Universidad de Carabobo

ARJÉ

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

VOLUMEN 8 - NÚMERO 14-1
Enero-Junio AÑO 2014
Edición Especial
ISSN: 1856-9153
Dep. Legal: PP200802ca2952

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
DE POSTGRADO (UNIPOST)

Facultad de Ciencias de la Educación

Dirección de Postgrado
Unidad de Investigación de Postgrado

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC
Universidad de Carabobo
Volumen 8, Nº 14. **EDICIÓN ESPECIAL**
Enero-Junio 2014
Arbitrada. Indexada en REVENCYT: Índice y Directorio de Revistas
Venezolanas de Ciencia y Tecnología bajo el Código RVA038.
Indexada en LATINDEX bajo el folio 21954
Soporte en línea. Versión digitalizada: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/index.htm

Publicación Semestral
100 ejemplares

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección de Postgrado
Unidad de Investigación de Postgrado

Dirección de la Revista
Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación,
planta baja, Oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela
revistarje@uc.edu.ve

Depósito Legal: PP200802ca2952
ISSN: 1856-9153

Portada: *La maga de la mandolina*, de Wladimir Zabaleta. Técnica Oleo sobre tela. 180x140 cm. Año 1980.

Reservados todos los derechos.
Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio
o procedimiento, sin la autorización del editor.

Diseño y diagramación: Miriam Ríos
Impresión: Ediciones Corporación ASM, C.A.

ARJÉ

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC
Universidad de Carabobo
Volumen 8, Nº 14. EDICIÓN ESPECIAL
Enero-Junio 2014
Dep. Legal: PP 200802ca2952 / ISSN: 1856-9153

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira
Vicerrector Administrativo

Pablo Aure
Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Gionid Sánchez de Franco
Decana

María Auxiliadora González
Asistente de la Decana

DIRECCIONES

Julio Sánchez
Director de Escuela

José Álvarez
Director de la Secretaría del Consejo

Rosa Amaya
Directora de Gestión Administrativa

Elizabeth Martínez
Directora de Docencia y Desarrollo Curricular

José Tadeo Morales
Director Postgrado

Medardo Sánchez
Director de Planificación

Yarimar Requena
Directora de Asuntos Estudiantiles

Francisco Malpica
Director de la Biblioteca Central

Marilín Durán
Directora de Extensión Pedagógica

Zoraida Villegas
Directora de Investigación y Producción Intelectual

Teresa Mejías
Directora de Asuntos Profesorales

Nolberto Goncalves
Director de Tecnología e Información

Martha Santos
Directora de la Revista Ciencias de la Educación

AUTORIDADES Y EQUIPO DE LA REVISTA

EQUIPO DIRECTIVO

Brígida Gionid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta

Wilfredo Illas Ramírez
Director-Editor

Comité Editorial

Javier Meneses (L.U.Z.)
Maribel Camacho (U.NE.Y.)
Veridiana González (U.D.O.)
Inocencia Orellana (U.N.E.S.R.)
Arturo Gutiérrez (U.S.B.)
Yolé González (U.C.)
Nagib Yassir (U.C.)
Minerlines Racamonde (U.C.)
Benito Hamidian (U.C.)
Wilfredi Lanza (U.C.)
Tania Bencomo (U.C.)
Hedy Luz Lugo (U.P.E.L.)

Comité Científico

Carlos Daniel Belvedere (Universidad de Buenos Aires-Argentina)
Guillermo Bustamante Zamudio (Universidad Pedagógica Nacional-Colombia)
José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidad de Almería-España)
Andrés Cáceres Milnes (Universidad de Playa Ancha. Valparaíso-Chile)

Comité de Arbitraje

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Profesores Miembros de las Comisiones Coordinadoras de Postgrado. FaCE-UC. Árbitros externos: Profesores de otras Facultades de la Universidad de Carabobo. Profesores de otras Universidades Nacionales e Internacionales

Traductora

Ana Albania Fernández

Correctores de la Edición

Yolé González (U.C.)

Arbitraje

Sistema Doble Ciego

Apoyo Técnico, Levantamiento de Información, Distribución y Canje

FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
Violerva Alastre y Manuel Oria

ARJÉ

MISIÓN Y VISIÓN DE LA REVISTA

La Revista Arjé es un órgano de divulgación del conocimiento científico, editada por la Unidad de Investigación de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; que se ha trazado como camino la divulgación de las producciones investigativas de la comunidad intelectual que conforman los programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado tanto de la FacE como de otras facultades. En su carácter transdisciplinario, se constituye también en espacio de diálogo abierto al quehacer de múltiples disciplinas e investigadores bien de nuestra Universidad o de otras casas de estudios universitarios nacionales e internacionales.

