

CON-ciencias Sociales



UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA SAN PABLO
Revista del Departamento de
Ciencias Sociales y Humanas

Año 11
N. 21

Cochabamba - Bolivia

ISSN 2074-0700



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
BOLIVIANA
COCHABAMBA



CON-ciencias Sociales

Revista del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Católica Boliviana
“San Pablo”

Año: 2019 N° 21

Diciembre, 2019

Cochabamba – Bolivia

CON-SCIENCIAS SOCIALES

Esta revista semestral fue creada en el año 2009 por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.

MISIÓN

La misión de la revista Con-Sciencias Sociales es promover el debate científico en todas las áreas de ciencias sociales por medio de la difusión de investigaciones de docentes, estudiantes e invitados especiales, con el objetivo de contribuir con análisis y respuestas a la problemática social vigente y emergente.

**UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA “SAN PABLO” (UCB SP)
UNIDAD ACADÉMICA REGIONAL COCHABAMBA**

Luis Alfonso Vía Reque

Rector Regional

Carlos Mauricio Arroyo Gonçalves

Director Académico Regional

Carlos Alberto Colomo Vargas

Director Administrativo y Financiero Regional

Mario Enrique De Alarcon Irueta

Director Regional de Pastoral Universitaria

Véronique Magali Thomas Gerbe

Directora Departamento de Ciencias Sociales y Humanas

Directora Revista Con-Sciencias Sociales

Consejo Editorial Interno

Carlos Mauricio Arroyo Gonçalves UCB SP, Cbba – Bolivia

Véronique M. Thomas G. de Anaya UCB SP, Cbba – Bolivia

Luis Camilo Kunstek Salinas UCB SP, Cbba – Bolivia

Mario Senzano Hinojosa UCB SP, Cbba – Bolivia

Nancy Magali Vaca Aramayo UCB SP, Cbba – Bolivia

Sheyla Verónica Salinas Arrázola UCB SP, Cbba – Bolivia

Edwin Claros Arispe UCB SP, Cbba – Bolivia

Comité Científico

Fernando Mayorga Ugarte, CESU, Universidad Mayor de San Simón, **Cbba** – Bolivia
Gustavo Rodríguez Ostría, Investigador - Bolivia
Erick Roth Unzueta, UCB SP, **La Paz** – Bolivia
Manuel Sánchez de Diego, Universidad Complutense de **Madrid** – España
Augusto Jordán, UCB SP, **Cochabamba** – Bolivia
Cecilia Erostequi, Antropóloga, Consultora independiente – Bolivia

Editores

Víctor Romero Morales
Nayra Ortega Zelada

Asistentes de edición

Valeria Terceros Delgadillo

Estilo

Gabriel Fernández

Traductores

Silvia Barrón Torrico (Inglés)
Rodrigo Almeida Cardona (Portugués)
Edwin Calla Durandal (Portugués)

Diseño de la Revista Con-Sciencias Sociales

Vania Salguero Duchén

Diagramación de la Revista Con-Sciencias Sociales

Vania Salguero Duchén

Foto tapa: Mara Prudencio Lejsek

Criterio de originalidad: El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Dirección: Universidad Católica Boliviana "San Pablo"
Calle M. Márquez, esquina Parque Jorge Trigo Andía
Zona Tupuraya
Teléfono (591) 4-4293100 Fax (591) 4-4291145
Apartado Postal 5381
thomas@ucbcba.edu.bo (interno 235)
www.ucbcba.edu.bo
Cochabamba – Bolivia

Presentación

Revista 21

La segunda mitad del año 2019 está marcado por varios acontecimientos de gran relevancia nacional e internacional. Mencionemos tres importantes hechos: el Ecocidio amazónico (agosto/septiembre), el Sínodo de la Amazonía (6-27 octubre. Roma, Italia) y el Fraude electoral nacional (20 octubre).

El Sínodo amazónico se llevó a cabo en un clima de intercambio abierto, libre y respetuoso de los obispos pastores en la Amazonía, acompañados de misioneros y misioneras, laicos, laicas, y representantes de los pueblos indígenas de la Amazonía. Los participantes dicen que fue un evento eclesial marcado por la urgencia del tema que reclama abrir nuevos caminos para la Iglesia en el territorio, bajo la guía del Espíritu vivificador. El documento final es un verdadero mensaje que rescata la “La voz y el canto de la Amazonía como mensaje de vida”, presenta “El clamor de la tierra y el grito de los pobres” y remarca que estamos “Llamados a una conversión integral” con una vida simple y sobria, y alimentado por una espiritualidad mística al estilo de San Francisco de Asís.

El “fraude” electoral de octubre 2019. Un informe de la OEA concluyó que hubo “operaciones dolosas” en las elecciones del pasado 20 de octubre que alteraron la voluntad popular expresada en las urnas. Este hecho doloso, luego de una crisis política social que vivió intensamente la población boliviana, llevó a Evo Morales Ayma a renunciar a la presidencia.

Ecocidio en la Amazonía. Hemos vivido en los meses de agosto y septiembre del presente año, una de las más terribles devastaciones de “nuestra casa común”, ella estuvo en llamas. El fuego provocado consumió el milenario bosque de la Amazonía, los entendidos calculan que destruido más de un millón y medio de hectáreas de bosque. Esta catástrofe afecta, como indican los señores Obispos de la Conferencia Episcopal Boliviana, “a la salud humana, a las formas de vida de las comunidades indígenas, a la biodiversidad y a los servicios ambientales”. Por supuesto también afecta al ciclo hidrológico porque la alterará seriamente; provocará la desertificación de las tierras de la Chiquitanía y del Chaco y también incidirá en las sequías, no sólo en la región amazónica sino también en la andina. La acción humana irresponsable tiene que ver con la aprobación del Decreto Supremo N° 3973, de julio de 2019, que autorizó las quemadas “controladas” de terrenos y las actividades de desmonte con el fin de convertir zonas forestales en tierras agrícolas sin tomar en cuenta consecuencia inesperadas para la vida de la Amazonía. Se menciona en esta presentación, de modo especial esta trágica y dolorosa realidad para hacer constar que no somos

ajenos a ella, y que como Departamento de Ciencias Sociales y Humanas tendremos que coadyuvar desde nuestras especialidades: Antropología, Idiomas, Pedagogía social, Comunicación Social, Derecho, Psicología, Filosofía y Letras en las acciones solidarias para afrontar este ecocidio amazónico.

El Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la misma Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, regional Cochabamba, da cumplimiento a su labor de difusión de estudios y análisis de temas sociales de actualidad. Este número 21 de la Revista Ciencias Sociales es otro aporte significativo a la comprensión del ser humano. Nuestros sinceros agradecimientos a l@s autores (profesores y estudiantes) por su tiempo dedicado al análisis, y que sus investigaciones provoquen en los lectores un mayor y mejor conocimiento del “otro”.

Andrea Alemán Andrade. Magister en Desarrollo global y Planificación, es socióloga y comunicadora social; actualmente docente a tiempo completo de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, regional Cochabamba. La colega Alemán Andrade presenta el artículo *“Hacia una educación inclusiva: primeros pasos de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana ‘San Pablo’, regional Cochabamba”*. Un estudio que tiene el propósito de evidenciar que la carrera de Comunicación Social ha dado pasos significativos en el tema de **Educación Inclusiva**. La carrera ha trabajado desde el año de 2018 con actividades vinculadas a la inclusión; parte de este trabajo fue el diagnóstico que se realizó por un equipo docente de la carrera para conocer el estado y la apertura tanto de docentes, estudiantes como de autoridades en el trabajo hacia la inclusión. A base de los resultados de este diagnóstico, el presente artículo propone un análisis sobre las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para plantear algunas bases sólidas con miras hacia una Educación Inclusiva.

Belén Gaver Calderón. Egresada de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”; fue miembro fundadora y secretaria de actas en la Sociedad Científica de esta carrera. Belén Gaver incursiona en un tema de mucho interés en el campo de la cultura de la música: *“La motivación hacia la carrera musical, en estudiantes de música de una escuela cochabambina”*. Este documento muestra la síntesis de un estudio que tuvo como objetivo investigar los tipos de motivación hacia el estudio de la carrera musical y las atribuciones causales en estudiantes de una escuela de música ubicada en la ciudad de Cochabamba. Gracias a esta investigación se logró identificar los tipos de motivación en esta población y los factores que afectan directa o indirectamente al incremento o disminución de los mismos. Esta investigación aporta una mirada novedosa hacia el desarrollo y desempeño de la carrera musical en Bolivia, y será de mucha utilidad para la escuela participante, como para la carrera de psicología porque existen pocas investigaciones en Bolivia que traten este tema. Además, la investigación aporta de manera metodológica con la adaptación que se hizo de la escala CEAP48 y la construcción de los modelos de entrevistas semi estructuradas, sin mencionar que la investigación en sí es un aporte importante en el área procedimental.

Maily Morejón Concepción. De nacionalidad cubana, Licenciada en Sociología por la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas. Actualmente se desempeña como Profesora asistente y Asesora de Ciencia y Técnica en el Departamento de Historia de la Universidad de Cienfuegos. El presente artículo de Maily Morejón: *“Las representaciones sociales de la vejez: un acercamiento teórico desde la sociología”* pretende reflexionar sobre las principales construcciones teóricas elaboradas desde la sociología sobre las representaciones sociales y la vejez en función de lograr comprender las representaciones sociales que sobre esta etapa de la vida existen.

Valeria Victoria Rodríguez Morales. Estudiante de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, regional Cochabamba. Su talento para la lectura, la reflexión y el análisis le lleva al mundo del arte pictórico. Valeria Rodríguez presenta: *“De una observación moderna de Joseph Roulin a una lectura hermenéutica gadameriana del cuadro de Van Gogh”*. Joseph Roulin era el cartero y sobre él y su familia, el pintor holandés Vincent van Gogh pintó más de 20 retratos. Valeria pregunta: ¿Qué nos ocurre en ese entender que se apodera de nosotros al ver el *Portret van Joseph Roulin* de Van Gogh? Y responde: Adquirimos un conocimiento sobre el ser de Joseph Roulin que no podríamos conseguir de un modo puramente objetivo. Cuando nos enfrentamos a este cuadro podemos captar algo fundamental que nos capta (semejante cacofonía es necesaria): un valor cognoscitivo que responde a la pregunta por ‘¿Quién es Joseph Roulin?’. El estudio de esta joven filósofa en formación pretende interpretar este “entender” (círculo hermenéutico) contrastando una observación moderna y una lectura hermenéutica.

Cochabamba, diciembre de 2019.
Consejo Editorial

Contenido

- Pág.
09 Hacia una educación inclusiva:
primeros pasos de la carrera de
comunicación social de la Universidad
Católica Boliviana “San Pablo”, regional
Cochabamba
Andrea Alemán Andrade
- Pág.
15 La motivación hacia la carrera musical,
en estudiantes de música de una
escuela cochabambina
Belén Gaver Calderón
- Pág.
24 De una observación moderna de Joseph
Roulin a una lectura hermenéutica
gadameriana del cuadro de Van Gogh
Valeria Rodríguez Morales
- Pág.
30 Las representaciones sociales de la
vejez: un acercamiento teórico desde la
sociología
Maily Morejón Concepción
- pág.
38 Formato de presentación de trabajos
para la revista Con-Sciencias Sociales
- Pág.
40 Información sobre los programas
académicos del Departamento de
Ciencias Sociales y Humanas

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRIMEROS PASOS DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA “SAN PABLO”, REGIONAL COCHABAMBA

TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: FIRST STEPS OF THE SOCIAL COMMUNICATION CAREER OF THE CATÓLICA BOLIVIANA “SAN PABLO” UNIVERSITY, COCHABAMBA

Andrea Alemán Andrade
a.enred3@gmail.com

Andrea Alemán Andrade Boliviana. Magister en desarrollo global y planificación. Comunicadora social y socióloga. Actualmente docente a tiempo completo de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, regional Cochabamba.

ALEMAN ANDRADE, Andrea. (2019). “Hacia una educación inclusiva: primeros pasos de la carrera de comunicación social de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Regional Cochabamba “. Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp 9-14. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Cochabamba.

Resumen

Con el objetivo de avanzar hacia una educación inclusiva, la carrera de Comunicación Social de la UCB-SP, regional Cochabamba, trabajó desde el 2018 con actividades relacionadas a la inclusión. Parte de ello, fue el diagnóstico de inicio que se realizó por un equipo docente de la carrera para conocer el estado y la apertura de docentes, estudiantes y autoridades en el trabajo hacia la inclusión. En base a los resultados, el presente documento propone un análisis sobre las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para plantear algunas bases sólidas hacia una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación, educación inclusiva, universidad, discapacidad.

Abstract

With the objective to advance towards an inclusive education, the Social Communication career of the UCB-SP, Cochabamba, worked from 2018 with activities related to the inclusion. Part of it, was the initial diagnosis made by a professors' team of the career, in order to know the state and the potentialities of professors, students and authorities to work towards the inclusion. Based on the results, the document proposes an analysis about the strengths, weakness, opportunities and threats to construct solid bases for an inclusive education.

Keywords: Education, inclusive education, university, disability.

Resumo

Com o objetivo de avançar para uma educação inclusiva, a carreira de Comunicação Social da UCS-SP, regional de Cochabamba, funcionou desde 2018 com atividades relacionadas a inclusão. Parte disso foi o diagnóstico inicial que foi feito por uma equipe da carreira para conhecer o status e a abertura de professores, alunos e autoridades no trabalho para a inclusão. Com base nos resultados, este documento propõe uma análise sobre os pontos fortes, fraquezas, oportunidades e ameaças para levantar algumas bases sólidas rumo a uma educação inclusiva.

Palavras chave: Educação, educação inclusiva, universidade, deficiência.

Como parte del Plan Estratégico Institucional de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” que marca rutas hacia la educación inclusiva, la carrera de Comunicación Social de la regional Cochabamba trabajó las 2018 investigaciones diagnósticas para conocer el estado y la apertura de docentes, estudiantes y autoridades en el trabajo hacia la inclusión. Es así que un equipo de investigadores conformado por 10 docentes¹ de la carrera realizaron un estudio de las percepciones de los distintos actores vinculados a la temática, entre los que se consideró: personas con discapacidad, familiares, pares, docentes, autoridades y el marco legal institucional, local y nacional.

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la información generada desde una perspectiva inclusiva, detectando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para plantear algunas bases sólidas hacia una educación inclusiva en la carrera.

