la naturaleza y el ser humano, y en consecuencia, de los seres humanos entre sí. Y ¿cuándo comenzó ese error? Boff distingue tres etapas en la relación del ser humano con la naturaleza, que en consecuencia también afecta las relaciones humanas.

La primera de esas etapas fue la de la “interacción”. El ser humano interactuaba con su medio ambiente sin interferir en él, aprovechando todo cuánto él le ofreció generosamente, prevaleciendo un gran equilibrio entre ambos.¹² La segunda etapa fue la de la “intervención”. Cuando nuestro ancestro comenzó a intervenir en la naturaleza al hacer uso de instrumentos

¹¹ Leonardo Boff, “Aprender del sufrimiento”. Recuperado el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/general/52465/aprender-del-sufrimiento-por-leonardo-boff/>.

¹² Boff, *La Tierra*, 115.

rudimentarios (como un palo o una piedra), para defenderse mejor y así apoderarse de las cosas de su entorno, dando comienzo así con la ruptura del equilibrio original: el ser humano intentó sobreponerse a la naturaleza.¹³ La tercera etapa fue la de la “agresión”. Aquí se abrió un camino de alta aceleración en la conquista de la naturaleza, de formación de pueblos, dando origen a grandes conglomerados humanos y verdaderos imperios que competían entre sí.¹⁴ Lo que trajo consigo una serie de revoluciones: la industrial, la nuclear, la biotecnológica, la de la informática, la de la automatización, la de la nanotecnología, etc. Lo que ha ido sofisticando cada vez más los instrumentos de agresión contra la naturaleza y en consecuencia contra el propio ser humano. El mal en evolución; aumentando la brecha entre los más poderosos y los menos afortunados, resultando a su vez en la opresión a estos.

De esta forma, y en la deliberación de Boff, esta es la manifestación del mal: la injusticia social y la injusticia ecológica; y su resultado: el sufrimiento. Dice que la injusticia social es una vieja realidad derivada del modelo económico que, además de depredar la naturaleza, genera más pobreza de la que puede controlar y superar. Esta desigualdad es otra manera de nombrar la injusticia social mundial, representa teológicamente un pecado social y estructural que afecta al propio Dios, que es un Dios de vida y de justicia que está de parte de quienes menos vida tienen (los pobres; materialmente y de espíritu). La otra forma de injusticia, la injusticia ecológica, guarda relación con la anterior. En términos de la devastación de la naturaleza, que es la causante del presente calentamiento global que afecta a todos los países y a sus ciudadanos, sin considerar las fronteras ni los niveles de pobreza o riqueza. Y como es lógico, son los ricos los que están en mejores condiciones para poder adaptarse y mitigar los efectos del cambio climático. Proveyéndose desmesuradamente de lo necesario en términos materiales y alimenticios para

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ *Ibíd.*

sustentarse. Causando el sufrimiento de los pobres, que no tienen los recursos ni la manera de defenderse y proveerse, sino que padecen de los nocivos efectos de los problemas que ellos no han creado (los cataclismos y las maldades humanas). Y que a largo plazo afectarán también a quienes sí los han creado.

En palabras del mismo Leonardo, la idea de la muerte (la consecuencia del mal), y del suicidio (una de las consecuencias del sufrimiento), asaltan a muchas mentes influenciadas por el pesimismo existencial.¹⁵ Sin embargo, hay una oportunidad para todos; en palabras de Jacobo (o Santiago) el hermano de Jesús de Nazaret: la fe en Dios y en sus promesas, que resultan en la manifestación de las obras de esa fe. Así que, la paz es alcanzable, pero es un trabajo de todos en el planeta. Dios ha provisto de instrucciones y enseñanzas (cuyo término en hebreo es *Torah*) para que el ser humano pueda utilizar la Tierra y sus recursos para su beneficio colectivo (para el bien de todos, no de unos pocos) y que a la vez la cuide y proteja, así también como sus recursos. Y mientras muchos piensan que la ecología y la eco teología son asuntos nuevos y modernos, se equivocan, porque desde el principio de la creación del planeta Tierra y de la humanidad (según la tradición cristiana) Dios dio instrucciones de cómo el ser humano podía utilizar la Tierra para su sustento de manera responsable y justa para con sus comunes. Estas se encuentran en los primeros cinco libros de la Biblia; atribuidos a Moisés. De aquí que en la tradición hebrea y judía se les conoce como la *Torah*.

Sobre este asunto, Boff escribió que la fe en Dios y en sus promesas como apuesta es una oportunidad para todos. Y en sus obras nos desafía a hacer una apuesta. Y apostamos que, a pesar de todas las contradicciones, existe un sentido secreto en el universo. Un sentido que algún día habrá de manifestarse y constituirá la suprema felicidad de la creación; y de este modo lo ganamos

¹⁵ *Ibíd*, 165.

todo. Dijo que “la luz tiene mas derecho que las tinieblas. De lo contrario, todo es absurdo, y la felicidad es ilusoria; todos acabaremos convertidos en polvo cósmico y, de ese modo, no perderemos nada si dejamos de creer”¹⁶. Merece la pena entonces, apostar, en actitud de confianza y de entrega radical (ciertamente ese es el sentido bíblico de “fe”), en el sentido de que el mundo es redimible, y el ser humano es salvable.

Mientras la Tierra produzca todo cuanto produce, nos ofrezca la belleza gratuita de las flores, el encanto del cielo estrellado y la alegría del nacimiento de un niño, y consigamos tener la experiencia de la fraternidad universal incluso con las hormigas del camino, merece la pena apostar a que la fe tiene más razón de ser que la no fe. Apostando por ello todo, tendremos todo que ganar, tanto aquí como en la eternidad.¹⁷

Conclusión

Sobre el sufrimiento humano, el mal y el amor, Leonardo Boff presenta un pensamiento que, más que lógico y teológico, es bíblico. Siendo un filósofo de la escuela de Rahner, hace planteamientos que, aunque profundos, son fáciles de entender y de poca dificultad en su expresión. Va más allá de la futura manifestación utópica del Reino de Dios como consecuencia de la segunda venida del Mesías. Trayéndonos hasta el presente un llamado a vivir conforme la ética de ese Reino de Dios que el mismo Jesucristo les encomendó a sus discípulos a todo aquel que le escuchó enseñando durante el Sermón del Monte como se registra en el relato del evangelio según Mateo, en los capítulos del cinco al siete.

Lamentablemente, y hablando en términos generales, el ser humano dentro de su historia a través de sus distintas eras no ha querido obedecer ni considerar las instrucciones de Dios sobre la administración de la Tierra y sus recursos con justicia. La ambición, la codicia, y el egocentrismo

¹⁶ *Ibíd*, 185.

¹⁷ *Ibíd*.

desmedido del ser humano han sido los causantes de los grandes cataclismos y males humanos. Como ya conocemos, Dios creó el planeta Tierra y todo el universo incluyendo al ser humano, “y vio que todo era bueno en gran manera” (Génesis 1:31). Entonces, el hombre (que también era bueno) voluntariamente tomó la decisión de desobedecer a su Creador, y corrompió aquello que era bueno, y desequilibrando el orden de la creación establecido por Dios en el principio, causó el mal, y sufrimiento para sí mismo. Con la fundación de la Teología de la liberación y sus postulados junto con Gustavo Gutiérrez, formaron un frente a favor de los pobres contra la opresión y los opresores, causantes del sufrimiento de los pobres.

Por lo tanto, la teología de la liberación trata de evitar el sufrimiento. Como la ecoteología es una extensión de la teología de la liberación, la teología ecológica también lucha contra el sufrimiento brindando la información que, si se practica diligentemente, facilita el que se evite a gran escala el sufrimiento del planeta y del ser humano, por consiguiente, trata de evitar la muerte que avanza de forma acelerada. Además, como la ecoteología es una manifestación de estima y consideración hacia el planeta, es una muestra de amor, acción creadora por y para el bien. No basta con el conocimiento; necesitamos conciencia: una nueva mente y un nuevo corazón (Ezequiel 11:19). También es necesaria una nueva práctica: es urgente que nos reinventemos como humanos, en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización.

Boff tiene la convicción de que todo proceso educativo desempeña las siguientes tareas imprescindibles: aprender a conocer; aprender a pensar; aprender a hacer; aprender a ser, y aprender a convivir. Así que dada la actual situación y condición del planeta Tierra y de la humanidad, conviene entonces añadir al proceso educativo, dos dimensiones imprescindibles

adicionales: aprender a cuidar y aprender a amar. Asignación que tenemos todos los que vivimos en esta Tierra.

Referencias

Berryman, Phillip. “Teología de la Liberación. Los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares”. Accedido el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/berryman>.

Boff, Leonardo. “Aprender del sufrimiento”. Radiolaprimerísima.com. accedido el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/general/52465/aprender-del-sufrimiento-por-leonardo-boff/>.

_____. *La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad*. España: Sal Terrae, 2016.

EDUCACIÓN

La promoción y la animación de la lectura en Puerto Rico, a propósito de una pregunta de Mayra Santos Febres

Por: Zulma L. Ayes Rodríguez¹

Resumen

La promoción y la animación de la lectura en Puerto Rico merece exploración y discusión. La formación literaria y la formación para el manejo y desarrollo de las destrezas básicas – lectura, escritura y la expresión oral- de los alumnos, los educadores de nivel escolar y de los educadores de nivel universitario e investigadores muestra más esfuerzos individuales que un plan concertado. Presentaremos el ejemplo de un proyecto emergente que tiene como propósito la promoción y animación de la comprensión lectora -a través de la literatura- en estudiantes universitarios, a la vez que emprenden la tarea de la captura de pequeños lectores y de adultos.

Palabras clave: promoción y animación de lectura, destrezas básicas, elementos básicos para la lectura en voz alta.

Abstract

The advancement of reading skills through the development of promotion and animation reading in Puerto Rico deserves exploration and discussion. Education in literature, as well as training in skills of reading, writing, and verbal expression of students and educators at all levels, show more individual efforts than organized initiatives. I present a case study of an emergent project that has the objective of improving reading comprehension through the development of promotion and animation reading in undergraduate students, while drawing children and their parents into the enjoyment of literature.

Key words: promotion and animation reading, basic skills, basic elements for the aloud reading

¹ La autora es catedrática adscrita al Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Estudios Humanísticos del Recinto Metropolitano de la Universidad de Puerto Rico. Contacto: zayes@intermetro.edu

INTRODUCCIÓN

El proyecto de promoción y animación de la lectura CUENTACUENTOS INTER METRO que presentamos comienza en 2008, en los cursos ofrecidos en la Escuela de Educación. Estos fueron, inicialmente, EDUC 3090-Literatura infantil y, a nivel de maestría, el EDUC 5122- Análisis crítico de la literatura infantil. Desde los primeros cursos, los estudiantes impresionaron por su talento. En dichos cursos los alumnos deben desarrollar criterios para la selección de los textos literarios que utilizarán en el salón de clases, practicar la lectura en voz alta y escribir su propio libro de cuentos. Es decir, poner en práctica las competencias comunicativas que deben ser capaces de desarrollar con sus estudiantes en el aula.

La pregunta formulada a los estudiantes fue la siguiente: ¿para qué me sirve esta historia hermosa y bien contada, con tan buen mensaje y bellas ilustraciones, además de leerla en voz alta al inicio de mi clase? La intención de reflexionar sobre la *formación lectora* y la *formación estético-literaria -pedagógica* nos llevó a explorar la apreciación del valor artístico de la obra literaria frente a los “valores” que “debe” contener y, por lo tanto, “enseñar” la obra literaria infantil o juvenil.

Como sabemos, los documentos oficiales del Departamento de Educación de Puerto Rico *Estándares de Contenido y Expectativas de grado- Programa de Español* y el *Marco Curricular- Programa de Español* han establecido en la educación temprana el manejo de las destrezas básicas -lectura, escritura y comunicación oral- como eje central. Con dichos documentos hemos trabajado desde 2003 al presente.

Para ir contestando parcialmente la pregunta - propuesta, desde el inicio de cada curso se desarrolló una suerte de *Barómetro de hábitos de lectura*, a nivel de cada alumna o alumno. Esa “medida” a nivel del salón de clases resultó muy útil. Nos sirvió de modelo el *Barómetro de hábitos de lectura* que realizan algunos países a nivel nacional, como es el caso de la Federación de Gremios de Editores de España o La Encuesta Nacional de Lectura por la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. La pregunta-propuesta debía ayudarnos a responder la relación del texto literario con las expectativas de grado, sus metas y objetivos, y cómo prepararnos para lograrlo.

Mientras las estudiantes mostraban sus habilidades y destrezas para leer en voz alta, el reto consistió en reconocer la participación de cada uno no solo en la animación de la lectura, sino en la promoción de la lectura como asunto nodal, en el que entender su naturaleza e implicaciones educativas y, por lo tanto, económicas y socio culturales nos haría más eficientes en el logro de nuestra responsabilidad. Es decir, la decisión de los maestros y maestras de la educación temprana de ser grandes lectores y de capturar a pequeños lectores los haría incidir en sus alumnos y, con suerte, en las decisiones de los que toman grandes decisiones. Partimos de los documentos oficiales del DE antes mencionados, datos disponibles acerca de la retención escolar y universitaria, índices de graduación, de los resultados de pruebas estandarizadas a nivel escolar y universitario, de datos acerca de la pobreza infantil en Puerto Rico y de textos que analizan el estado de la educación en Puerto Rico y que proponen alternativas o planes específicos, entre otros.

Tal y como nos pasa a todos los educadores, cuando nos asignan un curso nuevo, nos tenemos que poner a estudiar. Aprender, entender mejor la animación y la promoción de la lectura, la *formación lectora* y la *formación literaria -pedagógica* y poder hilarlo con lo conocido, la *formación estético-literaria* (Perus,1991) se convirtió en objetivo principal de los cursos y del proyecto de promoción y animación lectora que de allí surgió. En este espacio, ofrecemos la experiencia de enseñanza aprendizaje basada en el reconocimiento y toma de decisiones que nos convierten en promotores de lectura emergentes, es decir, de abajo hacia arriba, desde donde dicen que surgen las acciones que perduran. Aunque es un tema para otro escrito, quizás las múltiples iniciativas como esta en Puerto Rico y en diferentes países, sirvan para reflexionar en torno de la relación existente entre el manejo de las competencias comunicativas y los países desarrollados y los países en vías de desarrollo, como lo es el nuestro.

I

“¿POR QUÉ DECIDISTE CONVERTIRTE EN PROMOTORA DE LECTURA?”

La contestación a la pregunta de la escritora, gestora cultural y doctora en literatura, graduada de la Universidad de Cornell, Mayra Santos Febres, no se hizo esperar: “Para capturar nuevos lectores”. Sin embargo, es necesario compartir lo que tanto para ella como para mí ha estado muy claro. Más allá del consenso declarativo de la importancia del fomento de la lectura, vale la pena consignar que los esfuerzos emergentes en el desarrollo del interés por la

lectura/escritura y por la comprensión de lo que se lee son significativos en Puerto Rico.² Sin embargo, la lectura como proyecto de país, como su soporte ya no solo en el nivel educativo y cultural, sino socioeconómico, tiene un largo camino por recorrer. Consideramos importante compartir la definición o los intentos de diferenciación entre **promotor de lectura** y de **animación de la lectura**. Partimos de la profesora y estudiosa de literatura infantil, la colombiana Beatriz Helena Robledo, especialista en formación lectora. En su texto *El promotor de lectura. La formación del lector integral* (2017) hace distinción de la funcionalidad de cada concepto.³

Las investigaciones más recientes consideran la **promoción de la lectura** como un trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos; que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social.

La promoción se considera un campo más amplio que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, mientras que la **animación** se relaciona directamente con los materiales. La animación requiere de un **mediador**, y hay un arte en este oficio muy relacionado con las artes interpretativas. El animador da pistas, ofrece claves para una mejor interpretación de los textos. El animador orienta la exploración de estos. Su intervención es fundamental para que los lectores encuentren caminos personales para la apropiación de los textos. Y, en ese camino, el **mediador** también se transforma.

Esto no excluye uno de los principales criterios de selección que es el de la calidad. La calidad en este caso es un concepto transversal, y, más que un concepto, un imperativo ético. Calidad estética, calidad literaria, calidad en la precisión y veracidad de la información, calidad editorial. (p. 19-21, énfasis nuestro)

Aunque parecería, de acuerdo con lo expresado por Robledo, que la **promoción** de la lectura, como “intervención sociocultural... que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo” dependería solo de iniciativas gubernamentales o institucionales, para nosotras no es así. Si bien es cierto que la institucionalidad de proyectos de promoción y animación de la lectura favorece su continuidad, permanencia y colaboración académica, muchas de estas iniciativas surgen de manera independiente. Por lo regular, nos encontramos frente a la feliz idea

² Mencionamos solo seis ejemplos para ilustrar: Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura de la UIPR- Recinto Metropolitano, Tere Marichal, CELELI-UPR Río Piedras, Curso para la formación de promotores de lectura de la Fundación SM, las publicaciones de LIJ de autores puertorriqueños por parte de editoriales como Santillana, SM, Publicaciones Puertorriqueñas, Editorial EDP, librerías especializadas, entre muchas otras.

³ Robledo toma la definición del Informe final de la investigación: *Aplicación de la encuesta internacional de lectura en Colombia*, en la que se concibe la promoción de la lectura como un “trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, con sus contextos y en sus interacciones”.

de un maestro o maestra, un escritor, un artista, un ciudadano o de un docente que cuente con el apoyo de la institución a la que pertenece. Y todo esto ocurre mientras esperamos que se convierta la promoción y la animación de la lectura en una experiencia de enseñanza aprendizaje que incida en todos los haberes, es decir, en un proyecto de País. En este sentido, Robledo presenta una visión muy valiosa de la importancia y alcance de la promoción y animación a la lectura en Colombia.

Más adelante, presentamos lo que a nuestro modo de ver deberían ser las características del **promotor** de lectura y lo ilustramos con nuestro ejemplo.

Somos promotores de lectura y practicamos la animación de la lectura

LOS CUENTACUENTOS INTER METRO somos promotores de lectura porque: tenemos un proyecto establecido; una visión y misión definidas; partimos del reconocimiento de la tradición literaria de LIJ Puerto Rico y del mundo; somos estudiosos de la literatura como texto artístico; de la *formación estético-literaria*, de la *formación pedagógica literaria*, de la *formación lectora* y de la lectura en voz alta y dramatizada. Pero, sobre todo, somos promotores porque creemos en la oportunidad de transformación personal, académica, económica y socio cultural a través de la lectura. Y, para esto, partimos de datos e información que nos ayuden a entender nuestra realidad, para entonces, incidir en esa transformación. Por ejemplo, como promotores y animadores de lectura, nos interesa conocer los datos de la pobreza infantil en Puerto Rico, el porcentaje de retención y graduación universidad ⁴, los resultados de pruebas estandarizadas del DE, los índices de *ranking* o clasificación de las instituciones de educación superior; estudios que apunten a la relación entre saber escribir, comprender y el desarrollo económico de los países, (datos que hoy día tenemos fácilmente accesibles). Y, además, porque:

- Entendemos la lectura en voz alta de textos literarios como un asunto político, por lo tanto, la consideramos una participación activa y efectiva en la vida pública.
- Vemos en cada lectura una oportunidad para que cada niño y niña sea mejor lector y estudiante exitoso.

⁴ Universidad Interamericana. Recinto Metropolitano. (2019). *Plan Estratégico 2019-2022*.

- Vemos en niños y adultos a un ciudadano o ciudadana con posibilidad de aumentar sus posibilidades de crecimiento y aportación al país al intentar – a través de la lectura- reducir la desigualdad de condiciones para optar por la escuela, la universidad, el país y el empleo que ansíe.

¿Por dónde empezamos?

1. Leer para leer. Exploración de la formación pedagógica y la formación lectora

En los inicios del proyecto, el fortalecimiento de la formación de las maestras y maestros como lectores para ser lectores de futuros lectores -aunque parezca un galimatías, no lo es- se convirtió en la experiencia que iría contestando la pregunta-propuesta: “¿Para qué me sirve esta historia hermosa y bien contada, con tan buen mensaje y bellas ilustraciones, además de leerla en voz alta?”⁵ La discusión del conocimiento por parte del educador y la práctica en el aula de las expectativas del producto de su esfuerzo diario en el salón rindió frutos. Especialmente en los contenidos relacionados con la práctica del *proceso de lectura* y del *proceso de escritura*. Como sabemos, ambos se mencionan desde los niveles K en adelante. Partimos de las *Expectativas*

Generales de Aprendizaje por Grado. Programa de Español, NIVEL: K – 3 de 2003⁶ (pp.1-8). Y, desde este punto de vista, la lectura diaria en voz alta del texto literario en el salón de clases fue cobrando

⁵ La Escuela de Educación, bajo la dirección de la Dra. María Delia Rubero, educadora visionaria y comprometida, invita a profesores especialistas para ofrecer cursos de materias específicas a los futuros maestros y maestras del país.

⁶ El documento *Expectativas Generales de Aprendizaje por Grado* (2003, 43pp). Programa de Español, NIVEL: K – 3, pp.1-12 formó parte de la formación pedagógica inicial. Más adelante, trabajamos con la versión tanto del Marco Curricular, como de Estándares y expectativas de grado de 2007, y Estándares de español de 2014. En este último, se expresa que el Programa de Español ordena el currículo alrededor de procesos de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de competencias comunicativas apoyados en cuatro procesos fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir. Como es sabido, en todos se incluyen las destrezas básicas o competencias comunicativas como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación temprana. Sin embargo, es en los documentos de 2003 en los que se describen los procesos de lectura y escritura con mayor precisión. “**Aplica el proceso lector:** Anticipación y comprobación de las expectativas del lector, Identificación de indicios y señales, Formulación de hipótesis sobre el significado, aplicando los diferentes niveles de significación, Contraste de hipótesis con las de sus compañeros, Elaboración de síntesis del significado del texto, Verificación del significado construido”.

otro sentido y relación con lo que se esperaba que ese maestro o maestra pudiera lograr con sus alumnos.

Autores como Isabel Freire de Matos, Mary L. Shedlock, Aidan Chambers, publicaciones del Banco del Libro de Venezuela, María Teresa Andruetto, Teresa Colomer, Isabel Solé y la Dra. Hilda Quintana, junto con muchos otros, nos proveyeron lo esencial.