Arjé, como principio o fundamento de existencia, da nombre a esta publicación del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por esta razón, Arjé se propone difundir en algunos números, los trabajos de grado o tesis, que pudieran agruparse en líneas de investigación, sin dejar de lado la divulgación de los productos académicos considerados con mención honorífica o publicación. Se considera que aglutinar estudios en ejes temáticos, líneas de investigación, o sencillamente por temas afines, podría reflejar el pensamiento que se teje y desteje —en movimientos constructivos y deconstructivos— en el seno de las discusiones académicas de las cuales resultan niveles de fundamento que coadyuvan con la producción intelectual expresada en las páginas de Arjé.

Contenido

Presentación 11

Trabajos de Investigación

DISCURSO Y DISCURSIVIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS EN VÍAS DE EXCELENCIA
DISCOURSE AND DISCURSIVENESS OF THE EDUCATION IN SCHOOLS IN WAY OF EXCELLENCE
Dilia Álvarez 15

LA HOLOGERENCIA EPISTEMICA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD VENEZOLANA A PARTIR DEL CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO
EPISTEMIC HOLO-MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF VENEZUELAN SOCIETY TRANSFORMATION FROM THE NATIONAL BOLIVARIAN CURRICULUM
Tulio Cordero 35

PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS QUE ACTIVAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS CUANDO RESUELVEN PROBLEMAS MATEMÁTICOS
COGNITIVE AND METACOGNITIVE PROCESSES ACTIVATED BY UNIVERSITY VENEZUELAN STUDENTS WHEN SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS
Fredy E. González 51

GIRO TEÓRICO FENOMENOLÓGICO DESDE LA INCLUSIÓN DEL ADOLESCENTE TRABAJADOR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA
PHENOMENOLOGICAL THEORETICAL SHIFT FROM THE INCLUSION OF THE HARD-WORKER TEENAGER IN THE CONTEXT OF VENEZUELAN EDUCATION
Juliet A. González S. 69

MODELO TEÓRICO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN TÉCNICO HUMANÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA EN VENEZUELA
CURRICULAR THEORETICAL MODEL FOR THE HUMANIST TECHNICAL TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY INSTITUTES OF TECHNOLOGY IN VENEZUELA
Marleni González 89

PROPUESTA DE UN MODELO DE PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL
PROPOSAL OF A MODEL TO PREDICT STUDENTS ACHIEVEMENT
William Henríquez 111

LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. HACIA UNA TOPOCONCEPTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA
SOCIAL CONCEPTS IN HIGHER EDUCATION TOWARDS A PEDAGOGICAL TOPO-CONCEPTUALIZATION
Miguel Ángel Herrera A. 145

VISUALIZACIÓN DE LA RELACIÓN DIALÓGICA DOCENTE ALUMNO EN LA COTIDIANIDAD DEL AULA UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE INVESTIGADOR E INNOVADOR
VISUALIZATION OF THE DIALOGIC RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHER-STUDENT IN THE COMMONNESS OF THE UNIVERSITY CLASSROOM FOR THE TRAINING OF A RESEARCHER AND INNOVATIVE TEACHER
Nelly M. Liendo de P.....157

DIALOGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA: UNA EPISTEME MULTIDIMENSIONAL Y COMPLEJA DEL HECHO EDUCATIVO
DIALOGISIS HOLO-PRAXEOLOGY: A MULTIDIMENSIONAL AND COMPLEX EPISTEME OF EDUCATIONAL FACT
Katiuschka Torrealba D.....185

CONCIENCIA AMBIENTAL DEL VENEZOLANO
VENEZUELAN ENVIRONMENTAL AWARENESS
María Luisa Trestini.....199

EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: UNA VISIÓN COMPLEJA Y TRANSDICIPLINARIA
EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT: A COMPLEX AND TRANSDISCIPLINARY VIEW
Leyda Vásquez E.....225

EPISTEME TEORÉTICO DESDE EL SER DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
THEORETICAL EPISTEME FROM THE BEING OF THE UNIVERSITY TEACHING
Jesús A. Villarreal Hernández 247