1. ¿QUÉ ES HABLAR DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La educación inclusiva, en palabras de José Luis Barrio, “aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales” (2008: 14). Surge primero, como un sueño, una meta global para lograr la equidad desde la enseñanza en aula. En un mundo complejo y diverso, la educación inclusiva se lanza como una propuesta para visibilizar al otro y generar un espacio donde pueda participar con oportunidades iguales a las de sus compañeros, pero adecuadas a su discapacidad.

En los años noventa, la inclusión comenzó para sustituir al paradigma de la integración. Este nace como un concepto teórico de la Pedagogía para que desde la escuela se dé respuesta a la diversidad. Como indica Barrio, “su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él” (2008: 14).

Por lo tanto, hablar de inclusión no es lo mismo que hablar de integración. En primer lugar, porque la integración es trabajada desde el estudiante para lograr adecuarse a la sociedad a través de “la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales” con apoyos, recursos y profesionales para lograr integrarse al sistema educacional (BARRIO, 2008: 18), cuando es el sistema el que debe adaptarse. En segundo lugar, si hablamos de incluir, de alguna manera es porque con la integración no se logró

resolver la exclusión social. La UNESCO, por ejemplo, define educación inclusiva “como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (BLANCO, 2008: 7). Es así que se logra comprender a la inclusión también desde su antagónico, la exclusión:

La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a “quedar fuera de la sociedad” y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho (BLANCO, 2008: 5).

Es esa palabra, dignidad, la dignidad humana, que conlleva a procesos de inclusión ya que toma en cuenta el respeto al otro en toda su integridad. Recordemos que el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Naciones Unidas, 1948).

Por lo que, una educación inclusiva nos deriva a comprender y cumplir la dignidad como el derecho humano que es que permite a la persona vivir en una sociedad abierta a recibirlo con equidad, respeto e igualdad de oportunidades.

2. ¿BASES SÓLIDAS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

En este contexto, la carrera de Comunicación Social levantó información diagnóstica para conocer el estado de situación en relación a educación inclusiva dentro de la carrera. Para ello, se aplicó una metodología mixta con entrevistas a profundidad (tres docentes y 6 grupos de familiares), entrevistas semi estructuradas (estudiante con discapacidad auditiva y estudiante con discapacidad físico-motora), encuestas (12 docentes, 92 estudiantes y seis autoridades), observación participante, foros virtuales, diálogo de saberes, grupos focales (6 familias) y revisión documental de la Ley 223 de personas con discapacidad, promulgada el 2012, el Decreto Supremo 1893, Reglamentación 2014 y la norma específica para las universidades de Bolivia. Resolución CEUB 09/2009; además de dos periódicos locales (Opinión y Los Tiempos) y dos nacionales (El Deber y La Razón).

La información generada por el equipo docente puede sintetizarse en (AGUIRRE, 2018; ALARCÓN, 2018; ANTEZANA, 2018; CRIDER, 2018;

LÓPEZ, 2018 y ROJAS, 2018):

Fortalezas

- Todos los docentes tienen una predisposición hacia el proceso de inclusión.
- Los docentes no practican formas de discriminación.
- El propósito de las familias es capacitarse y generar habilidades para ayudar en el control de la condición de sus seres queridos y en la búsqueda de autonomía y mejoras en su calidad de vida.

Oportunidades

- La UCB regional Cochabamba presenta un diplomado relacionado a educación inclusiva (Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva).
- Las autoridades sí conocen los tipos de discapacidad y están dispuestas a trabajar para lograr una inclusión hasta el año 2030.
- Las familias y apoyos reflejan la autogestión y socialización de acciones compartidas.

Debilidades

- Limitada formación y capacitación docente en aspectos relacionados a discapacidad y adecuaciones.
- Los docentes presentan vacíos de conocimiento respecto a conflictos derivados de la atención a las diversidades.
- La infraestructura de la universidad es poco adecuada para estudiantes con discapacidad física-motora.
- Débil aprovechamiento de las TIC en procesos educativos de personas con discapacidad.
- Desconocimiento y desinterés sobre el tema de la discapacidad por los estudiantes.
- El currículo y los sistemas de evaluación no están diseñados para tomar en cuenta a todos los estudiantes.
- Algunos docentes dificultan los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, haciendo prevalecer sus planificaciones antes que la inclusión.
- No se brinda apoyo adicional y específico a los que lo necesitan (por ejemplo, a los grupos de estudiantes más vulnerables).
- La carrera no tiene estrategias evidentes para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos sus estudiantes y la

inclusión de personas con discapacidad.

Amenazas

- No existe orientación vocacional para estos estudiantes, por lo que su permanencia en la universidad es trunca o, en varias ocasiones, se cambian de carrera.
- Las autoridades no socializan las estrategias de inclusión e información a los estudiantes.
- Los accesos para las personas con discapacidad física y visual en el campus Tupuraya son insuficientes.
- La academia no ha ensayado procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos con la familia y apoyos de las personas con discapacidad en la comunidad educativa.
- La normativa y las leyes son planteadas desde la generalidad y, en algunos artículos, desde la ambigüedad en los planteamientos y contenidos.

El diagnóstico realizado por la carrera presenta mayor peso en las debilidades y amenazas, mostrando un desequilibrio evidente con las fortalezas y oportunidades. Las oportunidades y fortalezas detectadas se relacionan a tres actores: los docentes, las autoridades y las familias. Los docentes y autoridades en tanto a su predisposición para lograr una educación inclusiva, y las familias con un poder de autogestión. Hay que resaltar que el contexto nacional y las normativas vigentes, como se ve en el diagnóstico, hace que las familias aprendan de cierta forma a trabajar con la discapacidad desde sus propias posibilidades, con mayor apoyo en la sociedad civil que en el Estado.

Por otro lado, como señala Clementina Acedo (2008), los docentes y autoridades universitarias juegan un rol esencial:

Los docentes “deberían ser apoyados – y también desafiados – en lo que respecta a su responsabilidad para seguir explorando las maneras más eficaces de facilitar el aprendizaje de todos los alumnos”. Parte del excepcional resultado de las políticas finlandesas de educación inclusiva reside, en gran medida, en la actitud positiva de los docentes hacia la inclusión, en su alta competencia profesional, en la educación previa al servicio de gran calidad y en las oportunidades de continuar su desarrollo profesional a través de la formación en servicio y el contacto en red con otros colegas (ACEDO, 2008: 12).

Pensando el aula como un espacio de formación inclusiva, dentro de la currícula por competencias, el docente no solamente puede apoyarse en

la didáctica para generar un ambiente inclusivo, sino en el saber ser. Es a través de su mediación que se abre una beta para lograr un sentido de inclusión en la universidad. Vale resaltar que los estudiantes no fueron evidenciados como parte de las oportunidades de la carrera, sino como debilidades, como un grupo con el que se debe trabajar.

En realidad, no son los estudiantes la debilidad, sino la poca información respecto a la educación inclusiva, relacionado con un desconocimiento y desinterés sobre el tema de la discapacidad. El apoyo de los pares es vital para la conformación de una comunidad inclusiva. Los estudiantes deberían reforzar sus posibilidades de apoyo y ayuda a sus compañeros y viceversa, puesto que “es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan” (BARRIO, 2008: 16).

Otro punto que se presenta como debilidad va relacionado a la infraestructura de la universidad. El pensar en inclusión es una cuestión de actitud, pero también de forma, de otorgar el espacio necesario para lograr una comunidad inclusiva. Con este punto, la inclusión, nuevamente, resalta la importancia de que la sociedad es la que debe adaptarse, y no viceversa.

Finalmente, el cuerpo legal del contexto boliviano también juega en contra. El problema detectado fue que las normativas y leyes son planteadas desde la generalidad y, por lo tanto, llegan a caer en la ambigüedad de planteamientos y contenidos. El marco legal vigente otorga ciertos parámetros relacionado a la inclusión, pero es a partir de la práctica misma que ésta puede realmente construirse.

Este diagnóstico muestra, por ende, a la carrera de Comunicación Social como un espacio en el que es necesario comenzar el trabajo en cuanto a educación inclusiva, ya que debe trabajarse en un escenario donde se presenten más fortalezas y oportunidades que aspectos negativos. Lo rescatable es la actitud de apertura para trabajar con educación inclusiva por parte del plantel docente.

3. HACIA LOS PRIMEROS PASOS

No hablar de inclusión en el ámbito universitario es omitir la diversidad. La inclusión nos permite distinguir las necesidades del otro y acomodarnos como sociedad a hacer un cambio en pro de la justicia social. Sobre el punto, Inés Aguerrondo señala que “La idea de “incluir” debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Entendida de este modo, la inclusión supera la conceptualización de que es una nueva meta, o de que es

un proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma educativo” (AGUERRONDO, 2008: 79).

Luego del diagnóstico y los datos expuestos por la carrera, la meta debe ir hacia ese nuevo paradigma educativo, sostenido de valores y redes sociales de interacción entre los actores involucrados. La fortaleza detectada de un plantel docente dispuesto al cambio es una beta para explotar, así como el trabajo en la formación constante y educación en inclusión con docentes y estudiantes.

Incluir no se trata de invisibilizar las diferencias, o de creer que todos somos iguales. Incluir va relacionado a un discurso de equidad en su mayor exponente. Es a través de mirar las diferencias que podemos generar los cambios esperados a través de acomodaciones pertinentes. Entonces, dar los primeros pasos en la educación inclusiva requiere mirar al otro y abrirnos a comprender su mundo para poder darle las mismas oportunidades que al común de los estudiantes. Ese cambio implica un trabajo en valores, el apoyo constante de los pares y de las familias, y la constitución de una carrera-comunidad abierta a atender la diversidad.

Finalmente, el análisis FODA permitió la reflexión y la generación de líneas estratégicas en la carrera de Comunicación Social acordes a la educación inclusiva. Se está trabajando con las debilidades mencionadas y fortaleciendo puntos favorables del análisis. Un punto fundamental son las redes de trabajo, las cuales interrelacionan departamentos internos de la universidad como el Centro de Apoyo al Docente Universitario, la Pastoral y el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo, además de actividades de aula y proyectos de docentes y estudiantes. Tanto el FODA como la teoría respecto a educación inclusiva llevan a la carrera universitaria a comprender que el proyectarse hacia una educación inclusiva debe incluir redes y trabajo en equipo, con sinergia y visión sistémica.

NOTAS

¹ El equipo docente que realizó el diagnóstico estuvo conformado por Ivonne Rojas, Geraldine Crider, Paola Antezana, Rafael Alarcón, Pedro Luís López, Yancarla Aguirre, Alfonso Alarcón, Mauricio Sánchez y Nivia Villazón, docentes de la carrera de Comunicación Social.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEDO, Clementina (2008). "Educación inclusiva: superando los límites". En: *Perspectivas*, N° 1.
- AGUERRONDO, Inés (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. En: *Perspectivas*, N° 1.
- AGUIRRE, Yancarla (2018). "Estado actual de las leyes y normas nacionales, respecto a las prácticas de educación inclusiva en el ámbito de la formación superior. Caso UCB regional La Paz y Cochabamba". Diagnóstico para el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva dentro de la carrera (documento trabajo). Cochabamba: UCB.
- ALARCÓN, Rafael (2018). "Diagnostico Institucional en relación a la inclusión dentro de las autoridades y la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" regional Cochabamba durante la gestión 2018". Diagnóstico para el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva dentro de la carrera (documento trabajo). Cochabamba: UCB.
- ANTEZANA, Paola (2018). "Construcción de un espacio común, aprender inclusión desde los excluidos: percepciones de los estudiantes con discapacidad a cerca de los conocimientos, actitudes y prácticas inclusivas visibles en la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica "San Pablo"". Diagnóstico para el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva dentro de la carrera (documento trabajo). Cochabamba: UCB.
- BARRIO, José (2008). "Hacia una Educación Inclusiva para todos". En: *Revista complutense de educación*. Universidad Complutense de Madrid. N° 1, Madrid.
- BLANCO, Rosa (2008). "Marco conceptual sobre educación inclusiva". En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
- CRIDER, Geraldine (2018). "El proceso de inclusión educativa en la carrera de Comunicación Social de la UCB a partir de la perspectiva de los docentes". Diagnóstico para el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva dentro de la carrera (documento trabajo). Cochabamba: UCB.
- LÓPEZ, Pedro (2018). "Percepción de los estudiantes sobre discapacidad e inclusión en la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Diagnóstico para el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva dentro de la carrera (documento trabajo). Cochabamba: UCB.
- NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. París, Naciones Unidas.
- ROJAS, Ivonne (2018). "Aprender de la familia para una mejor inclusión educativa en la academia". Diagnóstico para el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva dentro de la carrera (documento trabajo). Cochabamba: UCB.

Fecha de recepción del artículo: 31/01/2019

Fecha de aprobación del artículo: 30/08/2019

ALEMAN ANDRADE, Andrea. (2019). "Hacia una educación inclusiva: primeros pasos de la carrera de comunicación social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Regional Cochabamba". Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp 9-14. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

LA MOTIVACIÓN HACIA LA CARRERA MUSICAL, EN ESTUDIANTES DE MÚSICA DE UNA ESCUELA COCHABAMBINA

MOTIVATION TOWARDS A MUSICAL CAREER, IN MUSIC STUDENTS OF A COCHABAMBA'S SCHOOL

Belén Gaver Calderón
belengaver@gmail.com

La autora nacida en Cochabamba, Bolivia, es egresada de la carrera de psicología de la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Además, fue miembro fundador y secretaria de actas en la sociedad científica de la carrera de psicología en dicha universidad.

GAVER CALDERÓN, Belén. (2019). "La motivación hacia la carrera musical, en estudiantes de música de una escuela Cochabambina". Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019, pp. 15 - 23. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

El presente artículo muestra la síntesis de un estudio que tuvo como objetivo investigar los tipos de motivación hacia el estudio de la carrera musical y las atribuciones causales en estudiantes de una escuela de música ubicada en la ciudad de Cochabamba. Gracias a esta investigación se logró identificar los tipos de motivación en esta población y los factores que afectan directa o indirectamente al incremento o disminución de los mismos.

Cabe mencionar que esta investigación aportará una mirada novedosa hacia el desarrollo y desempeño de la carrera musical en Bolivia. Esta información servirá tanto, a la escuela participante, como a la carrera de psicología; ya que existen muy pocas investigaciones en Bolivia que traten este tema. Además, la investigación aporta de manera metodológica con la adaptación que se hizo de la escala CEAP48 y con la construcción de los modelos de entrevistas semi estructuradas, sin mencionar que la investigación en sí, es un aporte procedimental importante.

Palabras clave: Motivación, atribuciones causales, carrera musical, escala CEAP48.