Las mejores condiciones estaban dadas tanto para la *formación pedagógica-literaria*, la *formación estético-literaria*, la *formación lectora* y la *formación para la lectura en voz alta*. El recinto Metropolitano es el lugar adecuado con la gente adecuada para desarrollar un proyecto similar. Mencionamos algunas: el libro *Didáctica de la comprensión lectora* (2010) de Hilda Quintana se seleccionó como libro de texto, junto la trilogía de Isabel Freire de Matos. Las visitas al CREM con los estudiantes del curso para escuchar a la autora resultaron reveladoras. Las charlas de representantes del Banco del Libro de Venezuela, invitados por la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura; la colaboración con Dinah Kortright para nuestra publicación de los cuadernos de lectura y escritura creativas *¡Qué ocurrencias!* 4to 5to y 6to grados -y los posteriores talleres a maestros- resultó productiva y formativa. La relación con el CELELI-UPR, con autores de LIJ, con editoriales, con librerías; los textos publicados por Rafael Aragunde y Ana Helvia Quintero y la visita con los estudiantes a las presentaciones de los mismos; la colaboración de estudiantes actores egresados del Taller de Teatro. Y, por supuesto, el apoyo de la rectora, Marilina Lucca Wayland y de todos en el recinto.

2. Formación pedagógico-literaria; estético-literaria y los criterios para la selección del cuento

Tal y como afirma María Teresa Andruetto en su colección de ensayos brillantemente iluminadores *Hacia una literatura sin adjetivos* (2009), en la enseñanza de la LIJ “los valores y ‘el valor’ se muerden la cola”. En la revisión de la literatura infantil juvenil (LIJ) escogidos por los maestros o recomendados por la escuela, nos encontramos como es usual con la selección de literatura de nuestra tradición en desbalance con literatura actualizada. También, con textos cuya selección parece responder más a la pertinencia de los temas, valores éticos y morales que “necesita recibir el niño” para su buena formación que, al desarrollo de lectores, tal y como dictan los marcos curriculares y las expectativas de grado. Esto, sin duda, es una consideración relevante porque creemos que, en palabras de Hiraldo en el texto citado: “La selección de obras literarias no puede

pasar por los mismos criterios de la selección de otro tipo de materiales de lectura. No puede ser obvia, ni pragmática ni instrumental. La literatura por ser arte es opaca y misteriosa, calla y oculta, insinúa y sugiere” (p. 27).

Aunque sabemos que la literatura sirve para todo y para lo que queramos, en el salón de clases su función debe ser múltiple y, sobre todo, partiendo del reconocimiento de su naturaleza artística. Por encima de la finalidad utilitaria está su función artística que, a mi modo de ver, es la más útil de todas sus funciones para capturar a un *nuevo lector* o a un lector en desarrollo. Abundaré en ello y presentaremos un ejemplo más adelante. Marie J. Shedlock en *El arte de leer cuentos* (2001), publicado originalmente en 1915, hace la distinción entre la selección y la narración de los cuentos en el ámbito familiar y en el escolar. Marca diferencias en cuanto a su propósito y a la diversidad de individuos en una lectura grupal en un salón de clases. (p.57 y ss.)

Para la pedagoga, investigadora y escritora puertorriqueña Isabel Freire de Matos la selección, tratamiento y escritura de la obra literaria debe siempre partir del balance logrado entre su carácter didáctico y su valor literario. “Son muchos los valores de este género literario que estimulan la superación del niño, pero el cuento debe permanecer siempre como creación artística, sin sacrificar sus méritos estéticos y literarios por la intención didáctica y formativa” (*El cuento y el niño*, 2008, p.10). Y coincide con Shedlock (p.58-75) cuando afirma que lo ideal es unir los criterios de ambas perspectivas para que sea natural la transferencia de dichos valores (p.10).

Aunque el texto de Freire de Matos ha contado con amplia difusión y su afirmación se reelabora a lo largo de sus tres textos básicos *El cuento y el niño*, *La poesía y el niño* y *El teatro y el niño*, en los cursos, ha sido tendencia general, por parte de los cuentacuentos y futuros maestros, la selección de cuentos en los que los “valores” estén presentes. Muchas veces sin tomar en cuenta el “valor” literario de un texto precisamente literario. Esto fue así para los esos primeros Cuentacuentos de 2008-2013. Algo perfectamente entendible si tomamos en cuenta la tradición de los breves cuentos clásicos occidentales o fábulas o, en el caso de India, el Panchatantra. En ambos casos, la moraleja o enseñanza se ha tomado como la razón de ser del texto literario y ficcional. Y este lamentable entuerto tiene su solución en la *formación estético literaria*, que no es otra cosa que la apreciación de lo bello, entendiendo por bello lo plurisignificativo.

La naturaleza del texto y ¿qué cuento cuento?

Entre las numerosas definiciones de literatura existentes preferimos la siguiente por su precisión, contención significativa y diferenciación clarificadora. Se trata en realidad de la conjunción de muchas definiciones desde la poética de Aristóteles hasta la teoría de la recepción y más. “El texto literario es un mensaje verbal, ficcional y plurisignificativo” (Díaz Márquez, 1997). Curiosamente, y quizás por la influencia de la literatura tradicional y la insistencia de la “enseñanza” de los valores en el espacio escolar, lo más difícil de aceptar es la invención de la historia y de todos los elementos que conforman el “límite” de la obra artística, en este caso, literaria. Un excelente ejemplo, por lo útil e imaginativo es el que ofrece Bajtín (1982) para ilustrar la ficcionalidad del personaje por más que se parezca a la realidad. El personaje, a diferencia de la persona real, nunca va a envejecer, nunca va a cambiar con el pasar del tiempo y en ningún espacio. Yuri Lotman lo explica en función del límite que marca el principio y final de una obra literaria y, por lo tanto, de todo lo que en ella habita.

El siguiente texto resulta ejemplificante de muchas maneras. Esta versión del texto clásico griego, atribuido a Esopo nos sirve para ilustrar la *formación estético-literaria*, el **valor literario**, la **ficcionalidad** y la **plurisignificación** que propone. Además de los estudiantes de los cursos y de los CUENTACUENTOS INTER METRO, la actividad ha pasado prueba con un público más amplio y diverso. Me refiero al *Curso corto para formar promotores de lectura* ofrecido por la Fundación SM de Ediciones SM. En el mismo, he tenido la oportunidad de ofrecer el taller dedicado al *Origen, desarrollo y géneros de la LIJ* durante varios años consecutivos.

La zorra y las uvas

Esopo

Estaba una zorra con mucha hambre, y al ver colgando de una parra unos deliciosos racimos de uvas, quiso atraparlos con su boca. Mas no pudiendo alcanzarlos, se alejó diciéndose:

- ¡Ni me agradan, están tan verdes... !

Nunca traslades la culpa a los demás de lo que no eres capaz de alcanzar.

Ante la pregunta, “¿Qué creen que les puede resultar más significativo a los niños y niñas que escuchen este cuento?”, una respuesta inmediata es la enseñanza o la moraleja que presenta.

Cuando exploramos la mano del autor y sus aciertos resulta muy divertido, sobre todo porque nos detenemos EN el texto artístico y no fuera de él.⁷ Veamos qué señalamos.

- Economía significativa- Cómo es que el autor logra la efectividad de una historia TAN breve. Cuenta una historia completa a la que no le falta ni le sobra una palabra.
 - ✦ El texto breve y significativo como este representa una iniciación que, lejos de agotar al oyente, lo interesa.
 - Estructura narrativa fácilmente reconocible
 - ✦ Por lo tanto, fácil de seguir y comprender. Nadie se quiere quedar en ese país extraño “de no entiendo nada”. Un niño o niña que comprenda lo que lea se va a sentir invitado a mantenerse leyendo.
 - Caracterización indirecta y sin adjetivos- capaz no solo de mantener la atención, sino de activar la imaginación y reconstrucción del personaje y significado.
 - ✦ La Zorra se caracteriza “a sí misma”, a partir de su voz y del tono o actitud que expresa. Un tono y actitud doblemente acertado porque puede resultar perfectamente reconocible para ese lector que está escuchando al cuento.
-
- La ficcionalidad se materializa, por supuesto, en una Zorra que habla. Pero, lo más revelador es, sin duda, señalar que esa historia es totalmente inventada. ¡Que no es ficcional solo por el hecho de que hable la Zorra! Y que, gracias a historias inventadas y escritas con originalidad y creatividad se puede ganar o capturar a un nuevo lector que la escuche, porque precisamente le está presentando un texto artístico, es decir único e irrepetible, justo

⁷ Françoise Perus en su texto *La formación ideológica estético-literaria. (Acercas de la reproducción y transformación del "efecto estético" (1991)* plantea que históricamente se pueden identificar dos maneras de apreciar o estudiar la obra literaria: quedarse EN el texto y hablar de su valor literario y, por otro lado, salir del texto y señalar lo que está FUERA del texto y puede resultar de interés para el estudioso, docente o lector individual. La autora advierte acerca de la amenaza que representa, desde el punto de vista de la formación ideológica y de la formación estético-literaria salir del texto literario, sin señalar sus características propias. Para Perus la literatura, como todo texto artístico es un espacio de libertad-limitación, de contención significativa y de comunicación donde, a diferencia de otros textos no literarios, la complejidad de ese mundo real recreado puede ser mejor comprendida. Sin embargo, lo más significativo para nosotros es la afirmación de la autora de que la concepción ideológica impone una lectura que identifica una ‘conciencia colectiva’ homogénea, cuando en realidad debería dar cuentas de la continuidad, rupturas y diversidad en la obra artística en favor de una *formación ideológica literaria* menos atada a la ideología impuesta desde las esferas de poder.

“Definiremos a la formación ideológica estético-literaria como *el lugar del proceso de producción y reproducción de las ideologías estéticas que rigen, conjuntamente, la conformación del ámbito de la literatura y "lo literario", y las prácticas de la lectura y la escritura.* Este proceso se inscribe a su vez en el marco del aparato ideológico constituido por el conjunto de instituciones de carácter escolar, universitario y para-universitario que domina dicha formación y asegura su reproducción (p.256 y ss).”

como el efecto que tiene la posibilidad de lograr en el pequeño lector. Y esto, no lo logra de la misma forma un texto no artístico.

- La plurisignificación o el despertar de los sentidos, emociones, sentimientos, memoria en este cuento, se logra en su breve totalidad, pero, con mayor intensidad en la línea que enuncia la Zorra: “¡Ni me agradan, están tan verdes..!”
 - ✦ No hizo falta un solo adjetivo en el cuento, sin embargo, la comprensión lectora se puede constatar de inmediato cuando el pequeño lector o lectora es quien expresa los adjetivos no explícitos en el cuento que describen a la Zorra, estos son: “mentirosa, vaga, poco insistente, orgullosa, etc”.

Nos atrevemos a asegurar que, por las características señaladas, es un texto capaz de capturar a un lector para ese momento de lectura y para otros más. Y esta capacidad lo tiene el texto mismo, no la moraleja que se puede encontrar fuera del texto y en cualquier parte. Por más útil que resulte, no es más útil que una historia que pueda atrapar a un lector que lo pasa muy bien mientras lee. Ese mismo lector que todavía no sabe el provecho que le redituará ese gusto por leer que acaba de comenzar. Entonces, un promotor y animador de lectura debe conocer, reconocer y apreciar el material que se convierte en su herramienta de trabajo, el texto literario.

Lo anterior es fundamental para, entre otras cosas, potenciar la experiencia de lectura al no subestimar al pequeño o joven lector. De acuerdo con Hans Gadamer en *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta* (1991, p. 68 y ss) el niño sabe entrar y salir mejor que los grandes de los espacios ficcionales creados por la obra artística. De ahí su disfrute de un texto no explícito y de que nos atrevamos a “quedarnos” en la obra disfrutando o discutiendo los malabares artísticos y ficcionales. Si pensamos que no lo van a entender, un ejemplo que nos brinda el autor podría ser de provecho. El niño que juega con la bola o la niña que juega con la muñeca “sabe” que hay una regla no escrita en el juego, en lo simbólico; sabe que al jugar entra a otro mundo con otras reglas establecidas diferentes a la realidad.

Las artes escénicas y el cine también han resultado beneficiosas para entender el disfrute de la ficcionalidad y de los textos creativos. Más que en la literatura, mis estudiantes, al igual que

los niños que juegan, entienden perfectamente por qué ríen, lloran, se indignan o tienen una iluminación racional frente a una película y fácilmente enumeran sus aciertos. Creo que puede servir de ejemplo la lectura que hacen niños y jóvenes de este arte tan joven, el cine, en comparación con el arte literario que nos acompaña desde la antigüedad. La afición y fascinación de chicos y jóvenes por el cine quizás, me atrevo a proponer, tenga que ver con la apreciación del cine como una propuesta que es ficcional, aunque se deba a la verosimilitud. Y es entretenida, entre otras cosas, porque es inventada, es artística y está repleta de belleza o plurisignificación. Desde este punto de vista, estoy convencida que mejor suerte habría de tener la lectura de la literatura.

II

La formación para leer cuentos en voz alta, ¿Cómo leo este cuento?

Marie L. Shedlock dedica el tercer capítulo de su libro a describir los mecanismos que recomienda para procurar atraer y mantener la atención del público. Lo titula “*Artificios para la narración de cuentos*” (El arte del contar cuentos, 2001, p.47-56). Declara que contar un cuento en público “es más difícil que representar un papel en un escenario”, (p.47). En primer lugar, porque el cuentacuentos es el único responsable de todo el drama, de la atmósfera y, además, porque trabaja desde un escenario en miniatura. Por lo tanto, sus gestos y movimientos deben ajustarse a ese espacio reducido de forma que no destruyan la sensación de proporción. He aquí los ‘Artificios’ recomendados por Shedlock.

Artificios o elementos básicos para lectura de cuentos en voz alta

VOZ	COMIENZO SORPRELENDE	PAUSAS	GESTICULACIÓN	MIRAR AL PÚBLICO	IMITACIÓN	INVITAR AL NIÑO A COOPERAR	FINAL DEL CUENTO
Cuidar la entonación y la inflexión.	Reseñas o anécdotas inventadas o reales, relacionadas con la lectura.	Estratégicas-particularmente en el momento culminante. Control de la sugestión.	Uso controlado y no solo en un determinado personaje.	Observar si está dispuesto para la acción o la reacción.	Reproducción de voces de personajes, animales y sonidos.	Para atraer su atención.	Encuadrar en el clímax dramático del cuento.

La siguiente rúbrica reúne los **Elementos básicos para la lectura en voz alta de cuentos** que comencé a desarrollar desde 1985 cuando ofrecí los primeros cursos de comunicación oral en la hoy Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.⁸ La primera edición del texto *Teorías y técnicas de comunicación oral* (1991) de Elena Escudero sirvió de base para la identificación y definición de conceptos. Con las lecturas, la experiencia en cursos, talleres ofrecidos y con la formalización del grupo de CUENTACUENTOS INTER METRO se ha ido desarrollando y adaptando y suponemos que así continuará. El manejo de todos los elementos debe cumplir dos propósitos: para *que me atiendas y para que me entiendas*. Es decir, disfrute y comprensión lectora, al dar vida a la palabra escrita. Como sabemos, la diferencia más notable entre la **narración oral** y la **lectura en voz alta** es que tanto el libro como la historia son los protagonistas

⁸ En la PUCPR conocí a la gestora cultural y estudiosa de LIJ, la Dra. Marietta Flores. Publicamos en la década de los 80 cuentos de narración oral en formato de mini libros.

Elementos básicos para la lectura en voz alta de cuentos- Comprensión lectora

VOLUMEN	VELOCIDAD	CONTACTO VISUAL	ENTONACIÓN Y RITMO	PRONUNCIACIÓN Y CLARIDAD	INTENSIDAD	PAUSAS	NATURALIDAD Y COMUNICABILIDAD	POSTURA Y LENGUAJE NO VERBAL	DOMINIO Y MANEJO DEL TEXTO	CARACTERIZACIÓN
Ni alto, ni bajo. Toma en cuenta el público y el lugar.	Ni rápido, ni lento.	Los mira a todos para: capturar, mantener la atención y lograr emocional.	Es variada la melodía. Se logra ritmo o balance entre acentos y pausas. Se utiliza el tono lúdico o juguetón.	Articula cada sílaba y se entiende claramente qué ocurre en la historia.	Añade emoción y fuerza; también suavidad, según haga falta.	Maneja las pausas naturales y usa las pausas estratégicas.	Privilegia el texto. La historia y las propuestas del cuento se transmiten clara y efectivamente.	Hace uso del cuerpo para apoyar la lectura.	Conoce y entiende el cuento y su significado. Maneja bien el texto objeto (presentación de libro, ilustración, pase de páginas, etc.)	Da voz a los personajes, representa con sonidos, gestos, movimientos corporales alguna escena.

Qué no hacer después de la lectura

Aportaciones publicadas de estudiosas de la formación en lectura y escritura como “Lecturicidio” (2011) de la Dra. Hilda Quintana y la Dra. Matilde García Arroyo junto con otras muchas columnas publicadas nos sirvieron para actualizar algunas de las recomendaciones de Shedlock (2001, p.21-37) y Aidan Chambers en *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos* (2007, p.5-18) en cuanto a qué no hacer durante ni después de la lectura. Además de los ejemplos de horrores que mencionan las autoras a partir de la lectura de un texto literario, estoy segura de que todos podríamos aportar muchos más acerca de la lectura también de textos no literarios, incluyendo los errores propios. Errores que, en su mayoría, podemos asegurar, se trata más de escasa formación en el tratamiento de la literatura que de convencimiento de que nuestro método de lectura funciona. Nuestra experiencia y la de muchos estudiosos como Teresa Colomer que comparte en la entrevista titulada *Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura*, (2014) nos permiten advertir, para bien y para mal, que se trata de una experiencia compartida.

Por mi parte, recuerdo el ejercicio que sobrevivió muchas guías de maestro en la escuela pública de donde soy egresada. Se trata del cuento *La carta* de José Luis González y el ejercicio consistía en identificar los errores ortográficos que contenía la carta que Juan envía a su madre desde la ciudad. Dudo que, pese al nefasto ejercicio, algún estudiante haya podido olvidar esa sensación misteriosa que esa historia inventada le permitió experimentar. De hecho, mucho tiene que ver con que estemos frente a un breve cuento “de perfecta arquitectura circular y ejemplo de contención significativa”, muy relacionada con la realidad que está, a su vez, perfectamente recreada.

Qué sí hacer después de la lectura

En cada visita a escuela, colegio, hospital, grupo de padres o voluntarios de una organización sin fines de lucro, tenemos claro nuestro espíritu de legado. Nos interesa dejar el buen recuerdo de una experiencia gratificante; la transformación de “lo difícil” convertido en fácil al acompañar las palabras con “artificios” logrados en largas horas de ensayo. Hacemos actividades lúdicas que nos ayuden a constatar la **comprensión de la lectura** o el acto de comunicación entre el texto y el lector hasta lograr su interpretación. (Quintana, 2013, p. 12 y ss.)

También, nos interesa entregar libros para que el efecto pueda tener continuidad. Para esto, nos valemos de colaboraciones y complicidades en cadena- universidad- editoriales-escuela privada-escuela pública. Tocamos puertas y con el apoyo de Ediciones Santillana, Fundación SM y Ediciones SM, de la Editorial UPR, de la hoy desaparecida tienda Chiquitín, entre muchos, muchos otros, llegamos hasta la Loma de la Niña María en Humacao o hasta el Barrio El Pino en Villalba llenos de libros.

III

Nuestra breve y gratificante historia

Las primeras presentaciones de los cuentacuentos que iban formándose en los cursos fueron en la Plaza de la Paz en 2008, en las Ferias del Libro de Puerto Rico FIL-PR, alguna celebrada en nuestro Recinto, y en el Museo de Arte Contemporáneo. El primer grupo de CUENTACUENTOS INTER METRO -2014- contó con treinta estudiantes, provenientes en su mayoría de los cursos ofrecidos. Todos pertenecían al Bachillerato en Educación Temprana, con excepción de una estudiante de Justicia Criminal y una de Comunicación Corporativa y dos de Maestría en Educación Elemental. Lo que quiere decir que la mayor parte ya habían recorrido el proceso de poner en práctica sus destrezas básicas o comunicativas, para finalizar con la escritura de su propio cuento. Diecisiete de ellos se estrenaron frente al público en el Festival de la Palabra de 2012 y 2013. Dieciséis debutaron en el Festival de la Palabra 2014. En 2017, se unieron dos alumnas de Inter Tec del Programa de Certificados en Cuidado Infantil y una del Centro de Caguas. Desde entonces, el recinto ha apoyado este proyecto auspiciando los talleres formativos, espacios físicos, uniformes y al ofrecer a los participantes la beca de Estudiantes Talentosos.

Además de la formación como promotores y la preparación para la lectura en voz alta, contamos con el adiestramiento teatral por parte de la actriz, egresada del Departamento de Drama de la UPR y certificada en teatro físico de Dell'Arte International School of Physical Theatre en California, Andrea Martínez y del actor, maquillista y egresado Ricardo Diadoné, muy experimentado en teatro infantil y juvenil. Han pasado por el grupo treinta y siete miembros, incluyendo personas externas a la universidad. Hoy día contamos con seis exalumnos: los maestros Eva Peñalvert Rosa, Ricardo Rivera Diadoné, Wanda Rojas y Ilza Ortiz González; una empresaria,

María Muñoz, y una abogada, la Lcda. Zuleika Carrillo, la cantante y graduada de Comunicación Corporativa, Melanie Ortiz González, hoy alumna de maestría del Departamento de Música Popular. Hemos sido exitosos en mantenernos activos durante seis años y en la retención de este pequeño grupo en el que dos de ellos, Peñalvert y Rivera Diadoné están con nosotros desde 2008. Lamentablemente, atrás ha quedado el renovado reclutamiento de futuros y futuras maestras. Estamos claros de que es una tarea pendiente que necesita alianzas y colaboración.

Nuestra MISIÓN es presentar lecturas en voz alta, dramatizadas y teatralizadas de alta calidad. Para esto, damos mucha importancia a la selección de los textos. La VISIÓN es capturar *nuevos lectores* infantiles, juveniles y adultos y, además, desarrollar mayor interés en la lectura en lectores formados. Las lecturas, presentaciones de textos teatralizados y talleres están dirigidos a niños y a jóvenes principalmente. También, nos interesa fomentar la lectura y la lectura en voz alta en padres, maestros, abuelos...

Los objetivos de los CUENTACUENTOS INTER METRO son:

- Desarrollar CUENTACUENTOS de excelencia con preparación formal –desde la selección de textos de calidad literaria hasta variedad de estrategias de lectura en voz alta- para que sean efectivos al fomentar el interés y comprensión de la lectura.
- Exponer a los CUENTACUENTOS a experiencias de lectura gratificantes, para que así lo demuestren y modelen con los participantes en sus aulas - como maestros- y en la comunidad.
- Contribuir a la formación de lectores a través del ofrecimiento de talleres formativos a maestros y al público en general, con el fin de desarrollarnos como una miniempresa educativa, dedicada a la animación y promoción de la lectura.