Artículos

COMPRENSIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA COMPRENSIÓN DEL SER (EDUCA-FISER)
EPISTEMIC UNDERSTANDING OF PHYSICAL EDUCATION FROM THE COMPREHENSION OF THE BE (EDUCA-FISER)
Carlos Angarita.....273

LA SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA EN AGNES HELLER
SOCIOLOGY OF DAILY LIFE OF AGNES HELLER
Víctor Manuel Hermoso 305

ONTOLOGÍA, EPISTEMOLOGÍA Y AXIOLOGÍA DESDE UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINARIA
ONTOLOGY, EPISTEMOLOGY, AND AXIOLOGY FROM A TRANSDISCIPLINARY VIEW
Nerys Olivares de V. 323

HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN AUTOPOIÉTICA COMO PRINCIPIO REGULADOR PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS VENEZOLANAS
TOWARDS AN AUTOPOIETIC AS A REGULATOR PRINCIPLE TO ENSURE QUALITY EDUCATION IN VENEZUELAN UNIVERSITIES
Leonor Perozo 341

LA INVESTIGACION INTEGRAL Y EL SER EN DEVENIR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENTRAMADO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
INTEGRAL INVESTIGATION AND THE BEING IN DEVELOPING: TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A THEORETICAL CROSS FOR THE RESEARCH IN HIGHER EDUCATION
Yanett Polanco B.....359

EL SABER-FORMACIÓN E INFORMACIÓN-CONOCIMIENTO EN LA CONCEPCIÓN SOBRE NATURALEZA. DESDE LA COSMOVISIÓN HUMBOLTIANA
THE KNOWING-TRAINING AND INFORMATION-KNOWLEDGE IN THE CONCEPTION OF NATURE FROM HUMBOLTIANA WORLDVIEW
Marlene Talavera.....387

NOTA ACLARATORIA:

El cuerpo editorial de la revista de Postgrado Arjé hace del conocimiento público que el Trabajo de Investigación publicado en el Nº 14, volumen 8, lapso Enero-Junio del año 2014 titulado "Efectos de los mapas mentales y conceptuales como estrategias metodológicas para el aprendizaje de la Contabilidad en la Escuela Técnica Nacional Ambrosio Plaza, municipio Juan José Mora-Morón" es de la sola, única, total y exclusiva autoría de la ciudadana Magíster Ereida Margarita Araque Araque.

ARJÉ

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC
Universidad de Carabobo
Volumen 8, Nº 14. Edición Especial
Enero-Junio 2014

PRESENTACIÓN

El premio del mérito es el acto más augusto del poder humano. Simón Bolívar.

Las páginas de la Revista Arjé se llenan de un profundo entusiasmo por la celebración de los 25 años de vida académica que se encuentra cumpliendo nuestro programa doctoral en educación. Este entusiasmo se traduce para la presente edición en un espíritu de honor y reconocimiento. Y es que, no se vio mejor forma para honrar tan significativa celebración que brindando un merecido tributo a aquellos doctores egresados del precitado programa, cuyas tesis o productos doctorales han sido acreedores de Mención Honorífica.

Desde el año de egreso del primer participante del Doctorado en Educación de la FaCE y hasta diciembre de 2013, cuando se cumplen 25 años de esfuerzo sostenido con constancia y tesón, alto nivel alcanzado a pulso, de amplia experiencia investigativa, fértil producción de conocimiento, honda actividad académica y de diálogo de ideas liderado por dicho doctorado; han obtenido mención honorífica las tesis doctorales de 39 egresados de una población un poco mayor de 140 graduados.

Esas treinta y nueve tesis que obtuvieron mención honorífica son consideradas productos genuinos que, desde su rigurosidad investigativa, articulación epistémica y metodológica y sentido crítico-reflexivo en la construcción teórica, han hecho invalorables aportes al conocimiento, han engrandecido el nivel académico del programa doctoral; pero sobre todo se han constituido en testimonio de excelencia, dedicación

y compromiso intelectual de hombres y mujeres conscientes y sensibles ante una realidad educativa que se ha venido estudiando, reflexionando, investigando y comprendiendo desde el seno de nuestro programa doctoral durante estos 25 años.