Abstract

This article shows a synthesis of a study that aimed to look into the types of motivation towards the pursuing of a music degree and the causal attributions in students of a music school located in the city of Cochabamba. Thanks to this research, it was possible to identify the types of motivation in this population and the factors that directly or indirectly affect their increase or decrease.

It is worth mentioning that this research will provide a novel look into the development and performance of the musical career in Bolivia. This insight will serve both the participating school and the psychology department; since there is a little research which address this issue in Bolivia. In addition, this research work contributes methodologically to the adaptation made of the CEAP48 scale and with the construction of semi-structured interview models, not to mention that the research itself is an important procedural contribution.

Keywords: Motivation, Causal attributions, Musical career, CEAP48 scale.

Resumo

Este artigo mostra a síntese de um estudo que teve como objetivo investigar os tipos de motivação para o estudo da carreira musical e as atribuições causais em estudantes de uma escola de música localizada na cidade de Cochabamba. Graças a esta pesquisa, foi possível identificar os tipos de motivação nessa população e os fatores que afetam direta ou indiretamente seu aumento ou diminuição.

Vale ressaltar que esta pesquisa fornecerá um novo ponto de vista para o desenvolvimento e o desempenho da carreira musical na Bolívia. Esta informação servirá tanto à escola participante quanto à carreira de psicologia; uma vez que existem muito poucas investigações na Bolívia que abordam esse problema. Além disso, a pesquisa contribui metodologicamente com a adaptação realizada na escala CEAP48 e com a construção de modelos de entrevista semiestruturada, sem mencionar que a pesquisa em si é uma importante contribuição processual.

Palavras-chave: Motivação, Atribuições causais, Carreira musical, Escala CEAP48.

INTRODUCCIÓN

Desde siempre el humano se ha caracterizado por realizar acciones con un propósito. Existe en él una energía que lo impulsa a hacer ciertas cosas y lo aleja de hacer muchas otras. Esta energía es conocida como la motivación. Se sabe que la motivación es aquella que condiciona todas las acciones de los seres humanos a lo largo de su vida. Sin embargo, el concepto de esta palabra es mucho más diverso, tan diverso, que muchos autores han batallado en describirla.

Gran cantidad de psicólogos han intentado definir lo que es la motivación. Se podría decir que no existe una definición exacta de la motivación. Como ya se mencionó, el concepto es bastante amplio y varía dependiendo el autor y la corriente. Sin embargo, se puede decir que “el concepto de motivación es sumamente amplio, [...] los psicólogos [de todas formas] han intentado reducirlo seleccionando este o aquel aspecto de los complejos aspectos de la determinación, los dos aspectos más importantes son el energético y el de regulación y dirección” (YOUNG, 1961:24). Como el autor dice a pesar de que es difícil reducir y encasillar el concepto de motivación, se puede rescatar los aspectos más importantes, estos son la energía, la regulación y la dirección.

En este documento analizamos justamente esas variables. Analizamos qué es lo que potencia esta motivación, hacia donde está dirigida y qué tipos existen en la población de estudiantes de la carrera musical. A partir de estos datos descubrimos cuál es la problemática principal de los estudiantes en cuanto la motivación se refiere.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1. La motivación

Es difícil encontrar un concepto concreto de motivación, ya que es muy amplio. Sin embargo, se puede encontrar múltiples definiciones de este concepto dadas por diversos autores. Por ejemplo, Paul Thomas Young expresa que el concepto de motivación es muy amplio para encasillarlo, sin embargo, dicho autor explica que el estudio de la motivación podría definirse como “una búsqueda de los determinantes de la actividad humana y animal” (YOUNG, 1961: 24). Young es uno de los primeros autores que habló sobre la motivación, por lo tanto, esta definición, es apenas un inicio de lo que podría significar este concepto.

Por otro lado, se encuentra Reeve que explica que “el estudio de la motivación se relaciona con procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta. La energía implica que el comportamiento tiene fortaleza; que es relativamente

fuerte, intenso y persistente. La dirección significa que el comportamiento posee un propósito: que está encaminado hacia el logro de una meta en particular” (REEVE, 2003: 5).

Reeve es un autor actual, uno de los más recientes en cuanto al estudio del concepto. Él ha logrado llegar a un concepto de motivación utilizando todos sus predecesores en el ámbito, por lo tanto, este será un autor en el que se enfocará la explicación del concepto de motivación que se presentará.

Otros autores que tiene en común con Reeve el conceptualizar la motivación basándose en teorías anteriormente planteadas son Cofer y Appley, autores del libro *Psicología de la Motivación*. Ellos indican que “no existe una sola serie de fenómenos, o de condiciones bajo las que se efectúan los fenómenos conductuales, por la que se preocupen todos los teóricos de la motivación” (COFER y APPLEY, 2003: 21). Debido a esta situación ellos deciden hacer un análisis conjunto para llegar a una conclusión.

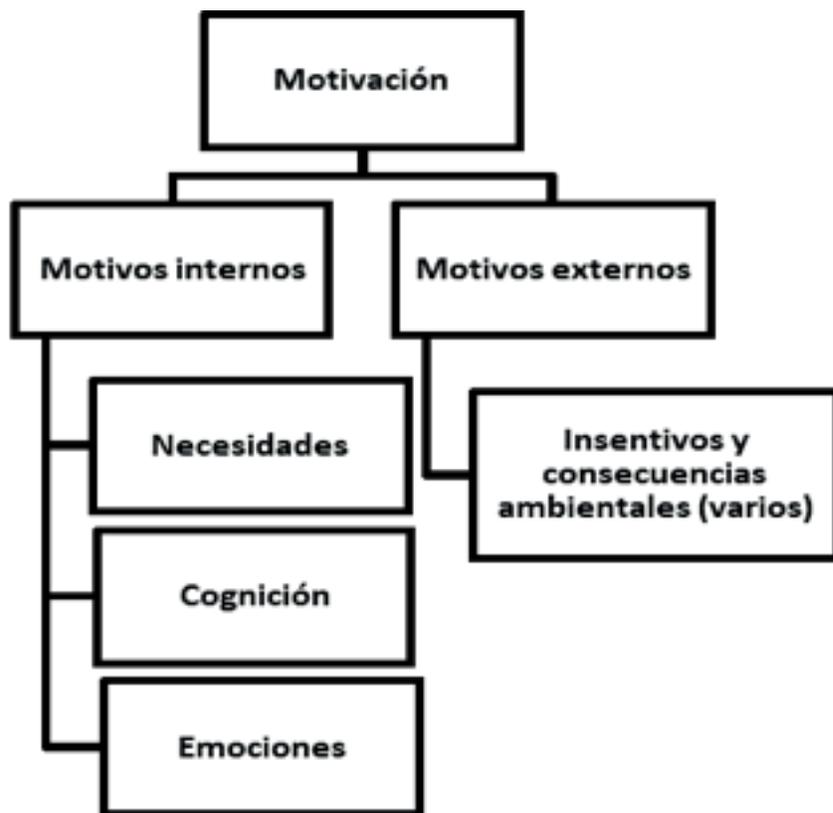
Reeve explica que los humanos dirigen sus acciones con una determinada energía y dirección, dependiendo de los estímulos externos e internos que puedan tener a lo largo de sus vidas. Estos estímulos de alguna manera los condicionan para actuar de una u otra forma, por lo tanto, explica que la motivación se construye utilizando elementos del entorno y también con elementos de dentro del ser humano, ya sean sus emociones o cogniciones.

En la jerarquía se puede observar los motivos externos e internos que afectan al individuo para construir la motivación. La imagen explica lo que el autor quiere ejemplificar en la teoría, o sea sacar a la luz los distintos factores que impulsan a una persona a estar motivada, tanto intrínseca como extrínsecamente.

Por lo tanto, se puede entender la motivación como: la realización de una acción debido al impulso de factores externos e internos que se encuentran relacionados con el entorno, las necesidades, las cogniciones y las emociones del sujeto. Se puede decir también que la motivación ayuda a mover las acciones de un sujeto hacia una dirección u otra haciendo que se mantenga o no dependiendo de los estímulos externos e internos antes mencionados.

1.2. Motivación académica

La motivación académica se refiere a la motivación que se lleva a cabo en sujetos que ejercen algún tipo de actividad dentro de una institución académica, tal como su nombre lo indica, esta



Jerarquía de las fuentes de motivación

Fuente: REEVE 2003

motivación se desarrolla a partir de un proceso motivacional específico.

La primera fase del desarrollo del proceso motivacional que se lleva a cabo es el de la motivación intrínseca. Esta se basa en los intereses innatos del estudiante por aprender algún tema que se lleva en clase, posteriormente se pasa a la segunda fase que es la de los motivos sociales, de logro y expectativas de éxito. Estos tres motivos pueden “mejorar los intereses y motivación intrínseca o inhibirlos. Es decir: “le ayudarán a avanzar o a estancarse, dependiendo de la fuerza que tengan en este momento del proceso y secuencia motivacionales” (BARCA, 2018: 2), a partir de la anterior fase el estudiante pasa a una tercera fase donde construye metas, intenciones y objetivos basados en dos principios: el aprendizaje y el rendimiento o resultado, en esta fase es donde el estudiante determina si se siente capaz, y es a partir de esta fase también se genera o se inhibe la confianza y la autoeficacia.

Una vez cumplida la meta llegan los resultados, que normalmente serían los resultados de un examen o un trabajo, aquí entra la quinta fase

las atribuciones causales que se refieren a la interpretación que el estudiante le va a dar al resultado de su conducta, como se explica a continuación “lo que es más importante y definitivo es la interpretación que va a hacer ese alumno de la nota obtenida a cambio del trabajo realizado” (BARCA, 2018: 3), a partir de esta fase es que el estudiante, se motiva nuevamente, se desmotiva o permanece indiferente, tal como se explica a continuación:

McCOMBS (1998) esta interpretación (positiva, negativa, a medias, indiferente) puede motivarle más, puede desmotivarle o puede dejarle indiferente. Pero, en todo caso, se busca siempre una recompensa que puede ser de aprobación interna (quedo bien conmigo mismo) de aprobación externa (recibo algo a cambio: algo material, algún tipo de aprobación de mis compañeros, de mis padres, de mis profesores...) o no tiene ningún tipo de resonancia: neutral o indiferente. Sea como fuere, estas recompensas inciden de nuevo en el comienzo de la secuencia, en los intereses, motivación intrínseca, necesidades... Aquí radica la dimensionalidad de la motivación y

en este esquema debemos situarnos cuando hablamos de la motivación profunda o intrínseca, de la motivación de rendimiento/de logro o de la motivación superficial (BARCA, 2018: 3).

Algo importante a resaltar es que en este ciclo surgen tres tipos de motivación: la motivación profunda o intrínseca, la motivación de rendimiento o logro y la motivación superficial. Cada una de ellas está ligada a distintas metas y estilos de atribución, que a su vez están relacionados entre sí.

1.2.1. Motivación académica profunda o intrínseca

Este tipo de motivación está ligada a las metas que están relacionadas directamente con el aprendizaje. “En esta categoría parece que existen tres tipos [de metas]: metas de competencia, donde se trata incrementar la propia capacidad o habilidad; metas intrínsecas, aquí el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad y metas de control, con las que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación” (BARCA, 2018: 3). A continuación, se explica cómo el estudiante se comporta ante los obstáculos que se le puedan presentar.

Si un alumno se encuentra motivado principalmente por aprender, optando por metas de aprendizaje, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Estos alumnos y alumnas con metas de aprendizaje están interesados/as en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Si las cosas no le salen bien, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos y alumnas perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (ARIAS, 2004: 38).

Como se puede ver estos estudiantes tienden a optar por un aprendizaje de tipo profundo, valorando más el aprendizaje que las posibles recompensas que recibirían. Los estilos de atribución de los estudiantes que tienen la motivación profunda o intrínseca son prioritariamente los de esfuerzo, capacidad y en una menor medida los de atribución a la suerte.

1.2.2. Motivación superficial o de evitación al fracaso

En este tipo de motivación existen tres tipos de grupos de metas: las primeras son las metas relacionadas con la valoración social “se refieren a las razones de orden pro social, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica” (BARCA, 2018: 8). En segundo lugar, están las metas de evitación de fracaso “Estas se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje” (BARCA, 2018: 9).

Por último, están las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. “Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto” (BARCA, 2018: 9), al igual que antes, los estudiantes que tienen una motivación superficial, optan por estilos de atribución adaptativos, como por ejemplo atribuyendo los resultados, a la suerte, a factores externos, a la baja capacidad y/o al bajo esfuerzo. (Cf. ARIAS, 2004: 38).

1.2.3. Motivación de rendimiento o logro

Este tipo de motivación está ligado a las metas relacionadas con el “yo” y la autovaloración del sujeto (Cf. ARIAS, 2004: 38), este tipo de metas se dividen en dos: las metas de logro, en las que “el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad” (BARCA, 2018: 8) y las metas de autovaloración o centradas en el “yo”, “Estos alumnos abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas de una forma correcta. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo” (BARCA, 2018: 8).

Por el contrario, si estos estudiantes creen que no pueden realizar esta tarea con éxito, aparecerá irritabilidad y angustia. Esto evitará que puedan cumplir con la tarea, este comportamiento se debe a que “el sujeto anticipa que, en caso de fracaso, quedará de manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima” (BARCA, 2018: 8).

Para no dañar su autoestima, este tipo de estudiantes acuden a mecanismos para defender el “yo”. Los estilos de atribución de los estudiantes con este tipo de motivación son “de tipo adaptativo:

lo hacen a su baja capacidad, al escaso esfuerzo y/o a la suerte” (BARCA, 2018: 8), a su vez también los estudiantes con este tipo de motivación tienen metas de logro y rendimiento.