Entre nuestros logros, mencionamos la publicación de la colección de libros de los CUENTACUENTOS INTER METRO, *Cuentos de ocupaciones fascinantes* (Editorial EDP, 2016). De las actividades significativas destacamos las siguientes: Festival de la Palabra (2012- 2018), 1ra Feria del Libro de la Pontificia Universidad Católica de Ponce (22 de abril de 2015), participación en programa de radio WEUC- Mundo de Palabras, Día Mundial de la Narración Oral, UPR- Río Piedras; de la mano de Tere Marichal, llegamos al Día Internacional de la Narración oral y al programa de TV Canal 6 -Te cuento lo que leí; lecturas en librerías como Librería Mágica, Librería El Candil en Ponce, Casa Norberto, Librería Beta Books- Plaza Carolina y The Bookmark en San Patricio Plaza y en Plaza Las Américas.

Entre las visitas a las comunidades resaltamos los talleres ofrecidos a estudiantes y maestros en el Politécnico Público Nuestra Señora del Carmen, Santo Domingo, República Dominicana (2015), las lecturas en el Hospital San Jorge y en el Caño Martín Peña. Hemos logrado alianzas con las editoriales ya mencionadas y, por ejemplo, con el Recinto de Ciencias Médicas, Centro de Salud Integral de la Montaña- visitadoras del Hogar- Proyecto de Familias Saludables de Puerto Rico, Programa de Conservación de Murciélagos de PR (PCMPR), entre otros.

Durante los terremotos y la pandemia, hemos llegado hasta el sur, a la Escuela Betances en Adjuntas y a refugios en Ponce, en ambos casos hemos conseguido donaciones de libros (Fundación SM). También, durante la pandemia nos han extendido invitación para sus actividades y programas de televisión Mayra Santos Febres y Mi Rincón Educativo-CEDIN Elemental. Ante la nueva realidad, hemos ofrecidos talleres virtuales: ¿Cómo leo este cuento? (8 de julio de 2020) ¿Cómo cuento esta fábula? (19 de octubre 2020), este último dirigido a *Homeschool Kids and Fun*. Hemos colaborado con CEDIN, DRNA, Fundación Flamboyán, con Mayra Santos Febres y, actualmente, planificamos colaborar con la Fundación AMAR, que trabaja en la prevención de quemaduras en niños.

Tal y como dijimos al principio, la institucionalidad de proyectos de promoción y animación de la lectura facilita su permanencia y colaboración académica transdisciplinaria, como es nuestro caso. Sin embargo, esperamos que además de los esfuerzos independientes y de las instituciones universitarias, la promoción y animación de la lectura se convierta en una experiencia de enseñanza aprendizaje que incida en todos los haberes, es decir, en un proyecto de País. Esto ayudaría mucho a una mayor comprensión de la literatura infantil y a enfocar mejor esa mirada reduccionista a la LIJ si la comparamos con la mirada a la literatura para adultos. Nos hacemos eco de Andruetto, Colomer, Hiraldo y de la escritora argentina Ema Wolf ⁹ cuando afirma categórica: “la literatura no es infantil”. Lo que sí hay, más allá de cuentos y libros ‘bonitos’, ‘tiernos’, ‘emotivos’ o ‘llenos de enseñanza’, es literatura de calidad o de mala calidad, sea para grandes o para chicos.

⁹ Dice Wolf: Me da la impresión de que esa palabra ha estado tiñéndolo todo de ñoñería, como si tuviéramos que convertirnos en niños para escribir para ellos. Clarín.com. 09/10/2015.

Y, como todo sirve, la experiencia de muchos años de colaboración con el Proyecto Enlace del Caño Martín Peña, no podría ser la excepción. Mientras se concreta el dragado, las comunidades han desarrollado un plan de desarrollo integral que se ha ido tejiendo desde hace más de quince años. Así que inspirados por el ejemplo, seguimos tejiendo saberes, buenas lecturas, alianzas y colaboraciones para capturar y desarrollar más y mejores lectoras y lectores. En lo que se “desarrollan filosofías y políticas que ayuden a transformar las vidas de los ciudadanos”, apostamos a que transformamos la vida de los ciudadanos.

Referencias

- Andruetto, María Teresa. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Colección La Ventana Indiscreta: Ensayos de LIJ. Argentina: Comunicarte.
- Aragunde, Rafael. (2016). *La educación como salvación, ¿en tiempos de disolución?* Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ayes, Z. (2020). *Literatura infantil y juvenil en Puerto Rico. Trayectoria, legado y retos presentes*. Conferencia virtual. ICP, abril, 2020.
- Ayes, Zulma y Dinah Kortright. (2013). *¿Qué ocurrencias! Lectura y escritura creativa*. Cuadernos 4to, 5to y 6to. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Biblioteca Chocolate Cortés. (1959). 128 cuentos. *Las aventuras de Pedrín*, por Marcela. Tesoros de cuentos. Gran Colección Blanca Nieves. Barcelona, España: Editorial Bruguera.
- Brusi, Rima, W. Díaz y D. González. (2010). “Mérito”, pobreza y la educación superior pública en Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, UPR, 23, pp.1-36.
- Chambers, Aidan. (2007). *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos*. Venezuela: Banco del Libro de Venezuela.
- Colomer, Teresa. (2014). *Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura*. www.educ.ar/sitios/educar/recursos Departamento de Educación de Puerto Rico. Estándares DE DIGITAL ACADÉMICO <https://dedigital.dde.pr/>
- Díaz Márquez, Luis. (1997). *Introducción a los estudios literarios*. Puerto Rico: Plaza Mayor.

- Freire de Matos, Isabel. (1993). *La poesía y el niño*. Puerto Rico: ICP.
- _____.(1995). *El teatro y el niño*.
- _____.(1997). *El cuento y el niño*.
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*.
Barcelona: Paidós.
- Lugo Filippi, Carmen. (1991). *Los cuentistas y el cuento (Encuesta entre cultivadores del género)*.
Puerto Rico: ICP.
- Perus, Françoise. (1991). *La formación ideológica estético-literaria. (Acerca de la reproducción
y transformación del "efecto estético")*. Instituto de Investigaciones Sociales, México:
UNAM.
- Quintana, Hilda. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Puerto Rico: SM.
- Quintero, Ana Helvia. (2014). *Hacia un plan educacional en Puerto Rico. Retos y posibilidades*.
Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Nazario, Carmen. (Ed.) (2016). *Puerto Rican children and families: Our starting point*. Colombia:
Nomos.
- Robledo, Beatriz Helena. (2017). *El promotor de lectura. La formación del lector integral*. Chile:
Salesianos Impresores, Colección Colibrí.
- Rolón, Lissette y Beatriz Llenín Figueroa. (2010). *¿Quién le teme a la teoría? Manual de
iniciación en críticas literarias y culturales*. Puerto Rico: Editora Educación Emergente.
- Shedlock, Marie L. (2001). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Editorial Sirio, S.A. 1ª edición
The Art of the Story Teller, 1915.
- Universidad Interamericana. Recinto Metropolitano. (2019). *Plan Estratégico 2019-2022*.
<http://www.metro.inter.edu/student-right-to-know/>.
- Zaraza, Fabián. (2004). *Palabras cardinales. Cómo estimular el placer por leer y escribir entre
adolescentes*. Venezuela: Banco del Libro de Venezuela.
- Zavala, Lauro. (1993). *Teorías del cuento I y II*. México: UNAM.

Etapas de desarrollo de la dirección del proceso de extensión universitaria: El caso de la Universidad de la Isla de la Juventud en Cuba

Raiza Peña Cedeño¹
Universidad Isla de la Juventud
rcedeno@uij.edu.cu

Eliezer Colón Rivera²
Northern Illinois University
eliezercolon@protonmail.com

RESUMEN

La investigación parte de la premisa de que la comprensión de las etapas de los procesos de extensión universitaria es necesaria para proyectar hacia el futuro la orientación de estos. Se ubica en el marco de la contribución de la universidad a la sociedad a un desarrollo humano sustentable mientras en el mundo se instaura una tendencia de las universidades de servir al mercado. Explora la trayectoria del proceso de extensión universitaria en la Universidad de la Isla de la Juventud, Jesús Montané Oropesa, a través del desarrollo y cambios en los programas de la universidad. A través del análisis del proceso se caracterizan cinco etapas desde su surgimiento hasta la actualidad y se propone una sexta etapa como resultado de la investigación.

Palabras claves: etapas, desarrollo, dirección, proceso, extensión.

Abstract: This research develops from the premise that understanding the stages of the university extension processes is necessary to project the orientation of the university extension courses into the future. It explores the trajectory of university extension processes at the Isla de la Juventud University, Jesús Montané Oropesa through the development and changes in the university programs. Through an analysis of the process five stages are characterized. Since its beginning the present, and a sixth stage is proposed as a result of the research.

Key words: Analysis, stages, extension, historical, logical.

¹ Master en Ciencias Sociales y Profesora Universidad Isla de la Juventud, Cuba

² Doctor en Educación de Adultos-Northern Illinois University- Investigador y Consultor en Educación

Introducción:

El acercamiento a la evolución y tendencias de las etapas de la extensión universitaria resulta de gran importancia ya que posibilitará reconocer cuánto se ha avanzado en el ámbito extensionista y cuáles son los problemas esenciales que afronta este proceso en los momentos actuales en los que la universidad pinera se ha posicionado y tiene ante sí el reto de renovarse y responder a las nuevas exigencias.

Uno de los elementos claves dentro de la extensión es concebirla como resultado de la actividad y la comunicación. La extensión es actividad en tanto persigue como objetivo estratégico transformar la extensión universitaria a partir de asumirla como un proceso orientado a la labor educativa, que promueva y eleve la cultura general integral de la comunidad universitaria y su entorno social. (Bendicho, 2014)

La labor extensionista debe llevar a la universidad la realidad política, involucrarse en los procesos sociales de los pueblos, y extraer de ellos sus vivencias y experiencias donde muchas veces se considera la extensión universitaria, como un problemita social sin importancia.

Según Pacheco (2012) en sus reflexiones sobre la extensión universitaria de hoy: La extensión es un espacio para la creatividad y la innovación, en tanto la universidad, si bien no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, sí tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo.

Entre los aspectos esenciales que caracterizan la extensión universitaria en la nueva universidad moderna y renovada de la Isla de la Juventud pueden destacarse: su carácter formativo, la característica de integral y de sistémica del proceso y la interacción universidad-sociedad. El desarrollo de esta ha estado marcado por el contexto económico y sociopolítico que ha vivido el país y en especial, por el propio desarrollo de la Educación Superior en su proceso de integración.

El **objetivo** del actual artículo es: Analizar los enfoques y tendencias de las etapas de la extensión universitaria en Cuba.

Marco Conceptual

Los métodos del conocimiento utilizados en el presente trabajo se resumen en los siguientes: métodos teóricos y empíricos. Entre los teóricos se utilizó el **método histórico y lógico**: a partir del problema planteado, se realizó un estudio lógico e histórico que permitió analizar momentos significativos durante la evolución de la extensión en particular, comprender y determinar las tendencias que se manifiestan en el proceso extensionista. El **método sistémico**: para abordar la comprensión y solución del problema científico, permitiendo modelar y desarrollar las etapas a través de sus componentes, teniendo en cuenta el papel del entorno y el proceso extensionista.

Además el **método deductivo – inductivo** permitió desarrollar sobre la base de las teorías generales existentes, conclusiones particulares sobre las etapas por las que han ido transitando la extensión universitaria. El **método análisis - síntesis**: para configurar una estructura diacrónica y sincrónica sobre el objeto de estudio en esta investigación. Del nivel empírico: **Revisión documental**: Se empleó para la revisión de los documentos normativos existentes y conocer las irregularidades que han presentado las etapas extensionistas teniendo en cuenta la concepción en una universidad moderna y renovada.

Observación: Permitted percibir a través de una guía de observación si se programan acciones que tributan al proceso extensionista. Todos estos métodos fueron utilizados para el análisis de los enfoques y tendencias de las etapas de la extensión universitaria en Cuba.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Las universidades comenzaron a abrirse y a realizar actividad extensionista en el siglo XIX en Inglaterra, generalizándose rápidamente a Europa y Estados Unidos. Esta propagación se dio como consecuencia de un proceso histórico orientado a lograr la apertura y democratización de la universidad y su proyección social, condicionada por las exigencias del desarrollo económico y social de la época.

El término de extensión universitaria aparece por primera vez en 1898 y fue acuñado por Adolfo González Posada, cuando lo define como “toda labor expansiva de carácter educativo y social, realizada por la Universidad fuera de su esfera oficial docente”. La extensión es el proceso universitario que tiene como propósito promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural. (González Gil, 2014a)

La extensión universitaria es uno de los pilares del desarrollo de la universidad en este siglo (de Sousa Santos, 2007). Asevera que los cambios y reformas deben partir de la hipótesis de que en el siglo XXI la universidad existirá cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión

Por su parte Kaplún (2013) desafía la concepción tradicional de la extensión tomando como punto de partida la crítica de Paulo Freire al concepto tradicional de extensión en su trabajo *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973), en el cual investiga la relación entre agrónomos y campesinos. Freire a través del análisis lingüístico y semántico del concepto de extensión hace una crítica al concepto como transmisión e imposición de saberes y propone superar esta visión con un proceso dialógico de intercambio de saberes.

Este concepto de Freire es retomado por Kaplún (2013) que invita a la universidad a asumir la extensión universitaria como una interacción y dialogo entre participantes. Afirma Kaplún:

Repensar la extensión requiere entonces revisar su sesgo de imposición cultural y pensarla más bien como interacción social. Para ello vale la pena recuperar otro aspecto de la rica tradición latinoamericana de la extensión, que se construyó en torno a la idea de compromiso de la universidad y los universitarios con los sectores excluidos y con la transformación de la sociedad. En esta perspectiva la extensión se relaciona también con la investigación, porque se vuelve necesario comprender los problemas sociales concretos con los sujetos que los viven, en vez de «transferirles» conocimientos ya producidos. (p. 48)

Universidad Isla de la Juventud, Cuba

El Programa Nacional de Extensión Universitaria para la Educación Superior cubana, surgido en abril de 2004, fue concebido con la intención de convertirse en un instrumento eficaz para la gestión del proceso extensionista en las universidades. Dicho

programa se concibió para que la universidad como institución cultural contribuyera a: la formación socio-humanista, a la reafirmación de la identidad cultural y nacional.

La extensión es el proceso universitario que tiene como propósito promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural (González Gil, 2014a). En sentido más amplio, extensión universitaria es la interacción creadora y crítica de la universidad con la comunidad. (González Gil, 2013b)

Las universidades en nuestra sociedad han ocupado históricamente un espacio privilegiado para ejercer una vigilancia social y política, poniendo en agenda temas desatendidos y también para generar nuevas respuestas a los problemas sociales. (Pacheco, 2012)

Por otra parte el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) señala que: La extensión desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora le confiere a la propia Universidad la posibilidad de mirar de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. (García Delgado & Casalis, 2013)

Mercedes Bendicho (2012) atribuyó al proceso una cualidad fundamental que no debe ser obviada en la extensión, ella es: la integralidad; dijo: “La integralidad como atributo esencial del proceso extensionista, posee un vínculo correlacionar con el comportamiento adecuado de la promoción cultural, la que propone transformaciones del entorno. Los aspectos por transformar en el entorno son diversos como lo son las exigencias para la calidad de vida de la humanidad, por eso la promoción cultural se ocupa también de la versatilidad de su contenido.

Declara Bendicho (2014) que la extensión es una actividad que persigue como objetivo estratégico transformar la extensión universitaria a partir de asumirla como un proceso orientado a la labor educativa, que promueva y eleve la cultura general integral de la comunidad universitaria y su entorno social. La determinación de tales características facilita comprender que la extensión como proceso de interacción humana redimensiona su consideración como resultado de la actividad y la comunicación.

Se asume a la extensión como un proceso de interrelación universidad sociedad, en el que la universidad tiene, entre otras, la responsabilidad de comunicar en el sentido más amplio del término, entonces la extensión puede ser vista como un proceso de comunicación en el que los saberes se producen, se reproducen y se comprueban en una práctica social (Carpio, 2011).

Por otra parte se define que a través de la extensión, los recursos de la universidad podrían empezar a responder a los problemas sociales en sociedades injustas (García, 2011). Los servicios del proceso extensionista suelen ser amplio y variado, abarcando actividades de educación continua; asesorías a instituciones públicas para la solución de problemas específicos, bien sean estos productivos (Sánchez, 2010).

Escuetamente, estos antecedentes históricos del proceso de extensión universitaria constituyen elementos esenciales para el posterior análisis de esta temática en el caso particular de Cuba, la historia de la extensión universitaria ha atravesado por diferentes etapas en correspondencia con el devenir político, económico, cultural y social del país, impactando significativamente en el desarrollo evolutivo de la Educación Superior cubana. A continuación se precisan los siguientes indicadores:

- Hitos trascendentales que marcaron pautas en la transformación de la dirección del proceso de extensión universitaria.
- Necesidad del perfeccionamiento en el proceso de extensión universitaria.

Para facilitar el análisis del desarrollo histórico de la Extensión Universitaria y sus tendencias en las etapas, se determinaron sobre la base de la identificación de los momentos de cambios cualitativos de esta función de la educación superior.

Según Mercedes González Fernández-Larrea (2002) existen cuatro etapas:

Primera etapa: Desde su surgimiento hasta la Reforma de Córdoba. (Período de Aislamiento).

Segunda etapa: Desde la Reforma de Córdoba hasta finales de la década de los 40. (Período de Ruptura).

Tercera etapa: Desde principios de la década del cincuenta hasta mediados de la década del setenta (Período de la Conceptualización).

Cuarta etapa: Desde mediados de la década de los setenta hasta principios de la década de los 90 (Período de la masificación) (González, 2002).

CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS Y PROPOSICIÓN DE UNA SEXTA ETAPA EN EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA ISLA DE LA JUVENTUD

Primera etapa: Se inicia con un hito importante, comenzaron a abrirse las universidades, a realizar actividad extensionista, fueron, en esencia, los cambios económicos y sociales los que propiciaron y obligaron a la universidad a expandirse y tener cierta apertura hacia la sociedad. La actividad extensionista se inicia como respuesta de las universidades al crecimiento industrial de las grandes potencias de la época. Fue una respuesta real a ese crecimiento, más que la idea de una verdadera intercomunicación con las comunidades.

La Reforma de Córdoba significó el primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana, la primera confrontación entre una sociedad que se movía hacia el cambio y una universidad que se aferraba a sus esquemas obsoletos.

Se planteaba, en esencia, que la universidad pública, en última instancia pagada por el esfuerzo de la comunidad, aportara a la sociedad, por medio de la extensión universitaria llevada a cabo fundamentalmente por los estudiantes. Como puede verse la extensión universitaria surge como consecuencia de un proceso histórico orientado a lograr la apertura y democratización de la universidad y su amplia proyección social.

El análisis de esta etapa ha permitido dar origen a una nueva función, como regularidad, para la universidad latinoamericana: la función social, que significa, en opinión de los estudiosos, poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer de sus problemas un aspecto importante de su ocupación.

Segunda etapa: Durante la primera mitad de este siglo la extensión universitaria tendió a proponerse fundamentalmente como objetivos, el desarrollo de programas de difusión cultural, de instrucción técnica industrial y artesanal, de alfabetización y de orientación social, se fomentaron las editoriales, comenzaron a aparecer las radios universitarias, se incrementaron las presentaciones artísticas. Pero su desarrollo estuvo limitado por la situación política, económica y social que caracterizaba a las naciones del área.

Por lo que las ideas de la Reforma Universitaria en Cuba fueron abrazadas por la vanguardia estudiantil y profesoral de la Universidad de La Habana, pero se veía en una

sola dirección: la universidad como depositaria del saber y la cultura y el pueblo como simple destinatario, supuestamente incapaz de aportar nada valioso, y no como un proceso de interacción y creación de la universidad con la sociedad.

En esta etapa se pueden determinar, como las tendencias más significativas que la distinguen a partir del movimiento político y cultural que se generalizó en el desarrollo cultural interno de las universidades. El acercamiento de su intelectualidad de avanzada y sus estudiantes con el sector obrero y campesino, el surgimiento de figuras políticas de gran significación en Cuba. En conjunto con la búsqueda de integración entre las universidades latinoamericanas con el propósito común de enfrentar la situación neocolonial que se agudizaba y el reconocimiento de la extensión como regularidad, con un enfoque más abarcador, en la función social de la Universidad.

Tercera etapa: En Cuba se produjeron grandes avances en 1950 que por Resolución Rectoral se crean las Comisiones de Extensión Universitaria las cuales establecieron los medios adecuados para que la cultura universitaria llegue a las masas populares en forma eficaz, así como para que las necesidades de ésta, en lo que atañe a su progreso educacional y técnico sean bien conocidas por la universidad, mediante la participación de representantes de organizaciones de obreros, campesinos y empleados.

Con respecto a la etapa anterior que influyó en el entendimiento de la extensión como función de la universidad, en ésta su principal tendencia fue en la definición. El concepto y el contenido de la extensión evolucionaron en el marco teórico, a un ritmo que no pudo ser alcanzado por la práctica, la cual se vio limitada por la situación política, económica, social y cultural presente en el contexto. No obstante, hay que reconocer que aunque no era la esencia de lo que se pretendía y se discursaba sobre la extensión, la cultura artística y literaria alcanzó un cierto desarrollo, lo que incentivó la presencia de la difusión cultural, con la concebida tendencia a dar una respuesta estructural que se generalizó en las universidades.

Cuarta etapa: En el marco del perfeccionamiento de la Administración Central del Estado en 1995 quedó explícita la función extensionista entre los objetivos fundamentales de la educación superior y se aprobó como parte de la estructura del Ministerio de Educación Superior la Dirección de Extensión Universitaria; como órgano encargado de coordinar, promover y fomentar metodológicamente el desarrollo de la extensión universitaria para toda la educación superior.

En esta etapa podemos llegar a la conclusión que las definiciones logradas de extensión determinaron un profundo cambio en la concepción, contenido y propósito de los programas extensionistas en la mayoría de las universidades latinoamericanas, con acciones dirigidas a lograr un concepto más amplio de la cultura, un mejor esclarecimiento de su función social y de la extensión como parte de ella. En esta misma línea investigativa el Dr. C. Gil Ramón González declara una quinta etapa(2013a).

Quinta etapa: La actualidad (Periodo de la Integración efectiva) (González, 2013a).

La labor extensionista se intensifica con el desarrollo de proyectos comunitarios y extensionistas desde las universidades, la creación de Cátedras Honoríficas, la instauración de Programas de Lectura, de y se inicia la recuperación del Movimiento de Artistas Aficionados de la FEU (Federación de Estudiantes Universitarios).

En esta etapa, inicia la Batalla de Ideas³ y dentro de ella en particular la Batalla por la Formación Cultural Integral, en la que las universidades tienen un papel protagónico. Se desarrollan importantes investigaciones que contribuyen a precisar el marco teórico conceptual de la extensión y la definición de un modelo para la educación superior cubana lo que propicia una etapa superior de desarrollo en este campo.

Sexta etapa: Universidad Moderna (periodo de cambio) (Peña Cedeño, 2016).

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas surge en el curso 2003-2004, con la creación de la carrera de Estudios Socioculturales, en la modalidad de curso para trabajadores. Al año siguiente se abrió, por primera vez, la modalidad de curso regular diurno, con la carrera de Derecho. En el curso 2005-2006 Estudios Socioculturales abrió su primer curso en Modalidad a Distancia. A esta formación habría que sumar, desde el 2005, la labor desarrollada por la Facultad en las carreras de la municipalización, dentro

³ Se denominó batalla de ideas a las diversas acciones y movilizaciones que se desarrollaron en Cuba a partir de 1999 para reclamar la devolución del pequeño Elian González que fue llevado a los Estados Unidos por su madre sin el consentimiento de su padre. De acuerdo con Escandell Sosa (2012) la lucha se transformó en una batalla por la justicia y ser distinguió por ser una batalla de pensamiento e ideas que dio lugar a múltiples iniciativas sociales y educativas. Señala Alarcón Ortiz (2008) que como parte de la universalización de la educación en Cuba la tasa de educación terciaria(respecto a la población entre 18 a 24 años) pasó de 16.3% en el curso 2001-2002 a 60% en el curso 2006- 2007 para cuadruplicarse en ese periodo. Aproximadamente el 80 % de la matrícula total estudia en los municipios del país 47 carreras universitarias. Cada uno de los 169 municipios del país cuenta con cuatro SUM (sedes universitarias municipales). Añade Alarcón Ortiz (2008), que según el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) Cuba cuenta con el porcentaje más alto de investigadores científicos de la región .

de las cuales las humanidades tenían un peso fundamental: Estudios Socioculturales, Psicología y Comunicación Social. Por lo que la facultad, en estos años, llegó a tener cuatro carreras, dos de ellas en el curso diurno (Derecho y Estudio Socioculturales); cuatro en cursos por encuentros y una en educación a distancia. Se puede afirmar que se encontraba en los estados iniciales de su formación como facultad.

En el 2012, con los cambios del proceso de integración de los Centros de Educación superior iniciados en la Isla de la Juventud, la facultad asimila la carrera de Contabilidad, con todo su claustro. Esto la convirtió en la de mayor peso dentro del curso regular diurno y el curso por encuentros. En el 2014, se incorpora la carrera de Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Educación en Economía y la de Instructores de Arte. Todos estos cambios, convierten a la facultad, en la más grande en cuanto a la cantidad de estudiantes en el proceso de formación. En concreto, la actividad científica todavía no constituye un factor desencadenante que impacte en el proceso de formación de los profesionales que la facultad forma, así como en su calidad.

En cuanto al posgrado, se ofrecen 13 cursos de posgrado, 3 diplomados, 3 talleres, y 2 entrenamientos, por lo que es insuficiente la influencia que ejerce la facultad en el entorno donde se desarrolla. Sin embargo, aunque todavía sigue siendo insuficiente las actividades de investigación y posgrado, en la actualidad son superiores a las desarrolladas antes del proceso de integración de los centros de la educación superior en la Isla de la Juventud.

Con la integración de la Facultad Pedagógica a la universidad en el curso 2012-2013, se comenzó a realizar transformaciones en la universidad pinera, quedando definitivamente cuatro facultades, doce departamentos subordinados a las mismas y dos departamentos independientes. Para responder a los programas de desarrollo local que se están realizando en el municipio y en el país.

Se cuenta con 16 proyectos extensionistas que tributan a la formación cultural integral de la comunidad universitaria, están integrados en total por 16 profesores y 503 estudiantes. Las actividades extensionistas de la universidad se extienden a las facultades según la planificación central. La universidad, además hace convenios de trabajo con otras instituciones del municipio, con el propósito de obtener un asesoramiento adecuado y elevar la cultura.

Se fortalece la labor de las Cátedras Honoríficas como integradoras y difusoras de la vida y obra de personalidades, países o temas de interés sociocultural, dando prioridad a la participación estudiantil. Se fomenta la oferta de cursos en temas de apreciación artística, Educación Popular y extensión universitaria que responda a las necesidades e intereses individuales y colectivos de los estudiantes y profesores.

Se incrementan las opciones extracurriculares para que los estudiantes de manera sistemática sean capaces de apreciar, disfrutar y promover la obra cultural, artística y literaria, la cultura física y el deporte y el empleo sano y culto del tiempo libre. Se les da una atención a los programas nacionales dirigidos a la prevención de la Tuberculosis, VIH y consumo de drogas y como una de las acciones se promueve en toda la comunidad universitaria la formación de promotores de salud.

Se fortalecen los Consejos Nacionales de Extensión Universitaria. Se desarrollan líneas de investigación en tesis de Maestría y Doctorados. Los instructores de arte toman participación dentro de la comunidad universitaria. Los representantes de extensión de cada facultad logran la participación de los estudiantes en las actividades extensionistas programadas. La DEU(Dirección de Extensión Universitaria) se fortalece en su fuerza laboral. La universidad divulga sus actividades dentro y fuera del centro mediante la radio base, la página web, boletín y murales informativos.

Principales características que distinguen cada una de las etapas propuestas

- Cada etapa revela una intención por evolucionar en el proceso de dirección de extensión como parte de todo el desarrollo continuo en las universidades.
- Se patentizan debilidades en el proceso de dirección de extensión universitaria y, en particular, en el tratamiento de la definición de sus funciones, al no valorar a la extensión como un proceso universitario de importancia para la transformación intra y extrauniversitario.

Principales tendencias

- Trascendencia de los hitos de carácter históricos y lógicos durante el período de evolución de las etapas y su influencia en el proceso de dirección de extensión, con énfasis en el desarrollo de las universidades.
- Cambios significativos en el proceso de extensión y su influencia en el desarrollo social y cultural.

- Un progreso hacia la concepción de la dirección del proceso de extensión. Con un carácter esencialmente en la comunidad.
- Se continúa la mejora del proceso de extensión. Abriéndose el espectro en el crecimiento intelectual.

Hallazgos

En los últimos años, estas etapas han mostrado una línea de desarrollo extensionista en las universidades, con las particularidades que caracterizan a cada región con mayores resultados en unos lugares que en otros, determinado por la situación social de cada provincia.

Estos seis períodos que surgen de esta investigación nos confirman una evolución positiva de este proceso y determina que los orígenes de las prácticas cubanas en la extensión universitaria están vinculadas al desarrollo social y cultural. Donde es necesario destacar, que el estudiante es un eslabón esencial en la promoción cultural en su comunidad y fuera de esta. Expresión de que las instituciones universitarias se deben articular con la sociedad, en el proceso de introducción, transferencia cultural e integración.

El objetivo de la extensión universitaria como proceso dentro de la universidad pinera es promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural. Por lo que las acciones propias que se realizan en el marco de otros procesos de la educación superior, por lo general no se consideran como acciones de extensión. Podemos afirmar, sin embargo, que tanto los procesos de formación profesional, investigación y extensión de las universidades están insertos en una comunidad, región y país. La interacción con la comunidad está presente en todas las funciones de la universidad y la extensión tiene que estar presente en todos los ámbitos del quehacer universitario.

Como se puede estimar estas etapas y acontecimientos constituye un instrumento teórico hacia la concepción de la dirección del proceso de extensión. Con un carácter esencialmente en la comunidad.

Bibliografía.

- Alarcón Ortiz, R. (2008). La nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(2), 1–24.
- Alarcón Ortiz, R. & Fernández González, A. (1995) La Educación de Posgrado en la República de Cuba. En *Revista Educación Superior*. CEPES, UH. La Habana, Cuba.
- Arias Leyva, G. (2006). *Hablemos sobre la comunicación escrita*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Bendicho López . M (2014).El proceso de extensión universitaria y el desarrollo social. La Habana, Cuba
- Bendicho López, M., & Aroche Carvajal, A. (2012). ¿Ser o cómo ser? esa es la pregunta. La extensión universitaria en la acreditación de carreras. *En Universidad 2012*. La Habana, Cuba.
- García Delgado, D., & Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. *Revista De Extensión Universitaria*, 3(3), 24-31. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i3.468>
- Carpio José R. (2011). *Extensión universitaria y educación comunitaria: Estrategia para la intervención de la universidad nacional experimental de Guayana en Los sectores populares de Ciudad Guayana*(Tesis de Maestría). Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela.
- De Souza Santos, B. (2007). *La universidad popular del siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Escandell Sosa, V. E. (2012, Febrero 28). La batalla de ideas: Fundamento estratégico para el desarrollo de una economía del conocimiento en Cuba [PDF]. Santiago de Cuba.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI (1.ª ed. 1973).
- García Rodríguez, R., Alfonso Almeda, E., & Quiñonez Colomé, M. (Abril 2011). Proyección de la extensión universitaria en el contexto de la universalización. *Revista Ciencias Médicas*, 8(6).
- Fernández-Larrea, M. (2002). *Modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río* (Tesis Doctoral). Universidad Pinar del Río, Cuba.
- González Gil, R. (2014a). Diplomado Gestión Universitaria. Curso Gestión de la Extensión Universitaria.UNAH. Disponible en: <http://uva.anahuac.mx/content/catalogo/diplanes/modulos/mod1/lec1t1.ht>
- González Gil, R. (2013b). Programa Nacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba

- Kaplún, G. (2013, Marzo). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios*, 1(1), 45–51.
- Miranda, A.(2008).Los antecedentes históricos del objeto de investigación de las investigaciones educativas. En Compendio de artículos científico-pedagógicos del Centro Pedagógico Juan Bautista Sagarra Blez - Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba, p. 65- 73. (Material digitalizado).
- Pacheco, M. (2012) Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy.[en línea] Disponible en:
<http://200.74.222.178/index.php/racs/article/view/13103>.
- Peña Cedeño, R. (2016). *Metodología para el proceso de dirección en extensión universitaria* (Tesis de maestría). Universidad Isla de la Juventud, Cuba
- Programa Nacional de Extensión Universitaria (2004), Cuba, Ministerio de Educación.
- Ramos G. (2008). Aproximación a una metodología para el análisis de los antecedentes históricos en la investigación pedagógica. En Compendio de artículos científico-pedagógicos del Centro Pedagógico Juan Bautista SagarraBlez. Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba,.p. 74- 79. (Material digitalizado).
- Sánchez González, C. L., Moreno Méndez, W., & Herrera Márquez, A. X. (2010) Propuesta de indicadores para un modelo de la extensión universitaria desde la responsabilidad social universitaria[PDF] .Universidad Autónoma de Méjico, Zaragoza.

Referencias

- Alarcón Ortiz, R. (2008). La nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(2), 1–24.
- Alarcón Ortiz, R. & Fernández González, A. (1995) La Educación de Posgrado en la República de Cuba. En *Revista Educación Superior*. CEPES, UH. La Habana, Cuba.
- Arias Leyva, G. (2006). *Hablemos sobre la comunicación escrita*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bendicho López, M (2014). El proceso de extensión universitaria y el desarrollo social. La Habana, Cuba.
- Bendicho López, M., & Aroche Carvajal, A. (2012). ¿Ser o cómo ser? esa es la pregunta. La extensión universitaria en la acreditación de carreras. *En Universidad 2012*. La Habana, Cuba.
- Carpio, J. R. (2011). *Extensión universitaria y educación comunitaria: Estrategia para la intervención de la universidad nacional experimental de Guayana en Los sectores populares de Ciudad Guayana* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela.
- De Souza Santos, B. (2007). *La universidad popular del siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Escandell Sosa, V. E. (2012, febrero 28). La batalla de ideas: Fundamento estratégico para el desarrollo de una economía del conocimiento en Cuba [PDF]. Santiago de Cuba.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI (1.^a ed. 1973).

- García Delgado, D., & Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. *Revista De Extensión Universitaria*, 3(3), 24-31.
<https://doi.org/10.14409/extension.v1i3.468>
- García Rodríguez, R., Alfonso Almeda, E., & Quiñonez Colomé, M. (abril 2011). Proyección de la extensión universitaria en el contexto de la universalización. *Revista Ciencias Médicas*, 8(6).
- González Fernández – Larrea, M. (2002). *Modelos de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Rio* (Tesis Doctoral). Universidad Pinar del Rio, Cuba
- González Gil, R. (2014a). Diplomado Gestión Universitaria. Curso Gestión de la Extensión Universitaria. UNAH. Recuperado de:
<http://uva.anahuac.mx/content/catalogo/diplanes/modulos/mod1/lec1t1.ht>
- González Gil, R. (2013b). Programa Nacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba.
- Kaplún, G. (2013, Marzo). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios*, 1(1), 45–51.
- Miranda, A. (2008). Los antecedentes históricos del objeto de investigación de las investigaciones educativas. En Compendio de artículos científico-pedagógicos del Centro Pedagógico Juan Bautista Sagarra Blez - Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba, p. 65- 73. (Material digitalizado).
- Pacheco, M. (2012) Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. [en línea] Recuperado de:
<http://200.74.222.178/index.php/rcs/article/view/13103>.

Peña Cedeño, R. (2016). *Metodología para el proceso de dirección en extensión*

universitaria (Tesis de maestría). Universidad Isla de la Juventud, Cuba

Programa Nacional de Extensión Universitaria (2004), Cuba, Ministerio de Educación.

Ramos G. (2008). Aproximación a una metodología para el análisis de los antecedentes

históricos en la investigación pedagógica. En Compendio de artículos científico-

pedagógicos del Centro Pedagógico Juan Bautista SagarraBlez. Instituto Superior

Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba, p. 74- 79. (Material

digitalizado).

Sánchez González, C. L., Moreno Méndez, W., & Herrera Márquez, A. X. (2010)

Propuesta de indicadores para un modelo de la extensión universitaria desde la

responsabilidad social universitaria [PDF]. Universidad Autónoma de Méjico,

Zaragoza.

Nota al calce

1. Se denominó batalla de ideas a las diversas acciones y movilizaciones que se desarrollaron en Cuba a partir de 1999 para reclamar la devolución del pequeño Elian González que fue llevado a los Estados Unidos por su madre sin el consentimiento de su padre. De acuerdo con Escandell Sosa (2012) la lucha se transformó en una batalla por la justicia y se distinguió por ser una batalla de pensamiento e ideas que dio lugar a múltiples iniciativas sociales y educativas. Señala Alarcón Ortiz (2008) que como parte de la universalización de la educación en Cuba la tasa de educación terciaria respecto a la población entre 18 a 24 años) pasó de 16.3% en el curso 2001-2002 a 60% en el curso 2006-2007 para cuadruplicarse en ese periodo. Aproximadamente el 80 % de la matrícula total estudia en los municipios del país 47 carreras universitarias. Cada uno de los 169 municipios del país cuenta con cuatro SUM (sedes universitarias municipales). Añade Alarcón Ortiz (2008), que según el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) Cuba cuenta con el porcentaje más alto de investigadores científicos de la región.

Integración Efectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional en las Plataformas

Virtuales:

Implicaciones para la Retención de los Estudiantes en los Cursos en Línea

Prof. Edgar Lopategui Corsino¹

¹ El autor es catedrático asociado en la Facultad de Educaciones y Profesiones de la Conducta del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: elopategui@intermetro.edu

Resumen

El presente escrito analiza las diferentes teorías relacionadas con la educación a distancia. Luego, se discute cómo la distancia transaccional puede afectar la retención de los estudiantes en los cursos en línea. El actual documento, incluye un preámbulo, el despliegue de una breve reflexión de las teorías dedicadas a la programación a distancia, las implicaciones de la teoría de la distancia transaccional en la retención de los educandos matriculados en programaciones académicas virtuales, el enunciado de introspecciones finales y una conclusión.

Palabras Claves: distancia transaccional, educación a distancia, interacción pedagógica, dialogo, conversación, teoría, teoría de la educación a distancia, autonomía del estudiante, retención estudiantil

Abstract

The present paper analyzes the different theories concerning distance education. Thereafter, it is discussed the relationship between transactional distance and student retention in online courses. This document includes an introduction, a reflexive narrative of the theories regarding the distance education programming, the implications of the transactional distance theory for online student retention, the statement of a final introspection and conclusion.

Key words: transactional distance, distance education, pedagogical interaction, dialog, conversation, theory, theory of distance education, student autonomy, student retention

La implantación de un diseño didáctico exitoso requiere estructurar las estrategias de comunicación e interacción conforme a las necesidades de los educandos, en el entorno de la plataforma digital que opera la educación virtual (i.e., *Sistema para el Manejo del Aprendizaje*), lo que se conoce, en inglés, como “*Learning Management System*”, abreviado *LMS*. Un engranaje interactivo efectivo podrá estrechar la “*distancia transaccional*”, particularmente al manifestarse la presencia activa del educador durante los protocolos de comunicación sincrónica y asincrónica.

Se recalca, pues, la virtud inalienable de la planificación, de manera que el docente se inserte en los diálogos virtuales, con frecuencia y calidad, durante las interacciones entre el maestro y los estudiantes y entre los propios estudiantes. Otra variable que incide en la distancia transaccional es el diseño de los objetos (e.g., imágenes) desplegados en el LMS, así como su sistema de navegación, en vista de que tal asunto afecta el nivel de interacción entre el estudiante y la interfaz del LMS. Los “*objetos de aprendizaje*” (*OA* o *LO*, siglas en inglés) representan segmentos del material didáctico (e.g., repositorio de archivos en el formato XML) que exhiben las páginas de los LMS, diseminadas por la internet/web (Leal & Queirós, 2012).

Teorías en la Pedagogía Virtual

En orden de poder comprender un ámbito del conocimiento, y elaborar su visión y metas, es de gran ayuda tener como modelo y lineamiento una o más teorías, en especial, para una sociedad tan dinámica como la de hoy día (Gunawardena & McIsaac, 2004).

Las teorías representan los cimientos de cualquier campo de conocimiento. Estas presunciones, dedicadas a explicar el comportamiento de los procesos interactivos que se observan en los cursos programados bajo la modalidad de *educación a distancia (EaD)*, ofrecen una base, o guía, para ejecutar deliberaciones importantes e implementar cambios estratégicos y

metodológicos respecto a las estructuras académicas orientadas hacia el aprendizaje en línea (Holmberg, 1985).

A nivel educativo, las teorías brindan una perspectiva general para los procesos operativos, necesarios para las señaladas vertientes didácticas. También, tales suposiciones son perentorias en cuanto a poder forjar trabajos de investigación que añaden valor al campo bajo estudio (Moore & Kearsley, p. 205). Comúnmente, previo a una teoría, se establece un modelo, que asiste en los procesos conducentes a establecer un mayor entendimiento, así como mejoras, en la práctica de la educación virtual (Anderson, 2008).

Las primicias de la EaD se suscitan durante la época en que los estudios académicos procedían por medio de correspondencia (Black, 2013; Pittman, 2013; Gunawardena & McIsaac, 2008). Por ejemplo, en el 1891, la *University of Wisconsin*, en *Madison*, comenzó un programa de educación a distancia fundamentado en estudios universitario por medio de correspondencia (Cherter & Wedemeyer, 1957). A su haber, los teóricos en este inicio elaboraron varias ideas que amoldaron la manera de trabajar en los programas categorizados como una variante de la educación a distancia.

El advenimiento de las innovaciones vertiginosas en la ***tecnología de la información y comunicaciones (TICs)***, la actividad internacional que permiten las telecomunicaciones modernas, las transformaciones socioeconómicas y políticas, los avances en nuevos enfoques filosóficos y teóricos en la educación, así como noveles estrategias pedagógicas, han contribuido para la reflexión conducente a los elementos filosóficos y teóricos sobre la educación a distancia. Con ello, germinó una gran diversidad de modelos educativos que intentaron de explicar las presunciones involucradas en la enseñanza no tradicional, es decir, la educación a distancia

(McIsaac & Gunawardena, 1996; Simonson, Schlosser, & Hanson, 1999; Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015, p. 56).

Es conocido, pues, que la EaD posee una variedad de teorías, incluyendo sus teóricos proponentes, que disponen las bases de su ejecución. Las teorías asociadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea, sirven de guía para las aplicaciones reales de estas actividades virtuales. El desarrollo histórico de la educación a distancia ha evidenciado la aportación teórica, y científica, de una gran variedad de investigadores y teóricos. Algunos de los pioneros en esta vertiente son Wedemeyer (1966, 1973, 1975, 1978), Moore (1973, 1986, 1993, 2013), Holmberg (1983, 1985, 1999, 2003a, 2003b, 2015), Bååth (1982), Peters (1993, 1967/1994), Knowles (1973), Knowles, Holton, Elwood, & Swanson, (2015, pp. 48-102, 278, 379), Perraton (1988), Sewart (1993), Keegan (1996, pp. 111-122), Simonson, Schlosser y Hanson (1999), García Aretio (1999, 2011), Delling (1966), y Garrison (1993, 2000, 2013).

Con miras prospectivas en el ámbito de los estudios científicos asociados a los constructos teóricos del aprendizaje en línea, Saba (2013), ha desarrollado un modelo sistemático asestado a la vertiente investigativa de los elementos teóricos observados en los currículos diseñados bajo la modalidad de EaD o aprendizaje virtual abierto. Las tendencias de las teorías enfocadas hacia la EaD, es la de incorporar actividades *constructivistas*, particularmente estrategias pedagógicas que promuevan el *aprendizaje activo*, cognitivo y social (Ally, 2008), como lo son el aprendizaje *colaborativo* o cooperativo (Hernández & Gallardo, 2007; McGee & Voeller, 2015). Uno de los retos de mayor magnitud que posee la programación instruccional a distancia es, precisamente, trabajar actividades educativas que involucren la “*presencia social*” (Gunawardena, 1995). Esta perspectiva erige un entorno instruccional saludable, de manera que se favorezca la edificación de nuevo conocimiento, el cual emerge de actividades interactivas

observadas de equipos virtuales organizados en los cursos en línea (Gunawardena, Lowe, & Anderson, 1997). También, los modelos cognitivos y el colectivismo son vertientes educativas vigentes en la pedagogía impartida en línea (Anderson & Dron, 2011).