Como se pudo ver antes, un factor importante en los estudiantes que tienen el tipo de motivación de rendimiento o logro es el auto concepto y, por lo tanto, la autoestima del mismo. Esto se ve claramente en el hecho de que su motivación está ligada al posible daño que puede sufrir la misma. Es decir que, si el estudiante percibe que su autoestima va a salir dañada ante la realización de un acto, su motivación hacia aquel acto disminuye. Por el contrario, si percibe que el acto favorece a su auto concepto y a la percepción del resto sobre él mismo, su motivación hacia el acto aumentará. De esta manera, pone en primer lugar la protección del yo, ante cualquier decisión que implique una motivación de promedio.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Determinar los tipos de motivación existentes, y sus atribuciones causales con respecto al estudio de la música en estudiantes de una escuela de música ubicada en Cercado Cochabamba, durante la gestión 2018.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer los tipos de motivación en los estudiantes de la escuela de música con respecto al estudio de la carrera musical.
- Identificar las principales causas que los estudiantes atribuyen a su motivación con respecto a el aprendizaje de la música.
- Describir las fuentes de desmotivación de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la música.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque

Se eligió el enfoque mixto, ya que para determinar los tipos de motivación se utilizó una escala, por lo tanto, se optó por un enfoque cuantitativo en primera instancia; pero a la vez se decidió profundizar sobre las atribuciones singulares que se ligan a la motivación y desmotivación, dicha información se pudo conseguir de manera acertada utilizando un enfoque cualitativo mediante entrevistas semi estructuradas, ya que las mismas aportan resultados más singulares respecto a la población. Gracias a la unificación de estos dos métodos, se puede decir que la investigación se realizó bajo un enfoque mixto.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, de manera que uno pueda complementar al otro y obtener resultados a partir de dos perspectivas diferentes.

3.2.1. Instrumentos cuantitativos

Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribuciones o Escala CEAP48 (adaptada a la población): se utilizó esta escala para obtener los tipos de motivación que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje de la música y al mismo tiempo se obtuvo una primera mirada de las atribuciones causales que le otorgan los estudiantes a sus éxitos y fracasos en el estudio de la carrera y la manera en que estas están relacionadas con su motivación.

3.2.2. Instrumentos cualitativos

Entrevista semiestructurada: a partir de las escalas anteriormente mencionadas se escogió la población a entrevistar utilizando el tipo de muestra de “casos extremos”. Lo que significa que se eligió a los individuos que obtuvieron los puntajes más altos y más bajos en las variables de las escalas aplicadas anteriormente, para así poder entrevistarlos.

3.3. Población

La población con la que se trabajó para la aplicación de la escala fue compuesta por veinte estudiantes pertenecientes a la escuela privada de música ubicada en la ciudad de Cochabamba, Cercado. Dichos estudiantes tienen entre once y treinta y dos años.

Por otro lado, para la aplicación de las entrevistas semi estructuradas se trató con siete estudiantes, seleccionados con el método de “casos externos” tomando en cuenta los resultados obtenidos de las escalas anteriormente mencionadas. De esta manera, se pudo obtener resultados que representan a la totalidad de la población.

3.4. Procedimiento

El primer contacto con la institución se dio gracias a un proyecto precedente a esta investigación. Dicho proyecto pretendía indagar sobre varias problemáticas dentro de la institución, sin embargo, por motivos de tiempo, no logró abordar algunas problemáticas de interés, una de ellas era la motivación de los estudiantes. Así, se decidió investigar sobre el tema para complementar la información del proyecto antes mencionado.

Lo primero que se hizo fue aplicar la escala CEAP48, para determinar los tipos de motivación de los estudiantes hacia el estudio de la carrera

musical y a su vez indagar sobre las principales atribuciones que le dan a los éxitos y fracasos que tienen durante el estudio de la carrera.

Una vez que se tuvo los resultados de las escalas, se seleccionó a la población para la realización de las entrevistas, la muestra fue elegida mediante el método de “casos extremos”, por lo tanto, se realizó las entrevistas semi estructuradas a los estudiantes que sacaron la menor y la mayor puntuación en las escalas antes mencionadas.

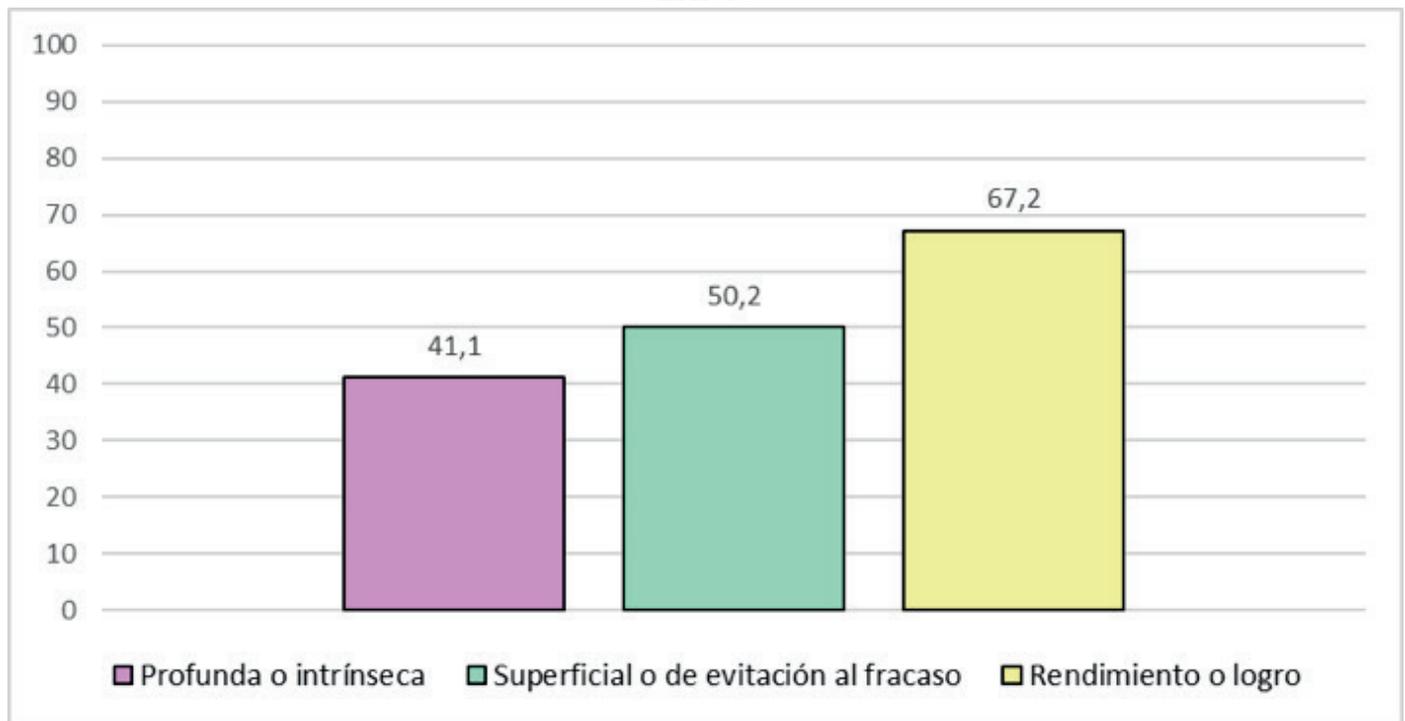
Después de tomadas las escalas y las entrevistas se procedió al análisis de resultados. En el caso de las entrevistas, se analizaron a partir de la codificación cualitativa. En primera instancia, se

realizó una codificación de primer nivel o plano inicial y en segunda instancia se realizó una codificación de segundo nivel o central. Cuando los datos ya estuvieron debidamente analizados, se procedió a la estructuración de un árbol de problemas. De esta manera, se pudo obtener el problema principal acompañado de sus causas y efectos principales.

4. RESULTADOS

Como se pudo observar antes, en la presente investigación se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa, por lo tanto, de tipo mixta. A continuación, se dan a conocer los resultados de cada enfoque, para luego entrelazarlos en una

Figura 2
Comparación de porcentajes de las medias en las tres dimensiones de la escala CEAP48



Fuente: Elaboración propia 2018

perspectiva mixta.

4.1. Resultado de las escalas

En el gráfico se puede ver el porcentaje de las medias de las tres dimensiones evaluadas comparadas entre sí. El porcentaje mínimo de puntaje que se puede sacar en la escala es igual a 0% y el máximo a 100%, esto significa que mientras más alto sea el porcentaje, se advertirá la existencia del tipo motivación representado por cada barra y mientras más bajo sea el puntaje, se entenderá que este tipo motivación no es algo común dentro

de la población evaluada.

En cuanto a la motivación profunda o intrínseca, se puede ver que el porcentaje del puntaje medio tiene una tendencia de porcentaje bajo, ya que se encuentra por debajo del 50%. Esto se puede interpretar de tal manera que una mayoría de la población no se siente identificada con las afirmaciones que hacen referencia a la motivación profunda o intrínseca. Esta motivación está relacionada con el estilo atribucional de esfuerzo con metas de aprendizaje.

En segundo lugar, se presenta el porcentaje de la media del puntaje de la dimensión de motivación superficial o de evitación al fracaso. En el gráfico se puede observar que el porcentaje es casi exactamente 50%, en base al puntaje se podría decir que en este caso la población está dividida y una gran parte permanece indiferente ante las afirmaciones de la motivación superficial dentro de la escala. Este tipo de motivación está ligado a un estilo atribucional de suerte o azar que tiene que ver con el auto concepto negativo de que los estudiantes tienen.

Por último, se procede a revisar la media del porcentaje del puntaje obtenido en la dimensión de motivación de rendimiento logro. En el porcentaje de esta dimensión, a diferencia de las dos anteriormente revisadas, se puede observar una tendencia de la población a un porcentaje alto, lo cual indica que en su mayoría la población se siente identificada con las afirmaciones que hacen referencia a la motivación de rendimiento.

De esta manera, se podría afirmar que la mayoría de la población tiene una motivación de rendimiento o logro hacia el estudio de la carrera musical. Es importante mencionar que este tipo de motivación al igual que la motivación superficial, está ligada a estilos de atribución y metas de rendimiento que están relacionadas con el autoconcepto negativo y la baja autoestima de los estudiantes, pero a la vez se encuentra relacionada con el estilo atribucional de esfuerzo y metas de rendimiento.

4.2. Resultados de las entrevistas

Las entrevistas se analizaron a partir de la codificación cualitativa, este proceso de análisis fue basado en el libro de Metodología de la investigación (2014) de Roberto Hernández, Claros Fernández y Pilar Baptista. Primero se realizó la transcripción de las entrevistas, posterior a este paso, se hizo la “codificación en primer nivel” y finalmente se inició con la “codificación en segundo nivel” con el propósito de rescatar los temas principales que destacan en las entrevistas. Vale mencionar que en total se analizaron 7 entrevistas.

En las entrevistas se pudo encontrar que los estudiantes tienen presentes dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la extrínseca. Por su parte, esta última se dividió en dos: en la motivación de logro y la motivación superficial. Sin embargo, a pesar de la presencia de estas motivaciones, se puede ver una predominancia en la motivación extrínseca, ya que existen más motivos que se relacionan con este tipo de motivación, como, por ejemplo, el éxito, la fama, el

reconocimiento.

También se pudo ver el interés por adquirir nuevas herramientas que ayuden a lograr una carrera musical donde esté presente el reconocimiento y la fama. Incluso se observó una tendencia con el querer ser mejores ante los ojos de los demás y anhelar el reconocimiento del entorno.

Lo antes mencionado, son factores importantes que sirven para determinar que los estudiantes tienen un tipo de motivación de rendimiento o logro. Sin embargo, en cuanto a la motivación intrínseca existen los motivos de adquirir nuevos conocimientos, cuestión que es muy importante en la motivación profunda académica.

Por otro lado, en las entrevistas también se encontró la desmotivación hacia la carrera musical. Primordialmente alimentada por la resignación ante las adversidades que presenta la carrera. Como, por ejemplo: la cultura musical del país, la infravaloración del músico en Bolivia, los bajos salarios debido a esta situación y el auto concepto negativo que los músicos tienen sobre sí mismos.

Una vez revisados todos los resultados que arrojaron las pruebas se puede hacer una unificación de todos estos. Se puede decir que los estudiantes cuentan con los tres tipos de motivación estudiados. Es decir, motivación profunda o intrínseca, motivación superficial y motivación de rendimiento o logro hacia el estudio de la carrera musical.

Sin embargo, en este último tipo de motivación es donde se ve más prevalencia por parte de la población de estudiantes. Es importante recalcar que dependiendo las metas y estilos de atribución que usen los estudiantes, la motivación de rendimiento o logro, así como la motivación superficial pueden estar ligadas a un auto concepto negativo y a una baja autoestima. Cuestión que se pudo observar en las entrevistas, cuando los estudiantes se sienten frustrados al compararse con otros músicos y también al sentirse menos capaces que otros músicos por el hecho de encontrarse en Bolivia.

CONCLUSIONES

Se concluye que en la población existen tres tipos de motivación hacia el estudio de la carrera musical: la motivación profunda o intrínseca, la motivación superficial y la motivación de rendimiento o logro, siendo esta última es predominante. Cuestión que se pudo ver tanto en las escalas como en las entrevistas.

Mediante las entrevistas se encontró que la mayoría de los estudiantes relacionan la motivación con la importancia que ellos mismos le dan a la

opinión de su entorno en cuanto al desarrollo de su carrera; y también con el sentimiento de inferioridad que tienen por desempeñar su carrera en Bolivia.

Por otro lado, también se vio en las entrevistas que los estudiantes ven que el éxito en la carrera musical se determina por la suerte y no por el esfuerzo. Lo cual indica que la motivación de rendimiento o logro si se encuentra relacionada con el auto concepto negativo que los estudiantes tienen.

A parte de todo lo antes mencionado, también se encontró la existencia de desmotivación en los

estudiantes hacia el estudio de su carrera, esta desmotivación es principalmente impulsada por la cultura musical de Bolivia; el auto concepto negativo que tienen los estudiantes como músicos; los bajos salarios para los músicos bolivianos y la importancia que tiene la suerte en el éxito de la carrera musical.

Todo lo antes mencionado indica problemáticas importantes en esta población y a la vez podría dar pie a la realización de más investigaciones este ámbito dirigidas a las distintas escuelas de música que se encuentran en Bolivia e incluso podría llevar al planteamiento de proyectos que aporten soluciones a las problemáticas encontradas.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, Jesús (2004). "Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta". En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Universidad de Almería, Almería.

BARCA, Alfonso (2018). "La escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia". En: *Revista de psicología y educación*, Galicia.

COFER, C.N; APPLEBY, M.H (2003). *Psicología de la Motivación*. México: Trillas.

HERNANDEZ, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; BAPTISTA, María Del Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

NARANJO, María Luisa (2009). *Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo*. Costa Rica: s.e.

REEVE, Jhonmarshall (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.

YOUNG, Paul Thomas (1961). *Motivation and Emotion: A Survey of the Determinants of Human and Animal Activity*. Nueva York: Wiley.