Teorías para la Educación a Distancia

En esta porción del presente trabajo, se prevé discutir diversas teorías encausadas hacia los currículos virtuales, las cuales han evolucionado desde la década de los sesenta. Así, se expondrá una breve discusión de tales supuestos.

A raíz del análisis de las teorías para la educación a distancia, se han planteado varios marcos generales para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la propuesta de Amundsen (1993) postula que la educación a distancia se integra de tres elementos medulares, que son el docente, el alumno y el contenido, donde el aprendizaje representa el núcleo del modelo, y la distancia entre el educador y el estudiante, representa una brecha en lugar y tiempo. Este paradigma, permite la incorporación de otros enfoques pedagógicos (Amundsen, 1993).

En un estudio fundamentado en el análisis de trabajos científicos, de revistas arbitradas (584 investigaciones), en el orden de la EaD y aprendizaje abierto, Aydemir, Özkeskin y Akkurt (2015), hallaron que los dominios teóricos que emergieron de estas publicaciones fueron tecnología, pedagogía, teoría, política, accesibilidad, diseño ambiente y administración. Con esto en mente se establece un precedente para el estudio teórico de tendencias prospectivas en el campo de la educación a distancia. Se establecen como posibles tendencias a los cursos virtuales masivos y abiertos, o *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, tecnologías digitales mediante dispositivos móviles, aplicaciones de juegos en el entorno digital (gamificación), el uso del juego con estrategia instruccional y redes sociales (Aydemir et al., 2015). Se especula, pues, que los *constructos* teóricos inmersos en el movimiento de la innovación digital y telecomunicaciones

pedagógicas pueden tomar varios años para ser comprendidos y asimilados en la cultura de la educación virtual (Aydemir et al., 2015).

Es posible categorizar las teorías de la EaD en tres colecciones, a saber: 1) las teorías dirigidas al estudio independiente y a la autonomía, 2) aquellas teorías enfocadas hacia la interacción didáctica y a los procesos de comunican en línea, y 3) la teoría desde el punto de vista de la industrialización (Keegan, 1996, p. 56). La discusión de las mencionadas teorías se presenta más adelante, en este escrito.

La versada orquestación entre la teoría transaccional, el LMS y las metodologías consagradas al intercambio de ideas e información, representa un aspecto apremiante para la consecución de las metas y objetivos de un programa académico, o curso, difundido por medio del *ciberespacio* de la internet/web. En articulados expectantes, se retomará esta discusión, pero fugitivamente se procura reflexionar primero, de forma aislada, estos tres elementos radicales consignados a un diseño educativo de la virtualidad formativa.

Teoría de la Distancia Transaccional

Desde sus inicios, el término “*distancia*” se le ha atribuido a la realidad existente de una “*separación*” entre el educador y sus pupilos, plasmando en una “*relación transaccional*” entre éstos (Moore, 1988). En acorde con el planteamiento de Moore, la “*distancia*” no se instaure desde el punto de vista físico (e.g., millas, minutos), sino a base de la interconectividad e interactividad relevada entre los protocolos didácticos y su esperado aprendizaje (1977, 1988). Partiendo de esta enunciación, las asignaturas escolásticas confinadas a un entorno en línea se distinguen por la presunción de una disgregación, a partir de las perspectivas psicopedagógicas, comunicativas e interactivas; substancialmente entre el educador y los estudiantes, pero también

entre el contenido y los aprendices (Moore, 1988, 1993, 2013, 2019), concretado también entre la interfaz del LMS y los aprendices.

Con el diseño de condensar tal disociación, el diseñador pedagógico, dotado a la producción de infrascritos curriculares de proceder a distancia, impera elaborar acciones didácticas que alienten a una notable participación del docente en miras del advenimiento de comunicaciones pensadas adecuadamente en el esquema del escenario digital, inmerso en las telecomunicaciones educativas. Es precisamente este precedente, en que consiste ejecutar una **transacción** que beneficien a todos los actores de la actividad interactiva, definido como gradaciones de entereza para tal distancia transaccional (Moore, 1993).

La actividad transaccional manifestada en el contexto de la didáctica virtual, con atención particular en la comunicación interactiva entre el educador y el aprendiz, se acierta en tres variables substanciales, referidas como el **diálogo**, la **estructura** y la **autonomía de aprendiz**. Estas variables representan dimensiones dinámicas, dado que requiere ser adaptadas según sea el contexto de la educación virtual, el perfil del estudiantado en línea y las necesidades académicas de los señalados alumnos (Saba & Shearer, 2018, pp. 4, 7). El manejo apropiado de los mencionados factores por parte del diseñado de los cursos en línea, y del docente virtual, posibilita una reducción en esta distancia transaccional (Marmon, 2018).

Teoría de la Distancia Transaccional y Autonomía del Aprendizaje

En acorde con la preconcepción instruccional de Moore (1986), la acción pedagógica se fundamenta en los procesos de transacción, sea por medio de la actividad educativa tradicional (i.e., cara a cara) o mediante la educación a distancia. Bajo un entorno virtual, la separación, desde la vertiente psicológica y de las telecomunicaciones, creada entre los docentes y sus alumnos, instauro la idea de la “distancia transaccional” (Moore, 1993). Para Moore (1986,

1993, 2013, 2019), el fenómeno transaccional, palpable en la educación a distancia, se asienta en la *estructura del programa*, el *diálogo* y la *autonomía del estudiante*. Baja esta presunción, la esencia del andamiaje educativo gira, en gran medida, entorno al aprendizaje e instrucción independiente, el cual se encuentra integrado del estudiante, el maestro y la vía de comunicación (Moore, 1973, 1986). Como resultado de este supuesto, se establece, lo que se conoce como el “aprendiz autónomo” (Moore, 1973), o “autodirigido” (Moore, 1986). Entonces, según Moore (1993), uno de los componentes que describe la teoría de la distancia transaccional, es la destreza autodidacta del aprendiz, fundamentado en la observación que estos tipos de alumnos son más efectivos en procesos educativos menos estructurados y actividades de comunicación que generen el menor diálogo posible.

La interacción entablada entre el mentor y los alumnos es lo que genera la idea del diálogo. Este tipo de actividad opera por medio de un medio de comunicación (e.g., videoconferencia sincrónica generada mediante un ordenador), y es de naturaleza activa, sinérgico, positiva y constructiva (Moore, 1993, 2013, 2019). Por su parte, la estructura se edifica entorno al programa o diseño del sistema organizacional, pedagógico y tecnológico que imparte la educación a distancia (Moore, 1993). Para que un aprendiz independiente (autónomo) pueda lograr su finalidad educativa, se requiere una estructura didáctica en línea simple, incluyendo una programación que ofrezca menos diálogo (Moore, 1993). En una modificación de su teoría, Moore (2013, 2019) afirma que el aprendiz autónomo es más efectivo con un programa en línea más estructurado, incorporando menos diálogo, es decir, una distancia transaccional de mayor amplitud. Lo inverso es evidente para un estudiante con deficientes destrezas de estudio para un aprendizaje autónomo, lo que implica una estructura menos

compleja y un diseño que establezca una mayor frecuencia para el diálogo (menor distancia transaccional (Moore, 2013, 2019).

Variables que Constituyen la Teoría Transaccional

Los cimientos de la reinante teoría, se instaura partiendo de tres factores esenciales, reconocidas como el nivel de complejidad para la ordenación del esquema pedagógico, el converso didáctico y el grado de emancipación escolástica del participante (Moore, 1993, 2013, 2019).

Ordenación del esquema pedagógico.

Según Moore (1977, 1988, 1993, 2013, 2019), la ordenación sistemática de un programa, o curso, educativo, abarca todo lo relacionado con el diseño instructivo, incluyendo sus objetivos educativos, las vertientes de assessment, la idiosincrasia de la TICs implementada bajo las tácticas pedagógicas de la asignatura virtual y los “*medios de comunicación*”. Estos tipos de medios se pueden definir en la forma de, 1) integración de los medios audio-visuales digitales, tal como el uso de podcasts, vodcasts y otros; 2) LMS esparcidos por el ciberespacio de la internet/web; 3) videoconferencias sincrónicas, que también pueden formar parte de los LMS; 4) tutoriales multimedios e interactivos, diseminados mediante discos compactos o DVD, o amalgamados en el sistema de interacción de las plataformas digitales; 5) lecturas de material académico escrito, como lo puede ser los libros electrónicos, y otros. En consecuencia, el nivel de diversidad de las estrategias pedagógicas, y tecnológicas, desplegadas en el diseño instructivo de un curso en línea, dicta su grado de complejidad en su estructura (Moore, 2013, 2019).

El valor para la complejidad de una programación instructiva bajo un contexto virtual representa aquella variable que influye en la calidad de la distancia transaccional. Esto, a su vez, determina la cuantía que delimita cuán independiente serán los educandos respecto a su

asiduidad y perseverancia por cultivar desafíos cognitivos, por sí solos. Por ejemplo, una estructura escolástica muy rígida, incide en una oquedad transaccional más remota, que, como resultado, obliga a un grado mayor de estudio independiente. Esto solo es fecundo para aquellos aprendices con insigne soberanía de estudio, permisiblemente en la población estudiantil de mayor edad, si bien esto estribará en su margen de presteza para ilustrarse académicamente de forma independiente, circunscribiendo también su experiencia, o adiestramiento, en los menesteres requeridos para todo educando (Moore, 1993).

El converso didáctico.

Esta variable entraña la magnitud y progresión de las interacciones reflejadas en una asignatura a distancia, que, lo ideal, sería una participación activa de los alumnos, asistida a través del andamiaje metodológico de la interactividad patentizada por los elementos multimedios, implícitos en las tácticas comunicativas (Moore, 1993), siempre que se mantenga una arquitectura simple de los medios. Tal circunstancia implica la presencia de una estructura educativa más laxa, paralelo a una distancia transaccional estrecha, de suerte que se propicie un mayor converso entre los docentes y sus pupilos (Moore, 1977, 1988, 1993, 2013, 2019), sistema pedagógico que favorece a los alumnos que necesitan de una mayor orientación y guía para su aprendizaje (Moore, 2013, 2019). Lo inverso se evidencia bajo un sistema pedagógico de diseño sumamente elaborado, de suerte la plática entre el maestro y los alumnos es muy escueta (e.g., metodologías didácticas basadas estrictamente en videos), lo que evidencia de una mayor distancia transaccional (Moore, 1993). Por su parte, el volumen y frecuencia de los diálogos virtuales no representa un problema para aquellos alumnos que son extremadamente independientes para sus estudios, lo cual refleja un enfoque académico de disminuida estructura, así como una distancia transaccional más amplia (Moore, 1993, 2013, 2019).

Emancipación escolástica del participante.

Desde la posición de Moore (1977, 1983, 1986, 1988, 1993), el estudiante “*autónomo*” o “*autodirigido*”, es aquel que posee la capacidad de escoger sus propios objetivos de aprendizaje, puede resolver por sí mismo sus problemas, decide por sus fuentes y experiencias educativas y establece los métodos de evaluación. En sus orígenes, la concepción de aquellos educandos que satisfacen sus necesidades escolásticas mediante sus acciones autodirigidas e independientes para la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos emerge del análisis de cómo los adultos aprenden, e interaccionan, bajo los escenarios del aprendizaje a distancia (Moore, 1977).

Este gremio se distingue por perspicacias autodidácticas, es decir, el arte de estudiar por sí mismo. Además, tal selecto colectivo de educandos, frecuentan muy pocas conversaciones virtuales. Según fue relatado con anterioridad, el apremio de un exiguo diálogo impera bajo estructuras instructivas de trascendental complejidad, lo que implica una distancia transaccional de elevada envergadura (Moore, 1983, 1986, 2013, 2019).

Sistema para el Manejo del Aprendizaje: Plataformas Digitales

En orden de poder ejecutar el esquema didáctico de una asignatura virtual, es necesario primero montar este diseño en una plataforma digital especializada para la gerencia del aprendizaje a distancia. Comúnmente, estos sistemas se encuentran programados para que corran en el web. Así, pues, se facilita la operación de la actividad educativa virtual, ya que desde ella es posible administrar las unidades de aprendizaje, evaluar los estudiantes, configurar las sesiones para las comunicaciones diferidas y en vivo, organizar equipos de trabajo para que colaboren en actividades académicas, contabilizar y rastrear la asistencia y participación de los alumnos, entre otras muchas funciones esenciales (Foreman, 2018, capítulo 1; Passerini, 2008).

El sistema para la gerencia del aprendizaje a distancia puede ser configurado para su uso como un huésped, desde donde un servidor provee los servicios de tal plataforma digital, en el cual se configura y estructura el esquema pedagógico de la asignatura académica en línea. Bajo el andamiaje de los LMS, se planifican los tipos de interacciones que se esperan ejecutar entre los instructores encargados de administrar el curso y sus pupilos, así como entre los alumnos con otros educandos, dentro del esquema de la misma asignatura virtual (Piña, 2013).

Con estas plataformas, las organizaciones educativas pueden organizar currículos, o programas, en línea, ya sean en la forma de cursos ofrecidos totalmente por Internet/web o asignaturas de índole híbridas o mixtas. Los constituyentes esenciales para la mayoría de los LMS se catalogan en varios conjuntos de herramientas y servicios, de los que se establecen: 1) regiones del LMS brindadas a la instauración de material didáctico, 2) utilidades dedicadas a una variedad de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas (e.g., foros de discusión, videoconferencias, correos electrónicos, blogs y otros), 3) estrategias de evaluación y assessment y 4) herramientas gerenciales o de manejo del curso (Piña, 2013).

Con el tiempo, se le han incorporado otros elementos operacionales y pedagógicos a los LMS, descritos como, 1) repositorios para los objetos de aprendizaje, 2) portafolios electrónicos y 3) analíticas (Piña, 2013).

Estrategias de Interacción:

La interacción y la interactividad se diseñan en el marco pedagógico de la arquitectura virtual. A partir del enunciado teórico de Moore (1989), existen tres variantes que precisan las posibles interacciones en una asignatura virtual, señalados como 1) la interacción manifestada entre el educando y la literatura educativa exhibida en el LMS del curso en línea, 2) aquella interacción instituida entre el alumno y el docente y 3) la interacción evidenciada entre los

mismos estudiantes que comparten juntos el curso virtual. Otras modalidades de interacción corresponden a 1) la interacción entre los aprendices y la interfaz plasmada en las páginas que exhiben las plataformas digitales (Hillman & Gunawardena, 1994) y 2) la interacción de naturaleza metacognitiva, es decir, entre las autorreflexiones cognitivas del propio educando (Hirumi, 2002, 2013). Finalmente, se establecen ciertas interacciones diferentes a las de arriba, entre los que se pueden ceñir, 1) las interacciones efectuadas entre los aprendices y aquellos recursos humanos externos que ayudan al mejor entendimiento de los conceptos dictados en el curso; 2) las interacciones palpables entre el educando y ciertas programaciones, herramientas tecnológicas y utilidades de Web 2.0, permisibles dentro y fuera de la asignatura virtual y 3) algunas interacciones evidentes entre el alumnado y el entorno no virtual (físico), cerca de su vecindad (Hirumi, 2014, pp. 45-49). Posteriormente, este esquema se instaura en la configuración del LMS, desde sus herramientas de comunicación y colaboración, como lo son los foros de discusión, las videoconferencias, los blogs y otros.

En la praxis, para el engendro encauzado hacia la planificación de paradigmas de interacción en una estructura académica bajo la modalidad de educación a distancia, se establecen las estrategias de comunicación (sincrónica o asincrónicas) a nivel de las plataformas que despliegan estas asignaturas virtuales. Los tipos de comunicaciones sincrónicas que pueden operarse en los LMS son, a saber: 1) videoconferencias y 2) charlas o mensajes al instante. Entre los asincrónicos, encontramos, 1) los foros de debate, 2) el correo electrónico, 3) blogs y 4) Wikis (Clark & Mayer, 2016, pp. 297-299; Stavredes, 2011, pp. 170-178).

Una de las dimensiones de interacción de gran peso son las establecidas entre el maestro y sus alumnos. Tradicionalmente esto se ha realizado mediante los foros de argumentación y los correos electrónicos. Con la evolución de la tecnología y los LMS, emergen otras formas de

interacción, entre los que se pueden designar vías de comunicaciones sincrónicas, esto es, las videoconferencias y los mensajes instantáneos. Ulteriormente, se integran herramientas del web 2.0 en las plataformas digitales, entre los que se pueden aserir 1) el blog, 2) Wikis y herramientas de video y audio (King & Alperstein, 2015, capítulo 7).

La Función de la Teoría Transaccional y el LMS en la Ejecutoria Académica de los Aprendices, bajo el Contexto de la Educación Virtual

En última instancia, la justificación de la enseñanza a distancia se fundamenta sobre las necesidades y realidades de los estudiantes (Ustati & Hassan, 2013), lo que significa que se debe trabajar en una distancia transaccional que apele a los alumnos versados en el aprendizaje autónomo (mayor estructura del programa académico virtual junto a una distancia transaccional más fuerte). Por ejemplo, los LMS irradiados mediante el web, empleando los sistemas de computadoras convencionales o los dispositivos móviles, pueden incrementar su estructura didáctica si incorporan medios tecnológicos emergentes, como la realidad aumentada y realidad virtual. Además, los estudiantes versados en estudios independientes pueden beneficiarse académicamente si las plataformas digitales, que operan los cursos en línea, dispongan de sistemas interactivos hipermedios que conduzcan al educando hacia videos educativos (e.g., YouTube) (Ustati & Hassan, 2013).

Por el otro lado, también es importante satisfacer las necesidades de los aprendices en lo que respecta a un insumo y orientación académico de calidad, oportuno y continuo por parte de los maestros, algo que otorgue guía, lo que se puede manifestar por medio de un LMS que evidencie una estructura flexible, con elevada interactividad en las charlas virtuales, particularmente las sincrónicas (e.g., videoconferencias). Como séquito, tal encomienda requiere que las plataformas digitales de aprendizaje se encuentren aprestas para poder establecer estas

retroalimentaciones pertinentes por parte de los docentes, claro, siempre trabajado desde un diseño instructivo efectivo, eficiente y completo, incluyendo esta presencia frecuente del docente (Ustati & Hassan, 2013).

No solo es importante el apoyo emocional, técnico y escolástico, patentizado por medio de las comunicaciones entre el maestro y el aprendiz, sino también la experimentada entre las interacciones de estudiante a estudiante, aspecto que propicia la colaboración y ayuda mutua entre los compañeros de clase. Por consiguiente, bajo tal arquitectura didáctica dinámica y maleable, es de cardinal importancia que los LMS permitan la interacción entre los compañeros de clase (e.g., foros de discusión asincrónicos), esto es, más diálogo entre los pares. En acorde con el dictamen teórico de Moore (1977, 1988, 1993, 2013, 2019), tal ambiente de aprendizaje en línea representa un esquema didáctico virtual de índole dúctil y simple, así como la manifestación de una distancia transaccional de menor magnitud, debido a un mayor converso didáctico.

Entonces, la plataforma digital, o el LMS, deberá ajustarse al encause de la demanda académica estudiantil (Ustati & Hassan, 2013). También, una vez configurado en el diseño instructivo y plasmado en el LMS, es crucial instituir actividades pedagógicas que fomenten el aprendizaje social-colaborativo y el engendro de comunidades virtuales de aprendizaje, lo que requiere una distancia transaccional flexible y una menor estructura del programa a distancia (e.g., la integración de las herramientas que dispone el Web 2.0) (Ustati & Hassan, 2013).

En la eventualidad que se busque exhibir un programa en línea más estricto, desde la visión pedagógica, el esquema didáctico del LMS deberá mostrar medios de comunicación de sofisticación elevada, como TICs muy elaborados (i.e., incorporar tecnologías emergentes).

Si el diseñador posee más aprendices que poseen el liderazgo propio para investigar y analizar nuevos conocimientos por sí mismo, esto implica que la plataforma digital debe organizarse de tal forma que satisfaga a estos pupilos autónomos (Ustati & Hassan, 2013). En conformidad de lo aludido por Moore (1983, 1986, 1993, 2013, 2019), esto se obtiene por medio de una disposición didáctica de orden jerárquico muy organizada, con una distancia transaccional de mayor extensión. Consecuentemente, para asegurar una mayor probabilidad de éxito, tal presunción deberá ser plasmada en el andamiaje operativo del LMS.

Introspecciones Finales

Las separaciones que afirma Moore (1977, 1988), son más bien desde la perspectiva pedagógica, no en términos de tiempo o espacio. Entonces, se trata de una transacción desde el punto de vista de la interacción (diálogo), estructura del programa y del alumno autodirigido (Moore, 1993, 2013, 2019). La argumentación previa, pues, demanda analizar el grado de interacción a nivel de las dimensiones sociales concebidas en las plataformas digitales que administran las materias escolásticas de índole virtual. Sin embargo, lo que precede es llevar a cabo un análisis del perfil sociodemográfico e instaurar las necesidades especiales de los participantes en línea prospectivos. También, es indicativo el insumo de los alumnos respecto al estado de interacción, particularmente entre los alumnos y los instructores (Ustati & Hassan, 2013). El resultado de la mencionada evaluación habrá de ser integrada y planificada en la estructura del LMS, incluyendo sus herramientas de comunicación. Esto es particularmente cierto en el caso de la magnitud, volumen y frecuencia de las interacciones requeridas y los insumos por parte de los educadores. Por ejemplo, a raíz de las evaluaciones requeridas respecto al perfil demográficos de los alumnos, si el análisis evidencia una considerable población estudiantil novel y dependiente, entonces lo correcto sería concentrarse en los esfuerzos para

disminuir la distancia transaccional a través de esquemas de comunicación óptimas, incluyendo reuniones virtuales en vivo con los estudiantes. Este escenario, demanda una plataforma digital de diseño flexible.

La Interacción Pedagógica y su Relación con la Distancia Transaccional

El núcleo de la actividad educativa son los estudiantes; se trata, pues de satisfacer sus carencias académicas. Otro elemento medular de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la *interacción*, variable que demanda ser integrada en el esquema didáctico de las plataformas digitales que operan los cursos a distancia. Tal factor incide en la calidad del rendimiento académico de los alumnos y en la consecución de los objetivos de aprendizaje, pero más aún, en la relación transaccional. Entonces, el grado de interacción equivale a la cantidad del *diálogo* didáctico, entre el maestro y el estudiante, entre estudiante a estudiante y entre el estudiante y el contenido educativo. Como se observa en este último converso pedagógico, uno de sus elementos es un recurso educativo, no humano.