Fecha de recepción: 18/2/2018

Fecha de aprobación: 17/11/2019

GAVAR CALDERÓN, Belén. (2019). "La motivación hacia la carrera musical, en estudiantes de música de una escuela Cochabambina". *Con-Sciencias Sociales*, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp. 15 - 23. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

DE UNA OBSERVACIÓN MODERNA DE JOSEPH ROULIN A UNA LECTURA HERMENÉUTICA GADAMERIANA DEL CUADRO DE VAN GOGH FROM A MODERN OBSERVATION OF JOSEPH ROULIN TO A GADAMERIAN HERMENEUTIC READING OF THE VAN GOGH TABLE

Valeria Victoria Rodríguez Morales

valepistol@gmail.com

Nacida en Cochabamba - Bolivia, 1999. Estudiante de Filosofía y Letras en Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

RODRÍGUEZ MORALES, Valeria. (2019). "De una observación moderna de Joseph Roulin a una lectura hermenéutica gadameriana del cuadro de Van Gogh". Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp. 24 - 29. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

¿Qué nos ocurre en ese entender que se apodera de nosotros al ver el *Portrait van Joseph Roulin de Van Gogh*? Adquirimos un conocimiento sobre el ser de Joseph Roulin que no podríamos conseguir de un modo puramente objetivo. Cuando nos enfrentamos a este cuadro podemos captar algo fundamental que nos capta (semejante cacofonía es necesaria): un valor cognoscitivo que responde a la pregunta por '¿Quién es Joseph Roulin?'. Este trabajo pretende interpretar este entender (círculo hermenéutico) contrastando una observación moderna y una lectura hermenéutica.

Palabras clave: Entender, hermenéutica, conocimiento, Van Gogh.

Abstract:

What happens to us in that understanding that seizes us when we see the *Portrait van Joseph Roulin* of Van Gogh?. We get insight about the being of Joseph Roulin that we could not achieve in a purely objective way. When we face this picture we can grasp something fundamental that captures us (such a cacophony is necessary): a cognitive value that answers the question of 'Who is Joseph Roulin?'. This work aims to interpret this understanding (hermeneutical circle) contrasting a modern observation and a hermeneutical reading.

Key words: Understand, hermeneutics, knowledge, Van Gogh.

Resumo:

O que acontece conosco nesse entendimento que nos apreende quando vemos o *Portrait van Joseph Roulin* de Van Gogh? Adquirimos um conhecimento sobre o ser de Joseph Roulin que não poderíamos alcançar de maneira puramente objetiva. Quando enfrentamos esse quadro, podemos entender algo fundamental que nos captura (é necessária uma cacofonia): um valor cognitivo que responde à pergunta 'Quem é Joseph Roulin?'. Este trabalho tem como objetivo interpretar esse entendimento (círculo hermenêutico) contrastando uma observação moderna e uma leitura hermenêutica.

Palavras Chave: Entender, hermenêutica, conhecimento, Van Gogh.

INTRODUCCIÓN

Todo el aprecio que Vincent van Gogh sentía por el cartero Joseph Roulin le hizo pintar más de veinte retratos de él y de su familia. En el *Kröller-Müller Museum*, se encuentra uno de ellos, pintado el 1889 en Arles, especialmente llamativo por la vivacidad de sus colores: el *Portrait van Joseph Roulin*.

Cuando nos enfrentamos a este cuadro podemos captar algo fundamental que nos capta. Ese captar algo lanzado hacia nosotros, "que no es tanto un hacer sino más bien un padecer, un *pathos*, es para Gadamer el entender. Su hermenéutica filosófica tratará de entender ese entender. Es literalmente un comprender lo que nos tiene prendidos" (GRONDÍN, 2003: 39). ¿Qué nos ocurre en ese entender que se apodera de nosotros al ver el *Portrait van Joseph Roulin*? Adquirimos un conocimiento sobre el ser de Joseph Roulin que no podríamos conseguir de un modo puramente objetivo.

Para entender el entender de este retrato daremos dos pasos contrastantes entre sí. Primero, hacia una observación moderna de *Joseph Roulin* y, después, hacia una lectura hermenéutica gadameriana del cuadro de van Gogh. El primero es, como de *Arica a La Paz, La Paz, La Paz, un paso pa' atrás*. El lector de este ensayo observará el retrato a distancia. Pretenderá objetividad, apoyándose en datos informes (información) sobre la vida de Roulin y su relación con van Gogh. Este primer paso sólo se dará para entender que un método tal no es el que guía nuestro entender

repentino sobre Joseph Roulin. El segundo es, en cambio, un paso de acercamiento. El *observador* de este ensayo leerá el *Portrait van Joseph Roulin*. Esto significa que dejará hablar al cuadro, se dejará interpelar por él y dialogará con él. Este paso se dará para apreciar el valor cognoscitivo del cuadro tal como aparece. Así entenderemos que sólo viviendo la experiencia de verdad que el cuadro nos ofrece podemos adquirir un conocimiento peculiar de Joseph Roulin.

1. UN PASO DE ALEJAMIENTO

Joseph-Étienne Roulin nació en Lambesc, el 4 de abril de 1841. Se casó con Augustine-Alix Pellicot el 31 de agosto de 1868. Con ella, tuvo dos hijos en Lambesc: Armand, en 1871, y Camille, en 1877; y una hija, Marcelle, el año y en la ciudad en que conoció a Vincent van Gogh: en Arles, el 1888 (Cf. BERK JIMINEZ, 2001: 469)¹. Así el pintor pudo conocer a la bebé de Roulin y, por supuesto, hacer un retrato de ella. Vincent, en una carta a su hermano Théo, cuenta:

[...] [H]e hecho los retratos de toda una familia; la del cartero [Roulin] del cual ya había hecho anteriormente la cabeza –el hombre, la mujer, el niño, el muchacho y el hijo de 16 años–; todos de tipo muy francés, aunque tengan cara de rusos. Telas de 15. Tú sabes que me siento en mi elemento y que esto me consuela hasta cierto punto de no ser médico (VAN GOGH, 2016: 29).

El pintor parecía satisfecho de haber encontrado en esa familia francesa, cuyos integrantes tenían cara de rusos, unos modelos que no cobren como

solían cobrar los modelos “profesionales” y, con entusiasmo, hizo muchos retratos de ellos. Joseph trabajó como *entreposeur de postes* en la estación de ferrocarril en Arles. Ahí, entre julio y agosto², se convirtió en un amigo muy cercano para van Gogh (Cf. BERK JIMINEZ, 2001: 469)³. En una carta a Paul Gauguin, fechada el 2 de enero de 1889, van Gogh subraya “Roulin ha sido verdaderamente bueno conmigo; fue él quien tuvo presencia de ánimo para hacerme salir de allí, [del hospital]” (VAN GOGH, 2016: 41). Si el retrato que queremos observar fue pintado en abril de 1889, entonces Joseph ya había sido promovido a *courrier-convoyeur*. “[...] [S]e había puesto el uniforme nuevo que había recibido ese mismo día y todo el mundo le felicitaba...” (VAN GOGH, 2016: 62), escribe Vincent en enero de ese año. Casi todos estos datos son verificables; pero, ¿Podemos conocer así a Joseph Roulin?

2. UN PASO DE ACERCAMIENTO

Quizás toda la información biográfica acerca de Roulin pueda proporcionarnos datos “objetivos” sobre este hombre. Quizás estos datos sean útiles para registrarlo en una notaría. Pero, cuando queremos entender, no registrar, ponemos entre paréntesis toda esa información, pues no es esencial en el ser de Roulin. Si realmente queremos conocerlo, la pregunta no es dónde o cuándo nació, ni en qué trabajaba o si lo promovieron, ni cuándo y dónde conoció a Vincent van Gogh o si los integrantes de su familia sirvieron de modelos gratis para el pintor. La pregunta sería, más bien, ¿Quién es Joseph Roulin? Y la respuesta es el mismo cuadro que despertó la pregunta⁴.

Si el cuadro es la respuesta, sería inteligente dialogar con él, preguntarle y, sobre todo, *dejarle hablar*. La “hermenéutica” es el arte de dejar que algo vuelva a hablar. [...] [E]l ejemplo más palpable del esfuerzo por dejar que algo vuelva a hablar [...] [es] la lectura de lo escrito o lo impreso que tenga la estructura del texto” (GADAMER, 1998: 259). Gadamer compara la obra de las artes plásticas con el texto, y advierte que “tendremos que «leerla», tendremos incluso que deletrearla hasta poder leerla” (GADAMER, 1998: 259). Lo que Gadamer quiere mostrar con la analogía entre el texto y el cuadro “es que no se trata de que un contemplador o un observador, como si fuera neutral, aprese un objeto” (GADAMER, 1998: 263). Las respuestas que he intentado controlar y apresar en el *paso de alejamiento*, finalmente, no me revelaron mucho ni me llevaron al conocimiento de Joseph Roulin. Fueron respuestas a preguntas que yo misma lancé y atrapé. Quise asegurarme la objetividad con datos casi cuantitativos, para evitar lo incómodo de una pregunta incontrolable y una respuesta que me

apresa. La “figura de sentido [del cuadro] es [...] algo que no se deja determinar ni regular en su carácter de dato objetivo, sino que [...] «se apodera» de nosotros” (GADAMER, 1998: 263).

Apenas nos enfrentamos al cuadro, entendemos algo y este entender despierta preguntas sobre sí mismo, invita a la interpretación. La interpretación intenta comprender la pre-comprensión. “No hay interpretación que no esté guiada por una comprensión” (GRONDIN, 2008: 70), en esto coinciden Gadamer y Heidegger. Este círculo hermenéutico deviene en un fenómeno paradójico, o por lo menos muy complejo, porque, como “Gadamer dijo [...] [en una reunión, el 3 de agosto de 1999, en Heidelberg]: ‘Entender es un no poder interpretar’. Se halla uno tan encadenado por el entender, tan inmerso en el entender, que uno no puede explicar qué acontece en nosotros y cómo acontece” (GRONDIN, 2003: 38).

Cuando el retrato nos atrapa, entendemos quién es Joseph Roulin, no nos es difícil conocerlo. Lo difícil está en explicar este entender. El mismo van Gogh revela de manera muy hermosa este no poder interpretar, cuando dice que Roulin tiene [...] [s]iempre –pero sin una palabra– un no sé qué, que parece querer decir: no sabemos qué nos sucederá mañana; pero sea lo que sea, piensa en mí. Y esto ayuda cuando viene de un hombre que no es ni agrio, ni triste, ni perfecto, ni feliz, ni siempre irrepudablemente justo (VAN GOGH, 2016: 91).

Al ver el retrato, entendemos un no sé qué, conocemos a un hombre que no es ni una cosa ni otra, ¿podemos decir, en esas condiciones, que entendemos algo? Sí, porque, insisto en lo que dice Gadamer, *entender es un no poder interpretar*. Alegres colores invaden un rostro no demasiado alegre. Un orgulloso sombrero que dice *postes* (correo) corona un hombre con más aspecto de marinero ruso que de cartero. Una poderosa barba contrasta con las flores indefensas. Una mirada turquesa ligeramente asimétrica nos mira con severidad y permisividad, a la vez. Se alzan aporías que sólo tienen sentido en la unidad del retrato.

El cuadro nos ha dado de pronto respuestas que no hemos pedido, pero que agradecemos. “[...] [L]a obra nos arrastra a la conversación. Y así, no es en absoluto alambicado utilizar la estructura de la conversación para describir correctamente el aparente enfrentamiento entre una obra de arte [...] y su intérprete” (GADAMER, 1998: 263). La obra juega el papel de un Platón, responde preguntando, despierta preguntas y respuestas; escribe un diálogo que leemos y, a la vez, del que participamos. Primero, las preguntas son guiadas por las respuestas y, luego, las respuestas por las preguntas. Preguntamos, sólo para saber a qué

preguntas responden las respuestas ya obtenidas y así entender algo acerca del repentino entender. “[...] [I]nterpretar no es otra cosa que leer” (GADAMER, 1998: 260) y leer es conversar, es decir, preguntar y dejar hablar.

Dejando hablar a la obra podemos apreciar su valor cognoscitivo. “Por decirlo así, la verdadera realidad del mundo es la que brota, hablando, de la obra de arte” (GRONDIN, 2003: 77). Cuando preguntamos ‘¿Quién es Joseph Roulin?’ y nos atrapa la respuesta en la pintura de van Gogh, entendemos que el retrato simplemente le devuelve al ser de Roulin la *valencia óptica* y la *dignidad ontológica*. Vivimos una experiencia de verdad que no podríamos vivir al modo “objetivo”, de pronto el cartero se hace real para nosotros, “el ser –representado de esta manera– llega a ser real por medio del cuadro” (GRONDIN, 2003: 84). “[...] [M]ediante la transformación [a imagen], lo representado no se convierte en otra cosa que en sí mismo, es decir, en lo que es en realidad. Pero este ser se nos comunica únicamente por medio de la obra de arte” (GRONDIN, 2003: 74).

La experiencia de verdad se da en el mismo instante en que el *Portrait van Joseph Roulin* nos interpela. Pero no se queda ahí. Esa experiencia nos reclama, exige una lectura. Esa lectura es un dejar hablar, una pregunta hacia la respuesta previa, una interpretación del entender previo. Además, este preguntar y escuchar no es a distancia, sino que nos envuelve. No podemos ser “objetivos” pero tampoco totalmente “subjetivos”. No podemos tomar el control. Simplemente conocemos a Joseph Roulin, luego preguntamos quién es y conversamos con él.

CONCLUSIONES

A la pregunta ‘¿Qué nos ocurre en ese entender que se apodera de nosotros al ver el *Portrait van Joseph Roulin*?’ se respondió ‘Adquirimos un conocimiento sobre el ser de Joseph Roulin que no podríamos adquirir de modo puramente objetivo’. Esto tiene tres implicaciones significativas. Primera: este cuadro es portador de un valor cognoscitivo que responde a la pregunta ‘¿Quién es Joseph Roulin?’. Segunda: ese valor cognoscitivo no puede ser descubierto de modo puramente objetivo. Tercera: el entender que se apodera de nosotros puede acceder a un conocimiento humano inaccesible para el modo puramente objetivo. El valor cognoscitivo que responde a la pregunta ‘¿Quién es Joseph Roulin?’ se revela cuando vivimos la experiencia de verdad. Cuando Roulin se hace real para nosotros. Cuando podemos decir, como van Gogh, *que tiene un no sé qué, que parece querer decir: no sabemos qué nos suce-*

derá mañana; pero sea lo que sea, piensa en mí. Y suceda lo que suceda, pensaremos en Roulin, pero no como un hombre justo o injusto, ni como uno feliz o triste, sino como un ser que de pronto conocimos y ya.