En la medida que los sistemas que administran los cursos en línea posean un diseño didáctico y tecnológico funcional, orientado a incrementar los tipos de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, se podrá predecir la instauración de conversaciones educativas prácticas y de ayuda académica para la población estudiantil. La expectativa es edificar un programa educativo virtual maleable que, por ende, manifieste un volumen y frecuencia considerable de interacciones y diálogos, junto a una efímera distancia transaccional. Esto conviene si la mayor parte de los estudiantes necesitan una guía para estudiar y carecen de habilidades para estudios autónomos.

Entonces, Moore (1993, 2013, 2019), también enfatiza en el alumno autosuficiente, junto al diálogo didáctico y el nivel de la estructura para la programación a distancia. Son como los

hilos conductores de su teoría sobre distancia transaccional. Así, todo lo inverso relatado en el párrafo previo, sería para los educandos autodirigidos, puesto que se conforman con muy poca interacción. Bajo tales circunstancias, es indicativo un diseño instructivo muy impersonal, rígido y con poca dirección. En estos escenarios, se evidencia una marcada distancia transaccional, que beneficia a los educandos que prefieren aprender de forma independiente. Si esta es la realidad para la mayoría de la audiencia meta, entonces se debe planificar que los sistemas digitales de enseñanza dispongan de una disminuida comunicación e interacción. En este contexto específico, posiblemente, para la minoría de los aprendices que carecen de habilidades de estudios independientes, se deba organizar sistemas de orientación (e.g., uso de mentores), no solo con el profesor, sino con la ayuda de otros estudiantes. Para este propósito, sería beneficioso estructurar interacciones mediante blogs o foros de dudas, en la plataforma de aprendizaje.

Por lo tanto, disminuir la distancia transaccional está muy bien, pero no se pueden olvidar de los alumnos autónomos, los cuales prefieren alejarse, en el sentido que se le permita mayor estudio independiente (Moore, 1983, 1986, 2013, 2019). Elaborando lo discutido en la premisa antepuesta, con la presencia de adultos experimentados, sería prudente incrementar la distancia transaccional, junto con menos diálogos didácticos (i.e., menos interacción y retroalimentación) (Moore, 1983, 1986). Esto implica la necesidad de un LMS menos flexible. Consecuentemente, bajo estos contextos, se requiere que los LMS instructivos posean un diseño de elevada estructuración, dado que es de ventaja para los aprendices autónomos. Como fue mencionado en algún lugar de este trabajo, para asegurar el éxito en los esquemas didácticos que planean desarrollar entornos de interacción, es necesario realizar un análisis de necesidades de los potenciales para la asignatura virtual.

Importancia de la Interacción Pedagógica en los Sistemas Programáticos que Administran la Enseñanza y el Aprendizaje a Distancia

Una práctica saludable entre los educadores que dictan cátedras virtuales consiste en realizar un *análisis de necesidades* y determinar si la plataforma de aprendizaje deba amoldarse a la presencia de alumnos que prefieren estudiar y aprender por sí mismos, con muy poco diálogo. Esto implica el ajuste para diferentes vertientes de las relaciones transaccionales. Entonces, debe haber margen para los aprendices autodidactas y mantener una separación considerable en la distancia transaccional, sacrificando, así, la cantidad de interacciones. Otra vertiente asociada con la instauración de una enseñanza a distancia efectiva y pertinente es determinar la percepción de satisfacción entre los estudiantes matriculados en los cursos en línea.

Una dimensión de la interacción, inmersa en las plataformas digitales difundidas por medio en el ciberespacio de la internet/web, es la organización de grupos de trabajo para la discusión de temas académicos de la clase. Tal estrategia pedagógica propicia la activación de niveles elevados de pensamientos cognitivos, en la forma de introspecciones reflexivas y críticas, así como la solución de problemas. Por ejemplo, pueden crearse comunidades virtuales de aprendizaje, al configurar la plataforma de aprendizaje, basada en el web, para establecer sesiones interactivas entre los propios estudiantes (Bodomo, 2009). Es saludable estos tipos de interacciones, pues se toman iniciativas colectivas para trabajar algún tópico de la clase. También, se evidencia un mayor compromiso de los alumnos para lograr las capacidades cognitivas deseadas, dado una motivación intrínseca auténtica (Wegmann, 2009).

El término *interacción* se asocia más a los eventos didácticos asociados con el intercambio de información e ideas, claro, plasmados en el sistema que maneja el aprendizaje. Por ejemplo, las estrategias de colaboración, cooperación, trabajos en equipos y grupos, son

todos formas pedagógicas de interacción. Sin embargo, cuando el docente prepara sesiones específicas de comunicación, bajo la plataforma de aprendizaje, lo que en realidad se diseña es la *interactividad* en tal herramienta tecnológica. Los foros de argumentación o debates, las videoconferencias, las charlas virtuales en vivo, los mensajes instantáneos y los mensajes o correos electrónicos, representan sistemas tecnológicos, configurados en la plataforma digital, que propician la interactividad entre los estudiantes y los educadores (Bold, 2009).

Valor de la Presencia Social

Con la expectativa de poseer una colectividad estudiantil productiva, comprometida y con elevada persistencia en completar sus asignaturas virtuales, la educación a distancia, conexas a la estructura administrativa y pedagógica de los LMS, deben de propiciar la presencia e interacción socializada. Tal práctica propicia el engendro de comunidades, un mayor compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y favorece actividades cognitivas de alto nivel entre los educandos. Un enfoque didáctico encausado en asegurar la presencia social en las plataformas virtuales consiste en diseñar gremios de colaboración que fomenten el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento (Ngoyi & Malapile, 2018).

Se viabiliza la discusión elaborada en el párrafo anterior, en la medida que la presencia social pueda ser integrada en las plataformas virtuales que operan los cursos a distancia. Para tal encomienda es imperante que los LMS posean las herramientas básicas del web 2.0, como lo pueden ser los blogs, Wikis, Webquest y otros (Blessinger & Wankel, 2012). Congruente a lo anterior, se recomienda el uso de los medios sociales con miras en trabajar actividades y proyectos académicos que permitan la interacción social constructivista mediante la creación de equipos de trabajo. Consecuentemente, es posible que emerja el sentido de pertenencia, asunto

asociado a una mejor retención de los alumnos en los cursos a distancia (Woods & Shelton, 2019).

Conclusión

Es imperante conocer el rumbo operacional y práctico de la EaD, así como su tendencia, necesidades y dirección para posibles trabajos de investigación que aporte valor a este campo de la educación virtual. La única manera de poder instaurar tales precedentes es a través de desarrollo de teorías valiosas que ayuden a la práctica, de día a día, conducente a los procesos gerenciales, pedagógicos y tecnológicos del aprendizaje a distancia (Pyari, 2011), sea en su formato convencional o de naturaleza abierta.

La discusión de los aspectos teóricos vinculados a la EaD ha generado una gran variedad de enfoques que ofrecen dirección en la planificación e implementación de los programas educativos en línea. Ciertamente, es imperante una teoría de la educación a distancia aunada, que centralice, y lidere, las operaciones administrativas, políticas, de recursos (humanos, económicos, de infraestructura), tecnológicas, pedagógicas, y sociales, para los procesos de enseñanza-aprendizaje inmersos en el contexto virtual.

Se trata, pues, de incorporar constituyentes funcionales que orienten a los administradores y educadores en su encomienda por disponer de un diseño práctico para la educación a distancia. Los posibles principios e iniciativas que podemos extraer de las teorías estudiadas en este documento son:

1. La evidente separación entre el docente y el aprendiz (Keegan, 1996, pp. 111, 117-118; Moore, 1973, 1993; Wedemeyer, 1966, 1973, 1975, 1978). Este hecho demanda acciones pedagógicas que propicien la autonomía de aprendizaje.
2. La importancia del estudio independiente y autónomo de los estudiantes matriculados en

- las asignaturas en línea (Moore, 1973, 1986). Este hecho es muy habitual en la población adulta (Garrison, 1997; Moore, 1986; Wedemeyer, 1978), lo que Knowles, Holton, III, Iwood y Swanson (2015, pp. 48-102, 278, 319), denomina *andrología*.
3. La comunicación, sincrónica o asincrónica, de dos vías, es decir, bidireccional, muy común en los currículos instaurados en la modalidad del e-aprendizaje. Aunque esto puede ser cierto, más común es la comunicación multidireccional (García Aretio, 2014, pp. 26, 39, 92).
 4. La importancia del diálogo (Moore, 1993, 1986, 2013, 2019), o conversación, de naturaleza pedagógica y guiada (Holmberg, 1983, 1985, 1999, 2003a; 2003b), entre el instructor y los alumnos, y entre los aprendices. Para García Aretio (1999, 2002, p. 106; 2011; 2014, pp. 21, 49, 93-101), este fundamento se conoce como “Diálogo Didáctico Mediado”.
 5. La necesidad de organizar actividades instructivas que enfatizan en el aprendizaje grupal o social.
 6. Las estrategias educativas para los cursos en línea se habrán de enmarcar en las vertientes cognitivas, social-constructivistas y conectivista (Anderson & Dron, 2011).
 7. La educación virtual como régimen industrializado (Peters, 1993, 1994).

Si reflexionamos en cuanto al futuro de la educación a distancia, es necesario considerar la manera en que se habrá de planificar y diseñar los constituyentes curriculares y programáticos actuales, vinculado con la didáctica en línea. La teoría y las demandas actuales de los alumnos que ingresan en la senda de la instrucción a distancia (i.e., aprendices no tradicionales), nos revela la imperante necesidad de generar un sistema que se encuentre estructurado sobre el cimiento de un currículo dinámico y flexible (Saba, 2016), enfatizando en la permisión de un

grado elevado de estudio independiente por parte de los estudiantes, el diálogo educativo, así como estrategias pedagógicas de tipo social y constructivista, que permitan la interacción efectiva de comunidades virtuales didácticas (Garrison, 2007).

Referencias

- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. En T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2da ed., pp. 15-44). Edmonton, Canada: AU Press. http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/01/17/00/00001/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Amundsen, C. (1993). The evolution of theory in distance education. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (p. 61-79). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Anderson, W. (2013). Independent learning: Autonomy, control, and meta-cognition. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 86-103). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Anderson, T. (2008). Toward a theory of online learning. En T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2da ed., pp. 45-74). Edmonton, Canada: AU Press. http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/01/17/00/00001/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 12(3). Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/890/1826>
- Aydemir, M., Özkeskin, E. E., & Akkurt, A. A. (2015). A theoretical framework on open and distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1750–1757. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.833
- Bååth, J. (1982). Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations [Reseña]. *Distance Education*, 3(1), 6-27. Recuperado de

<http://search.ebscohost.com.sirsiaut.inter.edu:8008/login.aspx?direct=true&db=eoah&AN=11307363&site=ehost-live>

- Black, L. M. (2013). A history of scholarship. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 3-20). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Blessinger, P., & Wankel, C. (2012). New directions in higher education: An introduction to using Wikis, Blogs, and Webquests. En P. Blessinger, (Ed.), *Increasing student engagement and retention using online learning activities: Wikis, blogs and webquests* (pp. 3-16). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Bodomo, A. (2009). Interaction in web-based learning. En P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2da ed., pp. 1250-1258). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global.
- Bold, M. (2009). Interaction in distance learning. En P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2da ed., pp. 1244-1249). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global.
- Cerda González, C (2002). Educación a distancia: principios y tendencias. *Revista Perspectiva Educacional*, 39-40, 11-30. Recuperado de https://www.academia.edu/1588547/Educaci%C3%B3n_a_Distancia_Principios_y_Tendencias
- Chen, Y., & Lou, H. (2002). Toward an understanding of the behavioral intention to use a groupware application [Reseña]. *Journal of Organizational and End User Computing*, 14, 1-16. <http://dx.doi.org/10.4018/joeuc.2002100101>

- Cherter, A. & Wedemeyer, A. (1957). Extending to the people: The story of correspondence study at the University of Wisconsin. University, Madison. Recuperado de la base de datos de ERIC (ED016185).
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4ta ed., pp. 297-299). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *MERLOT Journal of Online Learning and teaching*, 10, 314-324. Recuperado: http://jolt.merlot.org/vol10no2/croxton_0614.pdf
- Darden, D. C. (2014). Relevante of the Knowles theory in distance education. *Creative Education*, 5(10), 809-812. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.510094>
- Delling, R. M. (1966). Versuch der Grundlegung zu einer systematischen Theorie des Fernunterrichts. En Fernunterrichts 1966. Festschrift zum 50. Geburtsag von Watter Shultz-Rahe. (Ed.), L. Sroka. Walter Schuitz. Verlag. Hamburg.
- Diehl, W.C. (2013). University correspondence study: A revised historiographic perspective. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp.425-436). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 187-209. Recuperado de <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5283/Making%20the%20Connection.pdf;jsessionid=8A9F391E855BD6FA7D95D469013E18BA?sequence=1>
- Foreman, S. (2018). *The LMS guidebook: Learning management systems demystified* (capítulo 1). Alexandria, VA: Association for Talent Development (ATD) Press.

- García Aretio, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.2076>.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (pp. 101,105-106, 109-114). Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, (249), 255-271. Recuperado de http://bibliografia.eovirtual.com/Garc%C3%ADaA_2011_Perspectivas.pdf
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital* (pp. 26, 39, 92). Madrid, España: Editores Síntesis, S. A.
- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: Theoretical considerations. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 9-21). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. doi:10.1177/074171369704800103
- Garrison, D. R. (2007). online community of inquiry review social cognitive and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. Recuperado de http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v11n1_8garrison.pdf
- Garrison, R (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26455170_Theoretical_Challenges_for_Distance_Education_in_the_21st_Century_A_Shift_from_Structural_to_Transactional_Issues

- Garrison, R., & Akyol, Z. (2013). The community of inquiry theoretical framework. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 104-119). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166. Recuperado de https://www.editlib.org/index.cfm/files/paper_15156.pdf?fuseaction=Reader.DownloadFullText&paper_id=15156
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. Recuperado de https://www.academia.edu/attachments/30179963/download_file?st=MTQ5MTc1Mzg4MjA4&s=swp-toolbar&ct=MTQ5MTc1MzgyMCwzOSw2Mzg4MjA4
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology* (2da. ed., pp. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Recuperado de <http://www.aect.org/edtech/ed1/14.pdf>
- Hernández Gallardo, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(7), 46-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68800705.pdf>

- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners [Reseña]. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649409526853>
- Hirumi, A. "2e" (2002). A framework for analyzing designing and sequencing planned elearning interactions. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 141-160. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Atsusi_Hirumi/publication/234636273_A_Framework_for_Analyzing_Designing_and_Sequencing_Planned_Elearning_Interactions/links/56b0b58408ae8e372151bdd0/A-Framework-for-Analyzing-Designing-and-Sequencing-Planned-Elearning-Interactions.pdf
- Hirumi, A. "2e". (2013). Three levels of planned elearning interactions: A framework for grounding research and the design of eLearning programs. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(1), 1-16. Recuperado de https://www.academia.edu/20843528/Three_Levels_of_Planned_eLearning_Interactions_A_Framework_for_Grounding_Research_and_the_Design_of_eLearning_Programs
- Hirumi, A. "2c" (2014). Applying grounded strategies to design and sequence e-learning interactions. En A. "2c" Hirumi (Ed.), *Grounded designs for online and hybrid learning: Design fundamentals* (pp. 43-68). Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. En D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). London: Croom Helm. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>

- Holmberg, B. (1985). *The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory* (ZIFF Papiere 60). Hagen, Alemania Oriental: Fern Universitat, Zentrales Institute fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED290013)
- Holmberg, B. (1999). The conversational approach to distance education. *Open learning*, 14(3), 58-60.
- Holmberg, B. (2003a). A theory of distance education based on empathy. En M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 79-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Recuperado de http://lcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Handbook_Of_Distance_Education.pdf
- Holmberg, B. (2003b). *Distance education in essence - An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (2da ed., pp. 35-62). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/bh35.pdf>
- Holmberg, B. (2015). *The evolution, principles and practices of distance education* (pp. 9, 22-23, 34-35, 38-40, 55, 66, 117, 120, 124,129). Oldenburg, Germany: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Recuperado de https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3ra ed., pp. 56, 111-122). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- King, E., & Alperstein, N. (2015). *Best practices in online program development: Teaching and learning in higher education* (capítulo 7). New York, NY: Routledge, an imprint of Taylor & Francis Group, and informa business.

- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company, Book Publishing Division. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED084368)
- Knowles, M. S., Holton, III, Elwood, F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8va ed., pp. 26-28, 48-102, 278, 319). New York, NY: Routledge Taylor & Frances Group.
- Leal, J. P., & Queirós, R. (2012). A comparative study on LMS interoperability. En R. Babo & A. Azevedo (Eds.), *Higher education institutions and learning: management systems: Adoption and standardization* (pp. 142-161). Hershey, PA: Information Science References, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-60960-884-2.ch007
- Marmon, M. (2018). Contextualizing social presence and learner identity through the lens of Moore's theory of transactional distance. En M. Marmon (Ed.), *Enhancing social presence in online learning environments* (pp. 1-19). Hershey, PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3229-3.ch001
- McGee, P. & Green, M. (2008). Lifelong learning and systems: A post-Fordist analysis. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 146-157. Recuperado de <http://jolt.merlot.org/vol4no2/mcgee0608.pdf>
- McGee, P., & Voeller, J. (2015). Fostering interaction and social presence through eCollaboration. En R. D. Wright (Ed.), *Student-teacher interaction in online learning environments* (pp. 89-119). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-6461-6.ch005
- McIsaac, M. S. & Gunawardena, C.N. (1996). Distance education. En D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the*

- Association for Educational Communications and Technology* (pp. 403-437). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan. Recuperado de <http://www.aect.org/edtech/ed1/pdf/13.pdf>
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), 661-679. Recuperado de http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/theory.pdf
- Moore, M. (1977) On a theory of independent study. *ZIFF Papiere 16*. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED285571)
- Moore, M. (1983). Self-directed learning and distance education. *ZIFF Papiere 48*. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED265825)
- Moore, M. G. (1986) Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*, 1(1), 7-24. Recuperado de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/307/762>
- Moore, G. M. (1988). On a theory of independent study. En D. Sewart, D. Keegan, & Holmberg (Eds), *Distance education: International perspective* (pp.68-94). New York, NY: Routledge, Chapman & Hall, Inc.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-2. Recuperado de http://aris.teluq.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.

- Moore, M. (1994). Editorial: Autonomy and interdependence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 1-5. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649409526851>
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 66-85). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Moore, M. G. (2019). The theory of transactional distance. En M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4ta ed., pp. 32-46). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3er ed., p. 205). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Ngoyi, L. & Malapile, L. J. S. (2018). Social presence and student engagement in online learning. En Information Resources Management Association (Ed.), *Student engagement and participation: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 1228-1237). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-2584-4.ch061
- Passerini, K. (2008). Evaluating learning management systems. En L. Esnault (Ed.), *Web-based education and pedagogical technologies: Solutions or learning applications* (pp. 159-182). Hershey, PA: IGI Publishing, an imprint of IGI Global.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. En D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance teaching: International perspective* (pp. 34-45). New York, NY: Routledge.

Peters, O. (1993). Distance education in a postindustrial society. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (p. 39-58). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Peters, O (1994). Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline (1967). En D. Keegan (Ed.), *Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning* (pp. 107-127). New York, NY: Routledge.

Recuperado de

[https://books.google.com/books?id=ESDYAQAQAQBAJ&pg=PA107&lpg=PA107&dq=Distance+education+and+industrial+production:+a+comparative+interpretation+in+outline+\(1967\)&source=bl&ots=z_Wy3_F90k&sig=QLg-BJr7Ez6oCsFX_INkuNyzLMU&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiPwqeXgJbTAhUK5CYKHU-bAUoQ6AEIMzAD#v=onepage&q=Distance%20education%20and%20industrial%20production%3A%20a%20comparative%20interpretation%20in%20outline%20\(1967\)&f=false](https://books.google.com/books?id=ESDYAQAQAQBAJ&pg=PA107&lpg=PA107&dq=Distance+education+and+industrial+production:+a+comparative+interpretation+in+outline+(1967)&source=bl&ots=z_Wy3_F90k&sig=QLg-BJr7Ez6oCsFX_INkuNyzLMU&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiPwqeXgJbTAhUK5CYKHU-bAUoQ6AEIMzAD#v=onepage&q=Distance%20education%20and%20industrial%20production%3A%20a%20comparative%20interpretation%20in%20outline%20(1967)&f=false)

Distance+education+and+industrial+production:+a+comparative+interpretation+in+outline+(1967)&source=bl&ots=z_Wy3_F90k&sig=QLg-

BJr7Ez6oCsFX_INkuNyzLMU&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiPwqeXgJbTAhUK5CY

KHU-

bAUoQ6AEIMzAD#v=onepage&q=Distance%20education%20and%20industrial%20production%3A%20a%20comparative%20interpretation%20in%20outline%20(1967)&f=false

lse (Trabajo original publicado en el 1967).

Piña, A. A. (2013). Learning management systems: A look at the big picture. En Y. Kats (Ed.), *Learning management systems and instructional design: Best practices in online education* (pp. 1-19). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:0.4018/978-1-4666-3930-0.ch001

Pittman, V. V. (2013). University correspondence study: A revised historiographic perspective. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 21-27). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Pyari, D. (2011). Theory and distance education: At a glance. En *2011 5th International Conference on Distance Learning and Education* (vol. 12). Singapore: IACSIT Press.
Recuperado de <http://www.aect.org/edtech/ed1/14.pdf>
- Román-Cao, E. (2013). Evolución histórica del concepto de trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 16(1), 139-156. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2180/3044>
- Saba, F. (2013). Building the future: A theoretical perspective. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 49-65). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Saba, F. (2016). Theories of distance education: Why they matter. *New Directions for Higher Education*, 2016(172), 21-30. doi:10.1002/he.20176
- Saba, F., & Shearer, R. L. (2018). *Transactional distance and adaptive learning: Planning for the future of higher education* (pp. 4, 7). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Sánchez, I. (2012). *La andragogía de Malcon Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos*. Universidad Cardenal Herrera- CEU. Tesis doctoral. Recuperada de <https://www.scribd.com/document/328337700/La-andragogia-de-Malcom>
- Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. *Open Learning*, 8(3), 3-12.
Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/625f/847bdc32cb5178875cd15eb9a9fbd58890cc.pdf>
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/simons99.htm>

- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance* (6ta ed., pp. 40-55). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP), Inc.
- Stavredes, T. (2011). *Effective online teaching: Foundations and strategies for student success* (pp. 170-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley & Sons imprint.
- Stojanovic de Casas, L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 3(1-2), 11-43. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/fundamentos2007/paginas/lily.pdf>
- Ustati, R. & Hassan, S. (2013). Distance learning students' need: Evaluating interactions from Moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 292-304. Recuperado de la base de datos de ERIC. (EJ1013753)
- Villanueva, Y. (2012). Teorías educación a distancia. Recuperado de https://issuu.com/yoli2012/docs/villanueva_castro_a2
- Ward, M.E., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *The International Review of research in Open and Distributed Learning*, 11(3). doi:10.19173/irrodl.v11i3.867
- Wedemeyer, C. A. (1966). World trends in correspondence education. En C. A. Wedemeyer (Ed.), *The Bandenburg memorial essays on correspondence instruction - II* (pp. 2-17). Madisan, WI: The University of Wisconsin, University Extention. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED021156)
- Wedemeyer, C. A. (1973). Characteristics of open learning systems. *Report of NAEB Advisory Commitee on Open Learning System to National Association of Educational Broadcasters Conference*. New Orleans, Louisiana. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED099593)

- Wedemeyer, C. A. (1975). Implications of open learning for independent study. *International Council for Correspondence Education*. Brighton, United Kingdom. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED112766)
- Wedemeyer, C. A. (1978). *Learning through technology*. ZIFF Paper 26. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED317155)
- Wegmann, S. (2009). Interactions online. En P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2da ed., pp. 1259-1267). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global.
- Woods, A. D., & Shelton, K. (2019). Engaging millennial students through social media usage and its impact on HBCU persistence. En S. L. Hinton & A. D Woods (Eds.), *Examining student retention and engagement strategies at historically black colleges and universities* (pp. 83-97). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-7021-9.ch005
- Yueh, H., Lin, W., Shoji, T., & Minoh, M. (2014). The development of an interaction support system for international distance education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(2), 191-196. Recuperado de <https://www.computer.org/csdl/trans/lt/2014/02/06763068.pdf>

FILOSOFÍA

**Entre la sociedad civil y el Estado: Elementos para una crítica del concepto de organización
no gubernamental**

Javier Santiago Lucerna¹

¹ El autor es profesor adjunto en el Departamento de Psicología adscrito a la Facultad de Educación y Profesionales de la Conducta del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: jsantiagol@intermetro.edu

Resumen

El siguiente ensayo aborda los aspectos conceptuales de las llamadas organizaciones no gubernamentales. Examina la aparente naturaleza no gubernamental de las mismas a la luz de la teoría de Hegel sobre la sociedad civil y la crítica que Marx hiciera de las mismas. En este análisis se cuestiona hasta qué punto el trabajo de éstas contribuye a la estabilidad del sistema, muy a pesar de su postura antigubernamental. Es decir, al parecer las organizaciones no gubernamentales se concentra primordialmente en administrar las necesidades de la población, más que ocuparse de los antagonismos constitutivos de la sociedad.

Palabras claves: Sociedad civil, teoría del Estado, organizaciones no gubernamentales, Marx, Hegel, teoría política

Abstract

The essay addresses the conceptual aspects of so-called non-governmental organizations. Examine their apparent non-governmental nature considering Hegel's theory of civil society and Marx's critique of them. This analysis questions to what extent their work contributes to the stability of the system, despite their anti-government stance. Non-governmental organizations appear to focus primarily on managing the needs of the population, rather than dealing with the constitutive antagonisms of society.

Keywords: Civil society, State theory, non-governmental organizations, Marx, Hegel, political theory

Entre la Sociedad civil y el Estado: elementos para una crítica del concepto de organización no gubernamental

Un problema al abordar las organizaciones sin fines de lucro y/o no gubernamentales (ONG) es la falta de rigurosidad conceptual sobre el cual determinar su lugar en la sociedad y las distintas relaciones que sostiene con sus componentes.¹ Las justificaciones sobre qué, por qué y cómo lo hacen descansan usualmente sobre dos posibilidades: o en la distinción poco clara entre sociedad civil y Estado, o en la aparente efectividad de estas organizaciones por encima del Estado. En la primera de estas posibilidades, las ONG aparecen como algo aparte y/o separado de la figura del Estado y perteneciente a una sociedad civil concebida bajo los mismos linajes expresados por Sieyès en su Tercer Estado (es decir, todo aquello que no es el Estado). En la segunda, los elementos políticos son ofuscados a favor de imperativos cuantitativos sobre los cuales se fundamenta la aparente eficiencia de las ONG. Si bien ambas instancias parten de una crítica al Estado (en un caso velada, en el otro abierta), estas no logran aclarar del todo cómo su actividad es diferente de aquella realizada por el Estado, por qué son necesarias, o por qué es imperativo distinguirse de él. La falta de precisión conceptual que caracteriza el pensamiento sobre las ONG contribuye a que no se pueda responder con claridad ni firmeza estas preguntas y que, por tanto, no se pueda abordar críticamente su rol en la sociedad contemporánea.

Un aspecto fascinante que marca las elucubraciones contemporáneas sobre las ONG es la manera en que evocan el vocabulario político de principios del siglo XIX. La crítica al Estado que se realiza desde las ONG se apoya sobre una “sociedad civil” muy parecida a la esbozada por Hegel en su *Filosofía del Derecho*. La insistencia en utilizar criterios económicos/cuantitativos sigue argumentos similares al desarrollo del pensamiento liberal. En este sentido, los paralelos entre la filantropía de finales del siglo, cuya naturaleza quedaba fija

gracias a la relación (más que conceptual) entre sociedad civil y Estado, resultan pertinentes al abordar las ONG del siglo XXI. Apremia por tanto resolver las interrogantes antes expresadas sobre las relaciones entre estas, la sociedad contemporánea y el Estado.

A continuación, se realizan una serie de lineamientos generales sobre las justificaciones presentes en el discurso sobre y desde las ONG, utilizando, en parte, algunas de las ideas políticas esbozadas en el siglo XIX. Algunos de los argumentos empleados a la hora de legitimar las ONG descansan en las ideas de Hegel sobre el Estado y la sociedad civil; otras, recurren a la crítica que Marx realiza sobre estos conceptos. A tales efectos, precisa revisar las ideas tanto de uno como del otro a modo de aprehender las formas en que los mismos operan como soportes discursivos. Se comienza con Hegel, pues son sus ideas las que sirven de puntal para la crítica que hace Marx de la sociedad decimonónica.

En su *Filosofía del Derecho*, Hegel intentó no sólo construir un armazón conceptual que justificara la existencia del Estado moderno; allí se encuentran, a grandes rasgos, una concepción sociológica de la sociedad. Crucial es la forma en que este intenta salvar la división entre Estado y sociedad civil heredada de la Revolución Francesa. Y es precisamente a partir de su forma de definir la sociedad civil que provendrá la justificación que ofrece para la conformación del Estado. Es importante, sin embargo, reconocer la herencia conceptual de la Ilustración que carga consigo Hegel.

El sujeto que sirvió de soporte conceptual a la Ilustración fue el de la *necesidad*. El mismo aparece tanto en las versiones absolutistas (Hobbes) como en las ilustradas (Rousseau).² Kant quizás fue quien, por medio de lo que llamó “imperativos prácticos,” mejor construyó conceptualmente este sujeto de las necesidades, particularmente allí donde establece que cada cual debe “obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal

de la naturaleza” (Kant, 1973, pág. 35). Esta fue la base de la cual partieron las rumiaciones económicas de Adam Smith,³ y sobre ello descansa esa sociedad civil que sirve de telón de fondo para Hegel: sólo actuando egoístamente (esto es, de acuerdo con el *interés de cada cual*) puede alcanzarse el bien común, pues la base de todo ello es la satisfacción del interés de cada cual (Heffes, 2013-14).

Cuando la sociedad civil se halla en libre actividad, interiormente está ocupada en el progreso de la población y de la industria. Con la generalización de las vinculaciones de los hombres, mediante sus necesidades y los modos de preparar y procurar los medios para esas necesidades, se acrecienta, por una parte, la acumulación de las riquezas — porque de esta doble universalidad se obtiene el más grande provecho—, así como, por otra parte, se acrecienta la división y limitación del trabajo particular y, por lo tanto, la dependencia y la necesidad de la clase ligada a ese trabajo, agregándose la insuficiencia de la capacidad y del goce de los demás bienes, especialmente de las ventajas espirituales de la Sociedad Civil (Hegel, 1968, págs. 204-205).

Por tanto, la conducta de estos sujetos guiados por el interés culmina con la constitución de una sociedad *constituida* (valga la redundancia) a imagen y semejanza de estos mismos individuos. Junto a ello aparece esa “insuficiencia” en capacidad y goce que es producto de esa misma sociedad civil. Es justo en este momento cuando Hegel introduce la figura del Estado, que en primera instancia se asoma como “administrador” de la sociedad civil, en la medida en que es capaz de *producir* la libertad que la sustenta (Estrada Mesa, 2014). De acuerdo a Hegel, el “principio de los Estados modernos tiene esta inmensa fuerza y hondura: de permitir que se realice autónomo en extremo el fundamento de la subjetividad de la particularidad personal y, a la vez, de retraerlo a la unidad sustancial conservando de ese modo a ésta en él” (1968, pág.

215). Este Estado administrador pronto da paso a otro un tanto diferente: en Hegel el Estado es quien produce la sociedad civil por medio de un “doble” proceso: produciendo y reproduciendo la libertad que este contiene (y que se *expresa* en el derecho). Pero, sobre todo, es el Estado el que hace de la sociedad una totalidad: todo lo que ha de tenerse en cuenta en la sociedad civil queda inscrito en el Estado y, por tanto, solo así puede tomarse en consideración. Al tanto, Hegel advierte que el “Estado concreto es la totalidad organizada en sus circuitos particulares; el miembro del Estado es un componente de una determinada clase; sólo en esta determinación objetiva puede ser tomado en consideración en el Estado” (1968, pág. 259). Dicho de otro modo, es el Estado quien produce la sociedad, dado el hecho de que este crea las condiciones necesarias para que los sujetos puedan practicar la libertad. El Estado debe dedicarse a producir las condiciones que propicien el ejercicio pleno de esta libertad (Foucault, 2006).

Marx,⁴ por su parte, invierte la fórmula hegeliana: para él, es la sociedad quien produce el Estado. Marx asume, al igual que Hegel, la escisión entre sociedad civil y Estado. Ello es fundamental para entender como la vida cotidiana, la existencia misma, quedó conformada como el reino de las necesidades. Esto conlleva el que cada cual vea a sus semejantes como medios a través de los cuales satisfacer sus necesidades. De esta formulación nació el *ciudadano* moderno de la Ilustración. Su contraparte lo fue el *sujeto del derecho*, figura retórica por medio de la cual la existencia fue librada de todo contenido político para reconstituirse en la esfera abstracta del derecho y la política (que no es otra cosa que las instituciones que manejan la existencia humana). Se produjo así la separación entre lo político (los antagonismos que articulan la existencia humana) y el diario vivir, donde este último aparece como lo verdadero dada la naturaleza abstracta del primero. Pero este ejercicio implica la politización de la vida misma en la medida en que la función del Estado no es otra que garantizar la existencia del reino de las

necesidades. Es decir: en su interior, la “nuda vida” que se produce y reproduce en la sociedad civil se manifiesta como único referente en la medida en que se funde (y confunde) con la figura del ciudadano (Agamben, 2006). Tampoco debe pasarse por alto de que, dado el hecho de que en esta formulación hegeliana el vínculo entre humanos se reduce al utilitarismo implícito del reino de las necesidades, el espacio del *agon* (de las rivalidades y los argumentos) queda excluido de la vida misma al quedar subsumido a un ámbito político abstracto y monopolizado por la figura del Estado.

En lo concerniente a las ONG, puede observarse que su principal justificación contiene tanto elementos hegelianos como marxistas; pero, en ambas instancias, a medias. Al insistir en no pertenecer o formar parte del Estado, dada la naturaleza abstracta de este, estas reposan sobre argumentos marxistas. Al reiterar en que, como parte de la sociedad civil, responden a las “verdaderas” necesidades de quienes sirven (¿acaso no es cierto que el documento que les da vida en un principio es, precisamente, un “estudio de necesidades”?) evocan argumentos hegelianos. No por ello puede decirse que estas sean marxistas o hegelianas. Nuevamente, cuando es utilizado el argumento sobre la separación, el mismo funciona más como aseveración que como justificación teórica. Lo que si revela es un grado de imprecisión o confusión acerca de la naturaleza propia de las ONG (que es lo mismo que decir que no se puede ser marxista y hegeliano al mismo tiempo, por más que Marx haya salido de la escuela hegeliana de pensamiento). Sin embargo, el llevar estos argumentos hasta sus últimas consecuencias permite revelar ciertas inconsistencias que, ineluctablemente, repercuten en su lugar en la sociedad.

Por ejemplo: ¿cuáles son las últimas consecuencias de esta separación con respecto a la figura del Estado? La misma depende de la naturaleza propia de la sociedad civil. En un primer nivel, porque las ONG responden a las necesidades, y la sociedad civil es el reino de ellas. Esto,

como ya se ha visto, sería la parte hegeliana de la premisa. Pero, en un segundo nivel, el distanciamiento es, a la vez, producto de la condición abstracta del Estado; es preciso recalcar que su hábitat ideal es el espacio concreto de las necesidades. En este sentido, su justificación gira alrededor de la vida misma. Ahora bien, si se persiste en la parte hegeliana de la proposición, en última instancia, se llegaría a la conclusión de que las ONG son producidas por el propio Estado, cancelando así, al menos, una parte sustancial de la proposición. No por ello debe abandonarse el argumento hegeliano. Ser, en última instancia, parte del Estado implica que las ONG son una pieza clave en las formas en que el Estado produce y reproduce la sociedad civil, en especial la separación entre ambos entes.

No debe asumirse que este ejercicio es uno puramente conceptual; las consecuencias de este, en más de una instancia, suelen repercutir en el plano de lo concreto (si se sigue la adherencia al argumento hegeliano). Si en efecto las ONG reproducen la sociedad civil desde la perspectiva del Estado, su separación con respecto a este último es solo una quimera. Pero eso es lo de menos. La parte problemática tiene que ver con su función: reproducir la sociedad civil. Es decir, parte de las funciones de las ONG (por no decir, quizás, la más importante) sería reproducir al sujeto de las necesidades, que no es otro que el sujeto egoísta. No es difícil comprobar esta conjetura: la insistencia en romper con el círculo vicioso de la dependencia pretende inculcar y fomentar la independencia de los sujetos con respecto al Estado. Ello se ve con mayor claridad en aquellas ONG dedicadas a fomentar el empresarismo, sea este social o no. Pero también es una parte fundamental del universo de las ONG: su empeño por establecer distancia con respecto al Estado y “responder” (o sea, reproducir) a las necesidades de los ciudadanos, se traduce, en muchas instancias en predica en contra de la dependencia (al Estado).

Resulta inevitable observar el lado biopolítico de este argumento: en la medida en que toman como base el sujeto de las necesidades, y se dediquen a producir la independencia con respecto al Estado, las ONG reproducen las condiciones necesarias del liberalismo contemporáneo. No debe pasar por alto que la noción de un mercado autorregulado depende en gran medida del sujeto de las necesidades. Si ese mercado, tal como formulan las doctrinas neoliberales contemporáneas, depende de un sostén institucional específico (es decir, de una formulación particular del Estado), las ONG formarían parte de este, en la medida en que producen y reproducen las condiciones idóneas para que ocurra el mismo. La réplica más común a este argumento es aquel que tiende a señalar el carácter “comunitario” de algunas ONG, haciendo hincapié en como el mismo le distingue de otros esfuerzos. En este sentido, el hecho de que la ONG se “deba” a una comunidad y responda a ella, parecería ser suficiente para eximirle de la complicidad con el Estado. Las contrariedades con esta línea argumentativa comienzan con los inconvenientes que enfrentan las disciplinas dedicadas al trabajo comunitario a la hora de definir conceptualmente la comunidad.⁵ No es un hecho menor este, pues de lo que se trata es de construir un grado de autonomía con respecto a la sociedad. Sin ello, las ONG de base comunitaria difícilmente lograrían distanciarse de aquellas cuyo trabajo sigue respondiendo a imperativos hegelianos. No debe olvidarse, sin embargo, que esta autonomía implica a su vez independencia; por tanto, su empresa no sería muy diferente de aquellas que fomentan el sujeto de las necesidades. Además, el que las mismas sean “comunitarias” no las exime de su carácter egoísta.

¿Es posible, desde un punto de vista marxista, rebasar esta contrariedad? Si desde el marxismo el Estado es producto de la sociedad, la aparente autonomía de las ONG con respecto del primero pudiera muy bien representar un distanciamiento con respecto a las formas en que el

mismo ha sido concebido a lo largo de la modernidad. Como se señaló anteriormente, esta apreciación sustenta la parte marxista de la separación del Estado. Las ONG, después de todo, se ocupan de las necesidades concretas del ciudadano, y lo hacen sin mediación política alguna (es decir, al margen del sujeto del derecho). ¿No es acaso esto otro modo de reproducir el sujeto de las necesidades? Lo que sustenta esta crítica implícita de la postura (y quizás aquí radique su parte más marxista) es el carácter abstracto no solo de la figura del Estado sino del sujeto del derecho. Y es precisamente esa particularidad la que no permite que se puedan atender las necesidades concretas de los sujetos. Por tanto, el espacio de trabajo de las ONG es el mundo concreto de la sociedad civil. Pero ello acarrea una paradoja: la vida misma, esa existencia concreta, queda como único referente sobre el cual enunciar cualquier hecho político. Las posibilidades de encontrar la *comunidad* (lo *universal* en Hegel) se pierden, en la medida en que es politizado aquello sobre lo que gravita el quehacer de la ONG. Ya sea al atender las necesidades del sin techo o de la víctima de violencia doméstica, el hecho político se reduce a la situación concreta, particular de aquel que es objeto de la intervención. El énfasis particular propicia el que se reproduzca la sociedad civil decimonónica, el reino de las necesidades, poblado por sujetos egoístas.

Acogerse al argumento marxista no impide que, casi de forma tautológica, se caiga en la misma trampa hegeliana: las ONG aparecen como instancias desde las cuales se produce y reproduce una sociedad civil autónoma, vacía de cualquier intervención política, dedicada exclusivamente a la fabricación del sujeto de las necesidades. Aun cuando logren politizar ciertas instancias de la vida misma, esto ocurre de manera aislada, engendrando así las condiciones constitutivas de la sociedad civil. Quizás por ello, en ocasiones se subraye la aparente complicidad de las ONG con la agenda del liberalismo contemporáneo, en especial las gestiones

que culminan en la privatización de servicios públicos. Esto último debe entenderse en su doble acepción: de un lado, se *privatiza* (es decir, se traspa a manos privadas aquello que en algún momento estuvo en manos públicas); del otro lado, se *priva* (o sea, se impide que aquello que ya ha sido privatizado sea interpelado públicamente). Puede pensarse en las maneras en que una ONG no sólo logra *capitalizar* (resulta hasta irónico el uso del término en esta instancia) sobre algún asunto apremiante (como lo puede ser la epidemia del VIH); el acto permite, de igual modo, el establecimiento de un monopolio (la mayoría de las veces discursivo) por parte de quien capitaliza el asunto en cuestión. Se efectúa así esa segunda capa de privatización, donde se logra privar a quienes que quedan al margen de abordar el asunto abiertamente. Esto no se reduce exclusivamente a los fines y propósitos de la ONG en cuestión; cubre otros aspectos como protecciones y condiciones laborales. La corriente ola de precarización tiene mucho que ver con las formas en que se ha abaratado el trabajo por medio de este acto de privatización por parte de las ONG. Al margen de las protecciones ofrecidas por el Estado a sus trabajadores y sin la masa crítica que provee el Estado como empleador, los trabajadores son sometidos a los vaivenes del mundo de las propuestas y su inmisericorde mercado de trabajo. Privatizar no es, por tanto, una cuestión puramente económica; ello incide directamente sobre las maneras en que se reproduce la sociedad civil como reino de necesidades y el sujeto que le acompaña.

Quizás observando los paralelos con el mundo de la filantropía puede apreciarse cómo las ONG contribuyen a la reproducción de la sociedad civil. Si bien la filantropía de los magnates no siempre persigue monopolizar el discurso, si pretende presentarse como una forma efectiva y eficiente de abordar asuntos apremiantes de la sociedad civil. No puede evitarse aquí observar paralelos con las ONG. Pero lo que importa es el resultado: tanto la filantropía decimonónica como la actual persiguen probar, más allá de duda razonable, que el mercado puede satisfacer

todas las necesidades al margen del Estado. Y lo hacen evocando, aún hoy día, al sujeto egoísta de Adam Smith (2001). Es decir, con cada cual haciendo el “bien” que mejor le parezca, se espera, que, en la suma, se termine alcanzando algo así como el bien común. Nada de cuestionar y discutir las intenciones y los deseos detrás del acto. El ejemplo de Notre Dame es instructivo al respecto. La efusión de donativos para su reparación (aun cuando la estructura todavía ardía en llamas) por parte de la élite económica global desvió la atención de un sinnúmero de asuntos urgentes (como la pobreza, el hambre o el cambio climático) que apenas reciben la atención que muchos estiman necesaria (por no decir nada de los pocos fondos asignados anualmente).

El que las ONG terminen acercándose peligrosamente al modo de operar de la filantropía tradicional tiene mucho que ver con su interés en distanciarse de la política. Este distanciamiento, sin embargo, evoca, nuevamente la confusión entre política y lo *político*. El espacio donde operan las ONG es el de la política, aun cuando insistan en distanciarse de él. Pero ello depende de la aceptación, sin mediación alguna, de la idea de necesidad (que es, después de todo, una de las piedras angulares de la sociedad contemporánea). Es decir: para las ONG es crucial la politización de la vida misma (la vida nuda), en la medida en que esta funciona como pedestal conceptual desde el cual enfilan sus cañones al mundo abstracto de la política. En este sentido, casi se puede decir que las ONG le deben su existencia al sujeto de la necesidad. Puede que sean un fenómeno contemporáneo, pero el espíritu que las guía es terriblemente decimonónico. De este modo, las ONG parecen expresar una realidad totalmente hegeliana: son una de tantas instancias que producen y reproducen la sociedad civil.