Ese valor cognoscitivo no puede ser descubierto de modo puramente objetivo, como lo hemos comprobado revisando sus datos biográficos. Hemos visto cómo esos datos no nos dicen mucho, comparado con todo lo que nos dice el retrato. El lector estará de acuerdo en que es ingenuo creer que alguien puede conocer a otra persona sin acercarse. Por eso, nos acercamos al cuadro y, al mismo tiempo que lo captamos, él nos captura. Entonces no podemos escapar a la ideal zona segura de la objetividad.

Por tanto, el entender que se apodera de nosotros puede acceder a un conocimiento humano inaccesible para el modo puramente objetivo. Admitir eso implica más preguntas que respuestas; preguntas que guiaron la búsqueda de Gadamer por justificar la pretensión de verdad no metódica de las ciencias humanas... ¿Será el arte una fuente del conocimiento de lo humano? ¿El modo de conocer lo humano será más un entender incontrolable que un dominar objetivo?

NOTAS

¹Augustine-Allix Pellicot born in Lambesc, 9 October 1851; Joseph-Étienne Roulin born in Lambesc, 4 April 1841, Pellicot married Roulin, 31 August 1868. Three children: Armand Joseph-Desiré, born in Lambesc 1871 (died 1945), Camille, born in Lambesc 1877 (died 1922), and Marcelle, born in Arles 1888 (died 1980). A fourth child, born 1897, died 1906” (BERK JIMINEZ, 2001: 469).

²Agosto: establece amistad con el cartero Roulin” (SCHVARTZ, 2016: 179).

³Joseph Roulin worked as *entreposeur des postes* at the railway station in Arles; met and became a close friend of the painter Vincent van Gogh, July 1888 to April 1889” (BERK JIMINEZ, 2001: 469).

⁴Los problemas que guían el ensayo de Gadamer *Sobre la lectura de edificios y de cuadros* son: “¿qué preguntas se elevan en una obra de arte? y, con ello, ¿qué respuesta de la comprensión se desata en nosotros, de tal modo que acabemos comprendiendo la obra de arte misma como la respuesta a semejante pregunta?” (GADAMER, 1998: 255) e insiste luego “¿qué es lo que hay que comprender, y qué pregunta es aquella por razón de la cual una «obra» puede ser comprendida como respuesta?” (GADAMER, 1998: 259-260). Al plantear la pregunta “¿Quién es Joseph Roulin?”

Pintura N° 1 *Portret van Joseph Roulin*



Fuente: VAN GOGH 1889

intentamos construir una respuesta particular a ese problema general. En otras palabras, afirmamos que esa pregunta es una de todas las posibles que nos conducen a una comprensión del Portrait of Joseph Roulin. Algo parecido hace Gadamer cuando interpreta *La tempestad*, “Sea como fuere, quisiera poner a la vista las diferentes posibilidades de obtener una pregunta para este cuadro y su carácter enigmático” (GADAMER, 1998: 256).

⁵ “[S]urge la cuestión acerca de qué pasa con las

realidades ‘más triviales’ como, por ejemplo, los zapatos de van Gogh o una vida callada. ¿Qué función de representación hará de representarse en esos casos? Podríamos decir que la función representadora actúa aquí por compensación: puesto que esas realidades pasan inadvertidas en buena parte en la realidad de nuestra vida y, por tanto, no están representadas, vemos que únicamente el cuadro les devuelve su dignidad ontológica, su valencia óptica” (GRONDIN, 2003: 84).

BIBLIOGRAFÍA

- BERK JIMINEZ, Jill (2001). "Roulin". En: Berk Jiminez, *Dictionary of Artists' Models*. Oxford: Taylor & Francis.
- GADAMER, Hans-Georg (1998). "Sobre la lectura de edificios y de cuadros". En: *Gadamer, Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GRONDIN, Jean (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- GRONDIN, Jean (2008). "Hans-Georg Gadamer: una hermenéutica del acontecer de la comprensión". En: Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- SCHVARTZ, Claudia (2016). "Cronología". En: van Gogh, *Últimas cartas desde la locura*. S. l.: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- VAN GOGH, Vincent (1889). "Portret van Joseph Roulin". En: Kröller-Müller Museum, Otterlo.
- VAN GOGH, Vincent (2016). *Últimas cartas desde la locura*. S. l.: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Fecha de recepción: 18/2/2019

Fecha de aprobación: 7/11/2019

RODRÍGUEZ MORALES, Valeria. (2019). "De una observación moderna de Joseph Roulin a una lectura hermenéutica gadameriana del cuadro de Van Gogh". Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp. 24 - 29. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VEJEZ: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO DESDE LA SOCIOLOGÍA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF OLD AGE: A THEORETICAL APPROACH FROM SOCIOLOGY

Maily Morejón Concepción

Nacionalidad: Cubana

Grados académicos alcanzados: Licenciada en Sociología por la Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas

Cargo(s) que actualmente desempeña: Profesora asistente y asesora de Ciencia y Técnica

Lugar: Departamento de Historia de la Universidad de Cienfuegos.

MOREJÓN CONCEPCIÓN, Maily. (2019). "Las representaciones sociales de la vejez: un acercamiento teórico desde la sociología". Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp. 30 - 38. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

Resumen

El presente artículo pretende reflexionar sobre las principales construcciones teóricas elaboradas desde la sociología sobre las representaciones sociales y la vejez en función de lograr comprender las representaciones sociales que sobre esta etapa de la vida existen.

Palabras clave: Representaciones sociales, vejez, adulto mayor, teorías sociológicas.

Abstract:

This article aims to reflect on the main theoretical constructions elaborated from sociology on social representations and old age in order to understand the social representations that exist on this stage of life.

Keywords: Social representations-old age-elderly-sociological theories.

Resumo:

O artigo presente busca meditar nas construções principais teóricas elaboradas da sociologia sobre as representações sociais e a idade em função de poder entender as representações sociais que tem esta fase da vida mais que suficiente que eles existem.

Palavras-chave: Representações sociais, velhice, idoso, teorias sociológicas.

INTRODUCCIÓN

La sociedad condiciona y define socialmente al ser humano en sus diferentes procesos vitales marcados por la edad (SÁNCHEZ, 1993: 101) y éstos además adquieren plusvalía social según el grupo etario al que pertenezcan.¹

La edad es un valor que varía en el tiempo y el espacio. Los niños y los jóvenes tienen plusvalía propia en las sociedades modernas, en tanto los Adultos Mayores (como se les llama a las personas de 60 años y más según acuerdo de la OMS) han perdido valor en esta sociedad. Esto viene dado fundamentalmente por ser estas personas parte de la población no activa de una sociedad, es decir, son personas que dejan de tener relación directa y legal con el trabajo y engrosan el subgrupo de los jubilados.

La dinámica de las sociedades modernas fue excluyendo a aquellas personas que llegados a una edad avanzada tenían que retirarse de la vida laboral activa, obligándolas a cambiar sus prácticas sociales por otras que no tenían valor en una sociedad industrializada. Contribuyendo con esto a que la interacción social fundamentalmente entre las personas de la segunda edad vinculadas a la producción y las personas de la tercera y cuarta edad² cambiara; y se modificara por tanto la representación que de este grupo etario tendrían las generaciones jóvenes.

En tal sentido hablar de representaciones sociales³ de la vejez hoy, cuando países tanto desarrollados como subdesarrollados cuentan con un gran número de Adultos Mayores y por tanto con porcentajes elevados de población envejecida representa un reto. El discurso del viejo, vigente en la sociedad actual, ubica fuera de la producción a un grupo importante de segmentos poblacionales y conlleva a una relación de dependencia que influye en que la vejez provoque marginación y sea considerada como una enfermedad cuya permanencia amenaza entre otros la estabilidad familiar, al introducir necesariamente cambios al interior de ésta.

Precisamente por ello el propósito del presente artículo es reflexionar sobre las principales construcciones teóricas elaboradas desde la sociología sobre las representaciones sociales y la vejez.

1. ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El término Representación Social tiene sus antecedentes y complemento importante en el concepto de Representación Colectiva definida por el sociólogo francés Emile Durkheim (1898), quien

planteó: Que las Representaciones Colectivas manifiestan como se reflexiona el grupo en sus relaciones con los objetos que lo afectan (...). Representaciones que no expresan los mismos sujetos, ni los mismos objetos, no pueden depender de las mismas causas. Para comprender la manera como la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es preciso considerar la naturaleza de esta sociedad, no la de los particulares (...).

Por ello para trabajar el término Representación Social desde la sociología es necesario identificar la naturaleza social del fenómeno y las bases sociales que la originan.

Plantea Durkheim (1898: 286) además: un orden de hechos que presentan caracteres muy especiales consisten en maneras de obrar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, y que están dotados de un poder coactivo, por el cual se le imponen. Por consiguiente, no pueden confundirse con los fenómenos orgánicos, pues consisten en representaciones y en acciones; ni con los fenómenos síquicos, que solo tienen vida en la conciencia individual y por ella. Constituyen, pues, una especie nueva a la que se le ha de dar y reservar la calificación de sociales (...).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado por Durkheim, cabe concluir con la idea de que las Representaciones Sociales son además hechos sociales, por tanto, son maneras de pensar y hacer susceptibles de ejercer sobre el individuo una coacción exterior (DURKHEIM, 1898: 293).

También el Interaccionismo Simbólico constituye antecedente importante de la teoría de las Representaciones Sociales, pues los análisis de Mead en torno a los procesos mentales a través de la interacción, los significados y el gesto significativo aporta elementos importantes a esta teoría, pues la carga simbólica que contiene las prácticas del individuo les permitirá adoptar un comportamiento determinado sobre los objetos a partir del significado que este objeto tenga para ello, esto se adquiere a través de la interacción y por medio del gesto significativo posibilitando la construcción y reconstrucción social de la realidad.

Los orígenes de esta teoría en la Psicología Social se encuentra en Serge Moscovici, quien definió las representaciones sociales como el: “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (MOSCOVICI, 1981: 181). Además, estableció tres factores a partir de

los cuales se pensarían y constituirían las Representaciones Sociales: uno de ellos sería la coexistencia contradictoria entre la superabundancia y la insuficiencia de información acerca de un objeto preciso. Una segunda condición concierne a la posición específica del grupo social hacia el objeto de Representación. El tercer elemento sería una cierta compulsión existente en los individuos por desarrollar conductas y discursos sobre objetos que se conocen poco o mal (ANDRÉS, GASTRON, ODDONE, VUJOSEVICH, 2014).

Otra de las figuras reconocidas en el estudio de las Representaciones Sociales es D. Jodelet, expone que la noción de Representación Social se halla en la encrucijada entre la Sociología y la Psicología y su concepto se aproxima o concierne a que son a un mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación, de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esta realidad. Agregando: “Son pues, pensamiento constituido y constituyente, son formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana, un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual”. (JODELET, 1984: 477).

Según Jodelet (1984, et al.), en estas interviene lo social de diferentes maneras: el contexto en el que se desenvuelven las personas y los grupos, la comunicación que se establece, y la apropiación que éstas hacen de la cultura y de los valores e ideologías de una sociedad determinada.

Un marco teórico interesante para el estudio de las Representaciones Sociales está provisto por la sociología fenomenológica de Schutz, pues introduce conceptos como el mundo de la vida (vida cotidiana), que es la denominación (derivada de Husserl) que dio Schutz al mundo en el que la intersubjetividad⁴ y la utilización de tipificaciones y recetas⁵ tienen lugar (RITZER, 1993: 269), es en esencia nuestra manera común de relacionarnos con el mundo.

Para Schutz al estar el sujeto implicado directamente en la construcción social de la realidad de manera decisiva, es imprescindible tener en cuenta qué significa ese mundo social para el actor que está en él, a partir del conocimiento de sentido común en que se manifiesta la percepción de dicho mundo, es decir, conocer la interpretación que hacen los actores sociales de ese mundo social.

De esta interpretación de la vida cotidiana a partir del conocimiento de sentido común que realizan los actores surgen las Representaciones Sociales. Por tanto, la sociología fenomenológica de Alfred Schutz brinda herramientas necesarias

para el estudio de éstas y es un referente teórico de obligada consulta para quienes desde la sociología las estudien.

Por otra parte, Peter L. Berger y Thomas Luckman hacen una contribución importante a la teoría de las representaciones sociales desde la Sociología del Conocimiento en su obra “La Construcción Social de la Realidad”. Para estos autores la sociología del conocimiento debe ocuparse en cómo ese conocimiento interpreta y construye la realidad, fundamentalmente la realidad de los procesos de vida cotidiana.

Berger y Luckman recuperan el concepto de vida cotidiana y el conocimiento del sentido común (éste constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir).

Estos autores plantean:

- El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir que nuestro conocimiento es producido de forma inmanente en la relación con los objetos sociales que conocemos; la naturaleza de esa generación y construcción es social, pasa por la comunicación y la interacción.
- Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, o sea que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.
- La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea realidad (BASAIL, 2006).

Estos 3 elementos constituyen cimientos fundamentales para la teoría de las representaciones sociales, pues destaca al conocimiento de sentido común con un sentido productor y con una naturaleza social.

Desde la Sociología de la vida cotidiana Canales define lo cotidiano “como un campo de eventos que son conocidos, y más precisamente “convividos” como tales por los sujetos (CANALES, 1996).

También Pierre Bourdieu (1990) en forma más contemporánea retoma de manera sistemática, la preocupación por la articulación entre las divisiones sociales y económicas y los fenómenos culturales. Desde su punto de vista, existe una cierta correspondencia entre los principios de división existentes al interior de una sociedad y los diferentes esquemas de representación y su jerarquización en términos simbólicos. Para este autor, en las sociedades clasistas las relaciones de conocimiento son inseparables de las relaciones de poder. Con ello, trae nuevamente a la discu-

sión la influencia de elementos estructurales en la constitución de las representaciones, resaltando la importancia que juegan las clases sociales, las diferencias de género, de edad, etc., en las diferentes formas de “ver el mundo”.

Todo lo anterior no conduce a pensar que las representaciones sociales, abren espacio a develar un sujeto constitutivo y constituyente de un objeto con iguales posibilidades y viceversa, rompiendo el esquema de lo dado y de lo estático. Es una propuesta que recuerda a quien la retoma desde la Sociología, lo interesante que hay en la vida cotidiana y en quienes la materializan por medio de su praxis.

En este sentido Ibáñez (1998) plantea que las representaciones sociales son, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente (...) constituido, se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras pre-formadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad (...) productos que reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción y nos informan sobre la sociedad en la que se han formado. En tanto constituyente, porque (...) no sólo reflejan la realidad, sino que intervienen en su elaboración (...) La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor constitutivo de la propia realidad (...) es un proceso de construcción de la realidad (...) en doble sentido: primero, forman parte de ella, contribuyen a configurarla y, como parte substancial, producen en ella efectos específicos. Segundo, en cuanto contribuyen a construir el objeto del cual son representación. Es porque la representación social edifica en parte su objeto, por lo cual, este objeto es realmente tal y como aparece a través de su representación social”.

Esta definición aporta elementos importantes para los análisis que posteriormente estaremos realizando. Tiene en cuenta que las representaciones sociales son una interpretación de la realidad y a su vez contribuyen a elaborarla, a construirla. Carece en su análisis del papel de las comunicaciones en su conformación como lo hizo Moscovici en 1981⁶, sin embargo desde la perspectiva sociológica resulta de mucha utilidad por el componente social que tiene desde el conocimiento hasta la construcción social de la realidad.

Se impone sellar estos análisis planteando que las Representaciones Sociales son formas del conocimiento de sentido común que permite a los actores sociales interpretar la realidad de la vida cotidiana, ejerciendo sobre ellos una coacción

exterior que posibilita la construcción social de la realidad.

Todo lo anteriormente expresado acerca de las Representaciones Sociales despertó interés creciente por el tema desde sus inicios, propiciando el desarrollo de trabajos tanto teóricos como empíricos.

La vejez como categoría social es objeto de representaciones sociales, y de estudio para la sociología, la que intenta describir y analizar (causa y efecto) las realidades sociales de los Adultos Mayores, así como la diferenciación social que posee este grupo etario con respecto a otros.

2. ACERCA DE LAS TEORÍAS SOCIOLÓGICAS SOBRE LA VEJEZ

La vejez se define social-mente. Se está en un momento de crisis de todas las ideas y realidades que contribuyen a definirla. Pero es también una construcción cultural, una realidad que se crea y recrea en función de los demás cambios que se operan en el resto de las estructuras y en el conjunto de la sociedad (BAZO, 1992).

Los análisis sobre la vejez adquieren importancia relevante dentro de la sociología y eso ocurre principalmente por los cambios en la estructura por edades que experimentan tanto sociedades desarrolladas como subdesarrolladas a escala planetaria y los consecuentes cambios en el resto de las estructuras y la sociedad.

Son diversas las elaboraciones teóricas desde la sociología que intentan explicar la vejez y que son un reflejo de la imagen o representación que se tiene de esta etapa de la vida. Se analizarán aquí modelos teóricos (BELANDO, 2000: 78-85) que revisten importancia para este artículo.

La teoría de la desvinculación o retrainamiento⁷, habla de un retrainamiento tanto por parte de la sociedad como del individuo. Este se va apartando cada vez más de las relaciones sociales, reduce sus roles más activos y se centra en su vida interior y la sociedad va cerrando al individuo anciano posibilidades de participación, y le libra de sus obligaciones y roles sociales lo que hace que la persona se sienta feliz y satisfecha.

Esta teoría podría contribuir a una segregación de los ancianos y a demostrar la vejez como una etapa de la vida carente de valor, en donde la participación del Adulto Mayor no resulta necesaria ni para la sociedad ni para éstos.

La teoría de la actividad⁸ es una perspectiva sobre el envejecimiento que se opone a la teoría de desvinculación. Desde este punto de vista se defiende que una buena vejez tendría que ser

acompañada de nuevas actividades o trabajos que sustituyan a los que se tenían antes de la jubilación. Estas actividades deberán ser, de alguna forma, remuneradas, por la necesidad económica que suelen tener los ancianos y porque en nuestra sociedad se valora, ante todo, el trabajo pagado; la actividad debe producir algún rendimiento y ser útil a otras personas.

Esta teoría valora de manera especial la actividad como una categoría social que les permitirá a los ancianos no disminuir sus relaciones sociales luego de la jubilación así como no perder valor, ni status social por el decrecimiento de roles, pero condena a aquellos con limitaciones físicas o mentales producto del deterioro de la salud a una situación marginal.

Teoría de la modernización⁹, esta teoría plantea que la posición de prestigio de las personas ancianas experimenta una transformación según se moderniza una sociedad. La pérdida de prestigio social de la vejez es una característica estructural de las sociedades modernas.

Esta teoría supone una pérdida de valor de las personas ancianas en las sociedades modernas, pues a mayor grado de modernización menor prestigio para los Adultos Mayores, provocando la exclusión social de estas personas.

Teoría de la modernización⁹, esta teoría plantea que la posición de prestigio de las personas ancianas experimenta una transformación según se moderniza una sociedad. La pérdida de prestigio social de la vejez es una característica estructural de las sociedades modernas.

Esta teoría supone una pérdida de valor de las personas ancianas en las sociedades modernas, pues a mayor grado de modernización menor prestigio para los Adultos Mayores, provocando la exclusión social de estas personas.

Teoría de la estratificación por edades¹⁰, esta teoría defiende la idea de que a cada grupo de edad se le asignan determinados roles sociales; así la estimación de cada etapa y, consiguientemente, la autoestima de cada persona que se encuentre en ella, está condicionada por la valoración que a nivel social se le asigne a los roles que desempeña. Pero, además de la pertenencia a una fase de la vida, las diferencias entre los diferentes grupos de edades y las inter individualidades, se presentan, asimismo, marcadas por los acontecimientos experimentados en el período histórico en el que ha vivido.

Esta teoría condena a los Adultos Mayores, que marcados por la jubilación han experimentado un decrecimiento de roles sociales, a ser poco valora-

dos tanto individual como socialmente.

Teoría de los ancianos como subcultura¹¹, esta teoría es explicada indicando las características que son comunes a las personas mayores y las definen, y su aislamiento, lo que hace que forme un grupo social aparte. El formar una subcultura facilita una autoestima positiva por parte de los ancianos a la vez que les ayuda a mantener su identidad, ya que se comparan con otras personas que se encuentran en una situación parecida a la suya.

Esta teoría favorece la idea de que la construcción de una subcultura de la vejez distanciaría a los ancianos del resto de la sociedad.

Teoría fenomenológica¹² se basa en la necesidad de comprender el mundo perceptivo de las persona para poder comprender su conducta.

La fenomenología al intentar comprender la interpretación que hacen los actores del mundo social que les rodea permitirá desentrañar el contenido simbólico de la vejez, así como el edificio de significados que giran en torno a esta etapa de la vida.

Teorías del Interaccionismo Simbólico¹³, en ellas se le asigna una gran importancia al lenguaje, ya que defienden que las personas, a través de la comunicación por medio de los símbolos, es como aprenden la forma de actuar de los que viven en su mismo entorno, así como sus valores y significados, por lo que mediante esta comunicación extendida desde el nacimiento, es como se aprende de la mayor parte del comportamiento adulto.

Las Representaciones Sociales de la Vejez pierden de vista los elementos diferenciadores de este grupo de edades, una mirada sociológica permite trascender el análisis más allá de las biografías colectivas (vivencias) y la problemática común de los Adultos Mayores. Analizar las diferencias que contiene la realidad social objetiva¹⁴ de grupos constituidos por éstos con el prisma del sociólogo posibilita entre otros contrarrestar representaciones y enfatizar el alcance de este grupo etario en la era de la información, donde se le rinde culto a la juventud y a la rapidez con que avanza la ciencia y la técnica.

La interpretación que hacen los actores sociales de la vejez viene dada por el conocimiento de sentido común que se sedimenta en las experiencias compartidas y el lenguaje, y se transmite de generación en generación como maneras de hacer que se le imponen a los sujetos, la Representación Social sobre esta etapa de la vida y las personas que la viven.

Los sujetos están implicados decisivamente en

la construcción social de la realidad objetiva y por tanto en la construcción social de la realidad objetiva de las personas de la tercera y cuarta edad; al construirse entonces una Representación Social que tiende a ver a todos los ancianos como personas próximas a la muerte, necesitada constantemente de servicios médicos y con visos de inutilidad social, se estará construyendo una especie de Tercer Mundo para que habiten los más viejos, en donde éstos dejarán de ser reconocidos simbólicamente por el resto de la sociedad, haciendo de la vejez un grupo especialmente vulnerable a la exclusión social.

A la conformación de la representación social de la vejez contribuyen muchos de los análisis ya vistos aquí (Teoría de la modernización, teoría de la desvinculación, teoría de la actividad), así como los discursos catastrofistas sobre la sociedad envejecida, en donde se anuncia el declive total de los servicios sociales y el reordenamiento familiar a partir de la necesidad de atención que requieren los más viejos.

Los procesos colectivos de representación social se tornan truculentos y mágicos en determinados asuntos. En la vejez o en la ancianidad se sustituye o suplanta lo central o la esencia de la misma (el hecho de envejecer) por una generalización social con visos de inmediatez. La tercera edad es el resultante de la suma aritmética de 1 + 1 + 1 o de la concatenación de los períodos vitales, pero aún tiene cierto contenido de "fase terminal" o lo que es lo mismo de dramatismo (SÁNCHEZ, 1993: 104).

CONSIDERACIONES FINALES

Las Representaciones Sociales son formas del conocimiento de sentido común que permite a los actores sociales interpretar la realidad de la vida cotidiana, ejerciendo sobre ellos una coacción exterior que posibilita la construcción social de la realidad.

La vejez como categoría social es objeto de representaciones sociales, y de estudio para la sociología, la que intenta describir y analizar (causa y efecto) las realidades sociales de los Adultos Mayores, así como la diferenciación social que posee este grupo etáreo con respecto a otros.

NOTAS

¹ La plusvalía de los sujetos en sociedad no viene

dada solamente por la edad, si no por diversos factores como pueden ser: el aspecto físico, la personalidad individual, los conocimientos adquiridos, las redes de interacción social, las riquezas materiales, el origen social, la información a la que se tiene acceso, el espacio, el sexo y el estado civil.

² Peter Laslett (1996), propone cuatro etapas del ciclo de vida: la primera edad, vinculada con la infancia y la juventud; la segunda edad, asociada con la vida activa y reproductiva; la tercera edad relacionada con la etapa activa de retiro; finalmente, la cuarta edad que se refiere a la fase de declinación, mayor dependencia y deterioro más acelerado.

³ Las representaciones sociales han sido estudiadas tanto por la sociología como por la psicología, en particular por esta última, aunque sus antecedentes se encuentran en el

concepto de Representaciones Colectivas definido por Emile Durkheim en la Regla del Método Sociológico, Serge Moscovici desde la psicología social define las representaciones sociales, puede encontrarse en Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales, también Denise Jodelet define a éstas, se puede encontrar en el libro anteriormente mencionado de Moscovici.

⁴ La intersubjetividad existe en el presente vivido en el que nos hablamos y escuchamos unos a otros y compartimos el mismo tiempo y espacio con otros. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, significa que capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia.

Para una mejor comprensión ver: Ritzer, G (1993): Teoría sociológica contemporánea pp268

⁵ Las tipificaciones se centran solo en características genéricas y homogéneas, las recetas como las tipificaciones, sirven de técnicas para comprender o por lo menos controlar aspectos de la experiencia. Las recetas tienden a tener relación con las situaciones, mientras las tipificaciones se refieren más bien a las personas.

⁶ La definición aportada en 1981 plantea que: —Representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad, se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos

en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativa a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de la vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas... Citado por Mari-cela Perera Pérez, —Sistematización crítica de la Teoría de las Representaciones Sociales. Tesis en opción al grado Doctor en Ciencias Psicológicas, ciudad de La Habana, 2005

⁷ Sus principales exponentes son E. Cumming y W. E. Henry en 1961 y luego Schaie y Neugarten.

⁸ Sus principales exponentes son: Havighurst, Tartler (1961), Atchley (1977).

⁹ Los principales exponentes de esta teoría son: Donald Cowgill y Lowell Colmes (1972).

¹⁰ Sus principales exponentes son Riley (1968, 1972) y Foner (1975).

¹¹ Su principal exponente fue Arnold Rose (1965).

¹² Sus principales exponentes fueron E. Hursel, A. Schutz, M. Scheller, P. Berger y T. Luckman

¹³ Estas teorías fueron desarrolladas por G.H. Mead, Ch. Cooley y W. Thomas.

¹⁴ Berger y Luckman (1994) destacan dos momentos básicos del proceso de construcción de la sociedad como realidad objetiva: la institucionalización y la legitimación.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, J.R. (1998) Bioética por la Sustentabilidad. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela. La Habana.

ANDRÉS, H., GASTON, L., ODDONE, J. & VUJOSEVICH, J. (2015) La vejez como objeto de las representaciones sociales. En Jornadas Gino Germani (pp. 14-21). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/germani/gastron.rtf>

BASAIL, A. (2006) Sociedad cubana hoy: ensayos de sociología joven. Ciencias Sociales. La Habana.

BAZO, M. T (1990) La sociedad anciana. CIS y Siglo XXI. Madrid.

BELANDO, M (2000): Modelos sociológicos de la vejez y su repercusión en los medios. *En revista Comunicación e Personas Maiores* No 2, Septiembre 2015, pp.77-93.

BERGER, P., LUCKMANN, T. (Eds) (1991). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires.

CANALES, M. (1996): Sociología de la vida cotidiana. En revista *Escerpta* nº 2, Abril 2006, pp.54-78.

DÍAZ, M., DURÁN, A. y CHÁVEZ, E. (2004) La familia cubana: realidades y proyección social; en Boletín Electrónico del CIPS, año 1, No2, Septiembre 2006, pp.3-20.

DURKHEIM, E. (1898): Représentations individuelles et représentations collectives. En *Revue de Mé-taphysique et de Morales*, VI, pp. 273-300.

HERNÁNDEZ, R. y BARROS, O. (2003) Características Demográficas y Socioeconómicas del envejecimiento de la población en Cuba. CEDEM. La Habana.

IBÁÑEZ, T. (1998). Representación social. Teorías y métodos. En Ideologías de la vida cotidiana. Editorial Sendai. Barcelona.

JODELET, D. (1984). La Representación Social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. En S, MOSCOVICI, Psicología Social II. Paidós. Barcelona.

MOSCOVICI, S. (1984). Psicología Social II. Paidós. Barcelona.

PERERA, M. (1999) A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CITMA. La Habana.

RITZER, G. (1993) Teoría sociológica contemporánea. McGraw-Hill. México.

SÁNCHEZ, P. (1992): Bases y fundamentos para una aproximación sociológica a la vejez. En *Papers Revista de Sociología* No 40, pp. 92-120.