Es aquí donde mejor se puede apreciar la manera en que se recurre al discurso de la eficiencia, por más contradictorio que parezca. Ser más eficiente que el Estado; lo que, al parecer, una aseveración como esta denota es total desprecio por la política. Pero en realidad, lo

que persigue es colocar la nuda vida como referente político. No es cualquier nuda vida, sin embargo; es esta concebida como reino de las necesidades, el cual, como advierte Nietzsche en *La genealogía de la moral* (2007), se fundamenta en relaciones de comercio y tráfico. De igual forma avisa Nietzsche que las cualidades se transfiguran en cantidades; solo de este modo puede existir la eficiencia: cuando el saber se troca en información, las cantidades sirven de balanza para determinar qué es bueno y qué es malo. Por tanto: ser eficiente es prever. Pero también se trata de salvaguardar. Aquí queda revelado de un solo golpe la función que tienen las ONG en la sociedad contemporánea: velar por la sana reproducción del sistema social. De ahí su verdadera afinidad con el discurso de las necesidades. Dicho de otro modo: las ONG forman parte del sostén institucional (la política) que permite administrar los antagonismos (lo político) que subyacen a la formación social. Lo hacen siguiendo un funcionamiento enteramente hegeliano: producen y reproducen la sociedad como parte de las funciones del Estado, aun cuando no pertenezcan a este.

Las consecuencias de esto no son insignificantes ni triviales. Las ONG son vistas hoy día como una manera de hacer frente tanto a la reestructuración del Estado (como supone el liberalismo contemporáneo) como a la nueva versión de rentismo que produce la financiarización del capital. Pero, precisamente, en su funcionamiento, las mismas contribuyen a la reproducción de una sociedad civil separada de todo contenido político, y asisten en la propagación de dispositivos práctico-discursivos que sirven de sostén al “reino de las necesidades.” En este sentido, es difícil aseverar que las ONG son una alternativa tanto al liberalismo contemporáneo como a la financiarización. En todo caso, ni uno ni el otro pudieran ocurrir sin que se produzcan y reproduzcan las condiciones para ello (el retorno de la sociedad civil decimonónica y el

moldeamiento del Estado a los requerimientos del capitalismo financiarizado). En este sentido, no se puede evitar advertir la intervención de las ONG en la creación de dichas condiciones.

¿Existe alguna posibilidad de que las ONG le hagan frente a esta versión de liberalismo y al rentismo actual? Un prerequisite para ello sería el que éstas, en vez de funcionar el plano de la política, lo hicieran en lo político. Es decir, que aborden los antagonismos constitutivos de la sociedad, aquellos que sostienen tanto neoliberalismo como al capital financiarizado. Pero ello significaría renunciar a su forma de ser actual.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.
- Estrada Mesa, D. A. (2014). El liberalismo y el neoliberalismo como esferas inmunitarias de sentido. Una aproximación genealógica. *Forum*(5), 119-138.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heffes, O. A. (2013-14). Biopolítica: entre el homo oeconomicus y la "sociedad del espectáculo". *El banquete de los dioses. Revista de filosofía y teoría política contemporánea*, 1(1), 65-88.
- Hegel, G. (1968). *Filosofía del derecho*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Hobbes, T. (1965). *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, I. (1973). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan, PR.: Pedro M. Rosario Barbosa.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, Elias, M. J., & Dalton, J. H. (2012). *Community Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Marx, K. (2004). *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Marx, K. (2015). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Montero. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, F. (2007). *Genealogía de la moral*. Buenos Aires: Gradifco.
- Rosario Collazo, W. (Ed.). (1992). *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social-comunitaria*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Rousseau, J. J. (1978). *El contrato social*. Barcelona: Editorial Vosgos.
- Smith, A. (2001). *La riqueza de las naciones*. Río Piedras: Edil.

Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.

Notas

¹ Para efectos de este escrito, bajo la categoría de “organizaciones no gubernamentales” (ONG) caen toda una serie de organizaciones cuyo común denominador lo es el hecho de no formar parte del aparato estatal/gubernamental. Ello cubre desde organizaciones que brindan servicios a algún sector particular de la sociedad (o a la sociedad entera) y cuya orientación puede ir desde lo religioso hasta aquellas que se autodefinen como políticas. Puede argumentarse que el calificativo “no gubernamental” detalla precisamente esto, pero, históricamente, el epíteto ONG se ha empleado para designar organizaciones cuyo trabajo es político y, por tanto, rivaliza con la figura del Estado. Ese no es el uso que se le da al calificativo en este escrito.

² Donde mejor puede observarse el sujeto de la necesidad en el absolutismo de Hobbes es en su *Leviatán* (1965). En el caso de Rousseau, el sujeto de la necesidad funciona como pie forzado en la exposición que éste realiza en *El contrato social* (1978), en especial a partir del capítulo segundo.

³ A pesar de que la obra más conocida de Smith lo es *La riqueza de las naciones* (2001), es en su *Teoría de los sentimientos morales* (2004) donde Smith aborda por vez el sujeto de las necesidades.

⁴ Es pertinente aclarar que, a tono con el objeto de estudio, la discusión que prosigue se centre en los escritos del llamado “joven” Marx; o sea, escritos como *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel* (Marx, 2004) y *La cuestión judía* (Marx, 2015). La razón es más que obvia: Marx aquí hace una crítica directa a la concepción que Hegel construye sobre la sociedad civil y el Estado. Es por lo que Marx centra su crítica en la política. La referencia directa a la política (y a la sociedad civil) no está tan presente en escritos posteriores, aunque no por ello quedase descartado por completo.

⁵ Esto una sido constante en la *community psychology*, donde rara la vez se define el objeto de estudio de la disciplina; véase por ejemplo Kloos, Hill, Thomas, Wandersman, Elias & Dalton (Kloos, y otros, 2012). El caso más notorio, sin embargo, es el volumen *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social-comunitaria* (Rosario Collazo, 1992) donde nunca se define comunidad, a pesar de contar con más de 700 páginas. Montero (2004), por su parte, reconoce este defecto de la disciplina; pero sus esfuerzos en tratar de brindar una definición conceptual robusta se quedan cortos.

ECONOMÍA

Impacto de la Dolarización en El Salvador

Carlos Daniel Viscarra¹

¹ El autor es Vicepresidente Auxiliar de Mejoramiento y Análisis de Negocios en Banco Popular de Puerto Rico. Contacto: viscar@gmail.com.

Impacto de la Dolarización en El Salvador²

Resumen

A raíz de la guerra civil de El Salvador (1980 a 1992), hubo un éxodo masivo de Salvadoreños a los Estados Unidos lo que provocó un gran aumento de las remesas en dólares recibidas en el país y cambió drásticamente la economía nacional reemplazando parte de la producción por dichas remesas y encareciendo las exportaciones. Ante esta situación se tomó la decisión de reemplazar la moneda nacional por el dólar para lograr mejorar el costo de las exportaciones y bajar los intereses internos. El resultado fue que la dolarización trajo resultados no esperados tales como el crear una cultura consumista de productos importados y no locales lo cual reduce aún más la producción interna de productos. También tuvo como resultado el bajar aún más el sueldo relativo de la clase pobre reduciendo la calidad de vida lo que ocasionó más emigración y mayor reemplazo de producción por remesas. La dolarización ha eliminado el poder de regulación económica nacional ya que la moneda está supeditada a las decisiones del Banco de la Reserva Federal de Estados Unidos.

Palabras Claves: Dolarización, El Salvador, Impacto Económico, Producción, Remesas

Abstract

The Salvadorian civil war (1980 to 1992) caused a massive exodus to the US which greatly increased the amount of dollar remittances sent to El Salvador by those who emigrated. This dramatically changed the local economy substituting part of the local production for the

dollar remittances and increasing the cost of product exports. To improve this situation the country decided to adopt the dollar as the national currency with the hope of reducing interests and lowering export costs. The change in currency produced some unexpected results such as creating a consumerism culture for imported products and an aversion for local brands which further reduced internal production. It also impacted the buying power of salaries which reduced the quality of life of its poorest citizens who continue to emigrate to the US looking for better opportunities which continues to increase the replacement of local production for remittances. Dollarizing has eliminated the power to regulate the local economy by producing or removing currency which is now dictated by the decisions of the US Federal Reserve Bank.

Keywords: Dollarization, El Salvador, Economic Impact, Production, Remittances

Introducción

Desde los años 1980's comenzó en El Salvador una ola de migración masiva hacia los Estados Unidos. Esta migración fue propiciada principalmente por la guerra civil que terminó en 1992 y luego continuó por la inequidad social y distribución de la riqueza en el país, desastres naturales y violencia de pandillas organizadas (Menjívar y Gómez Cervantes, 2018). Uno de los efectos de esta migración fue el producir una alta cantidad de remesas que estos inmigrantes enviaban en dólares a sus familiares en El Salvador. Esto estimuló en un principio la economía, pero después comenzó a cambiar la naturaleza económica del país al reemplazarse poco a poco la producción por las remesas entrantes causando el encarecimiento de las exportaciones y una subida de tasas de interés por el cambio monetario.

En el año 2000 el gobierno indicó que la inflación continuaba en niveles altos y que todavía existía la posibilidad de crisis y recesión porque varios factores económicos iban en

tendencia descendente provocando un posible riesgo de devaluar la moneda local, el colón. (Quirós Balladares, 2013). Se hizo el argumento, que adoptar el dólar como moneda nacional podría reactivar la economía y traer estabilidad a la situación débil de ese momento, bajaría los intereses contra el dólar y surgió en varios foros la convicción de usar la moneda de comercio internacional traería consigo inversión extranjera (Quirós Balladares, 2013). El gobierno tomó la decisión unilateral y en dos meses, en enero 2001, el país adoptó gestionar la dolarización reemplazando el colón como moneda de uso y recurso nacional. Este escrito tiene como objetivo entender las razones para eliminar la moneda nacional y reemplazarla por el dólar estadounidense y analizar la evidencia disponible de los impactos positivos y negativos en la sociedad Salvadoreña para tratar entender si el reemplazo de la moneda nacional por el dólar fue una idea acertada y como esto impactó a la economía nacional y a la calidad de vida y trabajo de sus habitantes.

El Camino a la Dolarización

Según Rodríguez (2001), El Salvador en 1989 comenzó a implantar un nuevo modelo de crecimiento económico dirigido a abrir la economía local al extranjero eliminando los impuestos a las exportaciones y reduciendo los aranceles con el fin de crear condiciones competitivas para atraer inversiones privadas extranjeras y estimular la exportación. El autor indica desde el final de la guerra Salvadoreña y a través de los años 1990's la economía volvió a tener una estabilidad cambiaria contra el dólar estadounidense ajustando el cambio de moneda en 8.75 colones por dólar y esto se debió en gran parte a las reservas internacionales de dólares que habían sido incrementadas durante la década. El autor expresa que esto fue ocasionado en parte por inversión privada extranjera pero mayormente la razón del incremento fueron las remesas enviadas a sus familiares por los emigrantes que vivían en Estados Unidos en ese momento. Asevera el autor

que el aumento en la reserva internacional no se atribuía al capital generado por las exportaciones ya que esto jugaba un papel nominal. Según Rodríguez, esta estabilidad cambiaria tuvo un efecto negativo hacia los productos Salvadoreños ya que los encarecía y les hacía perder competitividad en un mercado internacional.

Según Echarte y Martínez (2018), uno de los problemas económicos del país en ese momento se debía a la ausencia de préstamos a largo plazo y el elevado costo de intereses en préstamos de corto y mediano plazo. Los autores indican que las entidades prestatarias imponían muy altos intereses como un mecanismo de defensa para contrarrestar el peligro de que el colón sufriera devaluación lo cual podría suceder en cualquier momento. Según Gómez-Soler (2009), los intereses también eran altos porque existía desconfianza de que la tasa de cambio pudiera mantenerse fija a largo plazo y para evitar este peligro se insituyó la política interna de solamente se hacían préstamos a corto y mediano plazo con tasas cerca del 20 por ciento. Esto solamente aplicaba a préstamos en colones ya que si los empresarios o individuos tenían colateral en dólares podían gozar de tasas más bajas (Kopar, Spring 2018).

Cambiar a un sistema dolarizado podría eliminar o reducir los problemás de altos intereses y reducir el costo de transaccionar internacionalmente eliminando el premium pagado por la desconfianza con la moneda local y costos de conversión. Estos y otros factores llevaron a la discusión la posibilidad de reemplazar el colón por el dólar como el estándar monetario y en noviembre de 2000 el gobierno aprobó la Ley de Integración Monetaria la cual entraría en vigor en enero 2001 reemplazando el colón y convirtiendo los depósitos y transacciones a dólares en 6 meses.

Impacto de la dolarización

Dentro de los planes que buscaba la estrategia de dolarización era acercar las tasas de interés del país a las tasas de los Estados Unidos. Efectivamente tan pronto se hizo el cambio a dólares las tasas de interés en préstamos cayeron de un 20 % a un 6 % (Echarte Fernández & Martínez Hernández, 2018). Hinds (2010) indica que, con el cambio a dólares, los bancos y las entidades prestatarias comenzaron a otorgar préstamos a largo plazo y a una mejor tasa de interés ya que se eliminó el riesgo de pérdidas por la devaluación del colón y con la seguridad que los salarios y precios están denominados en la misma moneda. Según el autor, otro de los beneficios fue que equiparó la competencia al eliminar la ventaja que tenían las empresas y la clase alta que podía obtener préstamos con menor interés porque tenían garantías en dólares sobre las empresas pequeñas y la clase media que estaban obligados a solicitar préstamos en colones a tasas tres veces más altas. Kopar (Spring 2018) indica que en los préstamos comerciales también se vio una baja de 4 a 5 puntos porcentuales.

Entre el año 1987 al 2000 la inflación promedio en el Salvador estuvo en un 12 % y aunque no se puede atribuir que la inflación bajó por la implementación del dólar si se puede ver que desde la dolarización la inflación anual de El Salvador ha estado en promedio en 3.26 % (Kopar, Spring 2018). También es importante ver como desde el 2001 la inflación de El Salvador tiene un patrón similar a la de los Estados Unidos y aunque no existe evidencia conclusa de una sincronización si se puede apreciar que existe algún tipo de influencia (Rodríguez-Espinoza & Castillo-Ponce, 2017).

El país ha mostrado un aumento moderado en el crecimiento de su Producto Interior Bruto (PIB) de 1.12 % en el año 2000 a 2.38 en el 2018 (Tradingeconomics.com, 2020). A la vez el PIB per cápita ha subido un 38 % desde el 2000. Algunos critican que esto en lugar de mostrar

un crecimiento moderado ocasionó un estancamiento en la economía ya que entre el 1991 y el 1995 el crecimiento del PIB estuvo en un 6.5 % (LaPrensa.hn, 2013).

En cuanto a las exportaciones, desde el cambio al dólar no se ha visto el esperado boom de exportaciones al extranjero aun teniendo la moneda común de intercambio comercial y eliminando barreras a la exportación. Aunque se esperaba un aumento en el comercio de exportaciones el tener una misma moneda no es necesariamente algo que promueve más actividad comercial por sí solo. Al contrario, según Tradingeconomics.com (2020), los datos relacionados a exportaciones e importaciones desde el 2001 muestran como existe un déficit en la balanza comercial que ha ido en incremento constante y la tendencia continua con rumbo negativo. Las importaciones han crecido de un 25 % en los 1990's a 40 % en el 2014 mientras que las exportaciones han bajado de 20 % a un 13% creando el déficit comercial (Departamento de Economía, UCA, 2015) lo cual no es sostenible para ningún país. Las remesas que se reciben de Salvadoreños residentes en el extranjero son las que han logrado cerrar la brecha entre las importaciones e importaciones para lograr un balance comercial (Departamento de Economía, UCA, 2015). Los datos históricos de The World Bank (2020) muestran como desde 1990 hasta el año 2000 las remesas significaban el 11 % del PIB y como desde el año 2001 hasta el 2019 estas remesas han ido en aumento casi síncrono con la tendencia de desbalance comercial subiendo a un promedio de 19 % del PIB.

Impacto social del cambio al dólar

La situación económica para los individuos no ha mejorado mucho desde la implementación del dólar. Las grandes inversiones esperadas y el aumento en exportaciones no se dieron como se esperaba ya que un cambio de moneda solamente no puede traer estabilidad al país. La productividad de los trabajadores ha crecido un poco, pero en contraste los salarios han

caído de manera constante especialmente porque las inversiones privadas se han enfocado en crear empleos de muy bajo ingreso e inestables enfocados en las ganancias a corto plazo (Departamento de Economía, UCA, 2015). Según Zaldivar et al. (2020), los sueldos en dólares reducen la competitividad del país en productos de exportación o prestación de servicios a compañías internacionales. Según los autores esto propicia que se reduzcan los sueldos para poder ser más competitivos y dejar ganancias a los exportadores. Esto repercute en beneficio para los exportadores, pero menor calidad de vida y desarrollo para los trabajadores. Según Hira y Dean (2004), una encuesta mostró que el 80% de la población no veía las mejoras o los beneficios de cambiar la moneda. Este sentimiento también se ve reflejado en entrevistas a ciudadanos (LaPrensa.hn, 2013).

Otro agravante a la poca productividad del país es que muchas de las empresas se han dedicado a captar las remesas de los Estados Unidos pero en lugar de promover productos locales y las exportaciones, han cambiado su estrategia y en lugar están importando productos de alta demanda del extranjero para satisfacer el apetito local auspiciado por los dólares recibidos en remesas lo cual causa detrimento a los productos y servicios locales (Departamento de Economía, UCA, 2015). Estos factores no promueven el crecimiento económico local, sino que continúa ensanchando la brecha entre las importaciones y exportaciones las cual se debe cerrar con las mismas remesas recibidas perpetuando el círculo vicioso.

Conclusión

Dolarizar trajo consigo algunos de los beneficios discutidos. Sin embargo, por sí solo no era la respuesta completa a los problemas de baja inversión internacional, baja competitividad y de pobreza que enfrenta el país (Hira & Dean, Marzo 2004). Al contrario, el dólar bajó los salarios de los ya pobres produciendo que aun más personas emigren en busca de mejores

trabajos para ayudar a sus familias con remesas continuando el círculo vicioso sin mejorar el desarrollo económico y social del país. La baja de salarios para ser competitivos ha resultado en menor calidad de vida. Un sueldo mínimo solamente da para cubrir el 43% de la canasta familiar básica y el resto se está cubriendo mayormente con remesas de familiares, con otros empleos o negocios u obligando a familiares a convivir en un mismo hogar para compartir gastos (Departamento de Economía, UCA, 2015).

Entre los peligros que existen al tener el dólar como moneda nacional es la pérdida del Banco Central de Reserva y el costo que se le debe pagar a Estados Unidos para la impresión de dólares destinados para El Salvador (Zaldivar, et al., 2020). El país no tiene ya la autonomía ni los mecanismos que le brindaba el Banco Central de Reserva para poder afrontar crisis económicas como subir y bajar las tasas de interés o producir más moneda. Ahora la economía Salvadoreña está supeditada a las decisiones del Banco de la Reserva Federal de Estados Unidos donde una recesión pudiera ocasionar el mismo efecto en el país.

El ambiente socioeconómico de un país no se puede corregir ni se puede esperar que las condiciones económicas y sociales cambien drásticamente por un mero cambio de moneda, aun siendo esta la moneda internacional. Los males que aquejaban al país continúan ya que junto a la dolarización se debió hacer cambios en toda la infraestructura para incrementar el progreso económico del país y reducir el déficit fiscal.

Referencias

Departamento de Economía, UCA. (2015). *Análisis Socioeconómico de El Salvador*. San Salvador: Universidad Centroamericana Jose Simeón Cañas.

- Echarte Fernández, M. Á., & Martínez Hernández, M. (2018). Análisis de los efectos de la dolarización espontánea y oficial en hispanoamérica: la perspectiva keynesiana y liberal del sistema monetario. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 15 No 2, P 33-48.
- Gómez-Soler, S. C. (enero-diciembre de 2009). La Dolarización como Política monetaria en Latinoamérica: una aproximación a Partir de la Técnica de “Diferencia en Diferencias”. *Rev. maest. derecho econ. Bogotá (Colombia)*, Vol. 5 N° 5: 67-114.
- Hinds, M. (10 de Junio de 2010). Los beneficios de la dolarización en El Salvador. *La Nación*.
- Hira, A., & Dean, J. W. (Marzo 2004). Distributional effects of dollarisation: the Latin American case. *Third World Quarterly*, Vol. 25 Issue: Number 3 p461-482, 22p.
- Kopar, L. A. (Spring 2018). The Macroeconomics of Dollarization : A CrossCountry Examination of the Effects of Dollarization in Ecuador and El Salvador. *Business: Student Scholarship & Creative Works*.
- LaPrensa.hn. (29 de Octubre de 2013). *Dolarización en El Salvador cumple 13 años con exiguos resultados*. Obtenido de <https://www.laprensa.hn>:
<https://www.laprensa.hn/honduras/apertura/394474-98/dolarizacion-en-el-salvador-cumple-13-anos-con-exiguos-resultados>
- Menjívar, C., & Gómez Cervantes, A. (29 de Agosto de 2018). *El Salvador: Civil War, Natural Disasters, and Gang Violence Drive Migration*. Obtenido de Migration Policy Institute: <https://www.migrationpolicy.org/article/el-salvador-civil-war-natural-disasters-and-gang-violence-drive-migration>

- Quirós Balladares, J. A. (3 de Apr de 2013). *Orígenes de la Crisis Económica Salvadoreña año 1991 a 2009*. Obtenido de <http://www.laeconomiadeelsalvador.com>: La Dolarización y la Economía Salvadoreña
- Rodríguez, C. A. (2001). Uso productivo de las Remesas familiares en El Salvador hacia el Nuevo Milenio. *Realidad / Reflexión Universidad Francisco Gavidida*, 26-41.
- Rodríguez-Espinoza, M., & Castillo-Ponce, R. (2017). Synchronization of Economic Activity between Dollarized Economies and The United States. the Cases of Ecuador and El Salvador. *Applied Econometrics and International Development*, Vol. 17-1.
- The World Bank. (27 de Julio de 2020). *Personal remittances, received (% of GDP)*. Obtenido de The World Bank: <https://data.worldbank.org/indicator/BX.TRF.PWKR.DT.GD.ZS>
- Tradingeconomics.com. (27 de Julio de 2020). *El Salvador*. Obtenido de TradingEconomics.com: <https://tradingeconomics.com/el-salvador>
- URÍAS, T. (6 de Febrero de 2015). *Las remesas generan más impacto de lo que se creía*. Obtenido de <https://historico.elsalvador.com>: <https://historico.elsalvador.com/historico/145140/las-remesas-generan-mas-impacto-de-lo-que-se-creia.html>
- Zaldivar, C., Castro, M., Martinez, N., Perez, M., Ortiz, V., Gutierrez, L., . . . Sanchez, A. (27 de Julio de 2020). *¿Considera usted que la dolarización, ha beneficiado la economía de El Salvador?* Obtenido de La Dolarizacion en El Salvador: <https://utecdolarizacion.blogspot.com/2009/03/indice-introduccion-que-es-la.html>