Fecha de recepción: 20/09/2018

Fecha de aprobación: 7/11/2019

MOREJÓN CONCEPCIÓN, Mayli. (2019). "Las representaciones sociales de la vejez: un acercamiento teórico desde la sociología". Con-Sciencias Sociales, Año 11 - N° 21 - 2° Semestre 2019. pp. 30 - 38. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Cochabamba.

FORMATO DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los artículos deben tener una extensión máxima de 25.000 y mínima de 12.000 caracteres (sin espacio). La fuente debe ser Times New Roman de 12 puntos, con espacio 1,5 en hoja tamaño carta.

El trabajo debe incluir en la primera página:

Título en español e inglés

Nombre y apellido del autor o autores

Breve reseña biográfica del autor o autores considerando la siguiente información y puntuación: Nacionalidad, grados académicos alcanzados. Cargo(s) que actualmente se encuentra desempeñando y lugar en el que lo hacen.

Resumen en español, portugués e inglés, mismo que no deberá exceder las 10 (diez) líneas.

Palabras Clave (no más de cuatro) en español, portugués, e inglés (de preferencia identificados en base a una lista estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones-TESAURO).

El cuerpo central del trabajo debe ser escrito sin márgenes especiales o sangrías. El uso de mayúsculas sólo corresponde a nombres propios, inicios de títulos, párrafos o frases después de punto seguido.

Los títulos y subtítulos deberán ser jerarquizados de acuerdo al sistema decimal de nomencladores (1., 1.1., 1.1.1, etc.) según corresponda.

Los títulos deben ir en mayúscula con negrilla, los subtítulos deben ir en negrilla.

La consignación de fuentes en caso de citas textuales o paráfrasis debe hacerse en el mismo párrafo de acuerdo al siguiente formato: (APELLIDO, año: # página), por ejemplo (BELTRÁN, 2002: 56). En caso de haber realizado una paráfrasis deberá añadirse delante del apellido la abreviatura Cf. (confróntese), por ejemplo (Cf. KAPLUN, 1982: 2).

Se debe verificar que toda fuente citada sea referenciada luego en la bibliografía, constatando que no existen modificaciones en el año, lugar, nombre, etc.

Toda nota aclaratoria debe realizarse a través de una llamada numérica al final del trabajo (y no así a pie de página), justo antes de la bibliografía, bajo el título "Notas".

La bibliografía con las respectivas referencias bibliográficas de los textos utilizados debe incluirse al final del trabajo, después del título "Notas", en orden alfabético y considerando el siguiente formato y puntuación: Libros: APELLIDO, Nombre (año). Título. (Traducido por... -si corresponde-) Lugar de edición: Editorial.

Revistas: APELLIDO, Nombre (año). "Título del artículo". En: Nombre de la revista, Institución editora, Año de la revista..., No..., Ciudad.

Doc. Electrónicos: APELLIDO, Nombre (año). Título del trabajo o artículo. En: http/... (link). (Fecha de Consulta).

Pág. Web institucional: Título de la página web. Editor. . (Fecha de consulta).

Pág. Web personal: Título de la página web (normalmente es el nombre de la persona), seguido de las palabras Home page. . (Fecha de Consulta).

Si el trabajo incluyera fotografías, cuadros y/o gráficas, los mismos deben enviarse por separado, indicando claramente su ubicación en el interior del texto de la siguiente manera: Ilustración, Cuadro o Gráfico N°, Título (ej. Cuadro N° 1 Comparación sobre las nociones de comunicación). Al pie de la ilustración, cuadro o gráfico debe indicarse la fuente (ej. FUENTE: Elaboración propia en base a OROZCO 2003: 43).

Considerar que la digitalización de fotografías o ilustraciones, para ser incluida en el trabajo, deben ser realizadas con una resolución de 300 dpi al momento de realizarse el escaneado, en formato de archivos gráficos JPG, GIF o TIF.

Se aceptan artículos también en portugués e inglés.

El artículo enviado deberá ser preferiblemente inédito. En caso contrario, se deberá incluir el nombre y la fecha de la publicación en la que ha aparecido, la dirección del editor y una carta del autor o del editor en la que se autoriza su reproducción.

Los criterios que guían la selección de los trabajos son los siguientes: prioridad para trabajos inéditos como ser a) artículos que presenten hallazgos de una investigación y que incluyan una introducción, metodología, resultados y conclusiones; b) ensayos argumentativos, debidamente sustentados en una adecuada investigación documental; c) artículos de reflexión basados en resultados de investigaciones; d) artículos de revisión que muestren resultados, sistematizaciones y avances del campo de estudios y que presenten una revisión bibliográfica cuidadosa y exhaustiva.

El autor (o autores), al momento de enviar el trabajo, deberá identificarse proporcionando la siguiente información:

Nombre completo

Correo electrónico

Dirección postal

Número telefónico/celular de contacto

Afiliación institucional y/u ocupación actual

Evaluación y selección de los trabajos

Las contribuciones recibidas, en primer lugar, serán revisadas por el editor de la revista para verificar que cumplen los requisitos formales de presentación de trabajos. En caso de ser aprobados en esta primera instancia, las contribuciones serán sometidas a revisión bajo la modalidad de evaluación por pares doble ciego.

El editor de la revista definirá en coordinación con el Consejo Editorial Interno la designación de los evaluadores, mismos que podrán ser seleccionados entre los miembros del Comité Científico así como de una lista de colaboradores externos.

Los resultados de la evaluación serán comunicados al autor(a) en un plazo aproximado de 60 días, computables a partir de la fecha de cierre para la recepción de contribuciones. Los resultados posibles son: “Aceptado”; “Rechazado”; o “Aceptado con modificaciones”.

La decisión final de publicación de una contribución será tomada de manera conjunta por el editor y el Consejo Editorial Interno. Una vez tomada una decisión a favor o en contra de la publicación, la misma será inapelable.

El consejo Editorial Interno, se reserva el derecho de sugerir y de ser necesario hacer los cambios editoriales que considere oportunos.

Consultas a: thomas@ucbcba.edu.bo – consciencias@hotmail.com

Para más aclaraciones sobre el formato de los artículos revisar la guía de presentación de trabajos de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”:

NOTA: El formato del artículo será revisado por los editores y pasara por modificaciones tales que deberán ser permitidas por los articulistas.

INFORMACIÓN SOBRE LAS CARRERAS Y UNIDADES QUE COMPONEN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

Es un intelectual formado para investigar temas teóricos y asuntos propios no sólo de la filosofía y las humanidades, sino los fenómenos y creaciones culturales, los problemas sociales vigentes y sobretodo el sentido histórico de nuestra nación. Estará formado en un espíritu interdisciplinario que le permita realizar investigaciones científicas con rigor y creatividad. El objetivo es ayudar a revisar nuestro patrimonio histórico-cultural, hecho que lo conducirá, a interpretar teorías, textos, discursos, documentos, relacionados con nuestro quehacer humano-cultural y a producir pensamiento boliviano, con el fin de enseñar también a descubrir la verdad de nuestra identidad y el sentido histórico de nuestra vida y nuestras culturas.

Director: Dr. Edwin Claros Arispe.
E mail: claros@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Las competencias del profesional en Comunicación Social son: Conocer la realidad social y comunicacional a través de procedimientos científicos. Diseñar, gestionar y evaluar proyectos y estrategias de comunicación e información. Diseñar, producir e implementar el uso de medios y mensajes de acuerdo con los contextos y requerimientos.

Director: Dr. Luis Camilo Kunstek Salinas
E mail: kunstek@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN DERECHO

El abogado titulado de la Carrera de Derecho de la Universidad Católica Boliviana, es un profesional con un alto sentido ético y jurídico, innovador y crítico, con probada capacidad de análisis y creatividad, comprometido directamente con la justicia y la pacificación social, plenamente capacitado para actuar como protagonista de los cambios histórico-jurídicos, aportando soluciones idóneas desde las distintas funciones que le toque desempeñar.

Directora: Dr. Mario Senzano Hinojosa
E mail: senzano@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA SOCIAL

El programa de profesionalización en Pedagogía Social forma profesionales capaces de diagnosticar, proponer, intervenir, investigar y evaluar programas educativos para el desarrollo social y productivo de la comunidad

Directora: Mgr. Veronique Magali Thomas

E mail: thomas@ucbcba.edu.bo.

LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

El programa pretende formar educadores capaces de comprender y transformar los procesos de gestión académica y administrativa de las instituciones educativas.

Directora: Mgr. Véronique Magali Thomas

E mail: thomas@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

El programa forma profesionales competentes en el campo de la psicología, capaces de evaluar e investigar los fenómenos y los procesos psicológicos inherentes a las personas y las comunidades, para diseñar, proponer y aplicar programas y estrategias de intervención psicológica, orientados al mejoramiento de la situación social y humana, en los campos de la salud mental, el desarrollo comunitario y la organización laboral.

Directora: Mgr. Sheyla Verónica Salinas Arrázola

E mail: salinass@ucbcba.edu.bo

LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA A DISTANCIA

Es un profesional capacitado para responder a la necesidad de profundizar en el conocimiento, comprensión y fortalecimiento de la diversidad cultural acorde con las exigencias de un país multiétnico y plurilingüe como Bolivia. Aporta con el estudio de la antropología a reducir o anular los niveles de discriminación, sociocultural, niveles de intolerancia y prejuicios por la vestimenta, la lengua, el color de la piel, la cosmovisión, etc. Valora y resignifica desde nuestro pasado hasta el hoy las prácticas culturales que dignifiquen a la persona.

Directora: Mgr. Nancy Vaca Aramayo

E mail: vacan@ucbcba.edu.bo

UNIDAD DE SERVICIOS DE IDIOMAS

En la actualidad, el conocimiento de los idiomas ha alcanzado niveles muy importantes en el mundo de los negocios, las telecomunicaciones, la tecnología y la política. Son una herramienta diplomática y una puerta a la interculturalidad. La Unidad de Servicios de Idiomas de la Universidad Católica Boliviana brinda a sus estudiantes la posibilidad y los medios para adquirir y perfeccionar una o varias lenguas con el fin de completar y complementar su formación profesional, otorgándoles, además, recursos que faciliten la investigación, actualización e interacción a nivel internacional. Nuestra Unidad cuenta con docentes experimentados en la enseñanza de lenguas clásicas, nativas y modernas, así como del español.

Directora: Mgr. Véronique Magali Thomas

E mail: thomas@ucbcba.edu.bo

PROGRAMAS DE POST- GRADO

DIPLOMADO EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El curso de post-grado, Diplomado en Docencia en Educación Superior, tiene el propósito de generar un espacio académico de:

a) Actualización en el desempeño de la docencia universitaria

MAESTRÍA DESARROLLO HUMANO Y ORGANIZACIONAL

La Maestría de Desarrollo Humano y Organizacional, es un Programa que cuenta con las bases y elementos necesarios para potenciar la habilidad para trabajar y motivar a un grupo de trabajo. A su vez, potencia las habilidades cognoscitivas de análisis de objetivos, de problemas y toma de decisiones con un pensamiento analítico conceptual.

Al concluir el programa el profesional diagnostica, planifica, investiga y ejecuta modos de intervención en la organización para identificar, interpretar e incidir en la generación del desarrollo psicosocial de los trabajadores en su interacción con el entorno laboral, en las áreas del desarrollo humano, la aplicación de herramientas gerenciales, con una mirada transdisciplinaria, alto nivel de conciencia crítica y sensibilidad social: capaz de responder con valores humanos, desenvolviéndose como un profesional comprometido con la generación de desarrollo humano y organizacional, siendo autocrítico y ético en su quehacer.

MAESTRÍA EN PROCESOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Forma profesionales capaces de actuar en el campo de la comunicación desde una perspectiva científica y en todas las áreas que el ejercicio profesional ha generado. Está capacitado para investigar problemas comunicacionales y diseñar estrategias globales de comunicación en cualquier ámbito, manejando de manera sistemática los recursos de modo que los resultados atiendan eficientemente los propósitos de comunicación, difusión e información.

DIPLOMADO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

El Diplomado en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva tiene la siguiente competencia:

Planificar estrategias de trabajo cooperativo en el proceso de aprendizaje para ser cada vez más comunicadores y mediadores democráticos, sensibles, conocedores de la diversidad, generando en sus estudiantes la flexibilidad para el cambio a sociedades más inclusivas, con permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, y un tamizaje de sus emociones y de sus exigencias éticas y sociales, empleando fundamentos teóricos para la comprensión del concepto de inclusión e integración mediante la revisión de modelos de diseños curriculares de carácter integral.

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA POR COMPETENCIAS

La Maestría cuenta con tres menciones: Atención a la diversidad y educación inclusiva,

Asesoramiento de proyectos de grado y Procesos de investigación y tutoría.

La Maestría en Docencia Universitaria por competencias, **Mención: Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva y Mención en Asesoramiento de Proyectos de Grado**, es un ámbito académico de formación de educadores en diversas áreas de las ciencias, que trabajan como docentes a nivel del pre grado como del post grado y que abarca a todas las disciplinas profesionalizantes.

Tiene como principal objetivo educativo, el desarrollar una nueva concepción de la docencia, de la educación, del aprendizaje, de la evaluación y de la investigación, basadas todas en los nuevos paradigmas educativos que actualmente se están difundiendo en el mundo.

MAESTRÍA EN PROCESOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Forma profesionales capaces de actuar en el campo de la comunicación desde una perspectiva científica y en todas las áreas que el ejercicio profesional ha generado. Está capacitado para investigar problemas comunicacionales y diseñar estrategias globales de comunicación en cualquier ámbito, manejando de manera sistemática los recursos de modo que los resultados atiendan eficientemente los propósitos de comunicación, difusión e información.

DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Capacita para la producción de conocimiento científico a través del entendimiento y aplicación de los métodos y técnicas de investigación apropiados para la comunicación social

DIPLOMADO EN DISEÑO DE PROYECTOS COMUNICACIONALES

Capacita para la intervención en la realidad a través de procesos de planificación y ejecución de estrategias de comunicación y difusión que permitan optimizar las técnicas y recursos comunicacionales.

DIPLOMADO EN DEMOCRACIA Y GOBERNABILIDAD DIPLOMADO EN POLÍTICA Y DESARROLLO SOCIAL

El Diplomado en Democracia y Gobernabilidad y/o Política y Desarrollo Social es un profesional capaz de analizar el impacto del diseño Constitucional y proponer nuevas alternativas que den solución a los problemas planteados en el contexto nacional; creativo, innovador y ético, dotado de una visión futurista; con un conocimiento objetivo de la realidad nacional e internacional.



CON- ciencias Sociales

<https://www.ucbca.edu.bo/universidad/publicaciones/revistas-2/con-ciencias-sociales/>