Hoy se entrega a la comunidad universitaria una Edición Especial que compendia 18 trabajos de investigación obtenidos como síntesis, selección, resultado o explicación de aquellas tesis doctorales que han sido honradas con mención honorífica. Este nutrido grupo de productos académicos forma parte de un segundo tomo que se ve completado con el primero que se publicó bajo el número 13 de nuestras ediciones, el cual reunió 19 producciones científicas e intelectuales. Solo faltó la publicación de 2 productos académicos que por razones ajenas a nuestra voluntad, no se pudieron reunir en esta edición. En sus imágenes internas, acompañan este número una recopilación de 18 fotografías pertenecientes a patrimonios culturales y naturales de la humanidad ubicados en los países de centro América, Suramérica y el Caribe.

De esta forma Arjé no solo salda la deuda de publicación contraída con todos aquellos egresados que cuyos trabajos o tesis hayan obtenido mención, sino que se constituye en memoria histórica al recopilar la producción distinguida que ha surgido del Doctorado en Educación durante estos 25 años; como valor agregado está el reconocimiento profundo, humilde, augusto y sin mezquindad del talento excelso de nuestros dilectos doctores, hoy autores de los trabajos aquí presentados. Vale cerrar estas líneas recordando a Hubbard quien nos dice: "*Existe algo mucho más escaso, fino y raro que el talento. Es el talento de reconocer a los talentosos*".

Wilfredo José Rafael Illas Ramírez

Trabajos de Investigación

DISCURSO Y DISCURSIVIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS EN VÍAS DE EXCELENCIA

Dilia Álvarez

RESUMEN

El propósito central de este estudio fue indagar el contenido de los discursos y la discursividad de la educación en las escuelas denominadas de excelencia, adscritas a la Dirección de Educación del estado Carabobo, se expone los elementos y factores que se asocian al manejo de conceptos provenientes de la administración, de los más variados criterios que se emplean para la búsqueda de la calidad empresarial, cuya síntesis es el enfoque de excelencia sostenido en los años ochenta por Peters y Waterman. Se entiende que el trasvase lineal de los criterios economicistas y las concepciones de la excelencia a los espacios de una organización completamente diferenciada, por sus fines y procesos, a las empresas como lo es la escuela, genera además de distorsión de la plataforma teórica de educación, la posibilidad de transferir cargas ideológicas que promueven subprocesos propulsores de exclusión y diferenciación de los patrones tecnoformativos de las escuelas ante la idea fuerza de una educación gratuita, obligatoria y de calidad para todos los ciudadanos. La asunción de los discursos de excelencia y sus derivaciones, como objeto de estudio condujo a la revisión crítica de los materiales desde los cuales se sostiene el enfoque administrativo en cuestión. Las vivencias producidas en el desarrollo del trabajo investigativo permiten corroborar que las ideas conjeturales sobre el problema le dan consistencia como tal pues hay evidencias de las construcciones discursivas y de su comprensión en el contexto

Recibido: 17/01/2014 **Aceptado:** 24/05/2014

social de las organizaciones escolares que se contraponen a la orientación cuantitativa cerrada de lo dimensionable como promesa de transformación de la gestión escolar. En ese sentido, la metódica se teje en lo cualitativo, microsociológico y etnográfico para, desde la mismidad de los actores sociales, teorizar respecto a nuevas vertientes interpretativas del fenómeno en estudio. Los resultados condujeron a plantearse orientaciones teóricas desfundantes que coadyuvan en la construcción de enfoques emergentes colectivizables y ajustados a los contenidos epistémicos de la teoría educativa, con rasgos de pedagogía crítica de Giroux.

Palabras clave: excelencia, discursos, discursividad, dirección.

DISCOURSE AND DISCURSIVENESS OF THE EDUCATION IN SCHOOLS IN WAY OF EXCELLENCE

Abstract

The purpose of this study was to investigate the content of discourses and discursiveness of education in so-called schools of excellence, assigned to the Department of Education of Carabobo State. Elements and factors associated with managing of concepts from administration of the most varied criteria that are used for the search of the business quality are exposed, whose synthesis is the approach of excellence supported in the eighties by Peters and Waterman. It is understood that the linear transfer of economists criteria and conceptions of excellence to spaces of an organization completely differentiated by its purposes and processes, to companies as school is, it also generates, in addition of the distortion of theoretical platform of education, the possibility of transferring ideologies that promote propellent subprocesses of exclusion and differentiation of techno-formative patterns of schools at the idea force of a free, obligatory, and of quality education for all the citizens. Assumption of discourses of excellence and their derivations, as object of study, led to critical revision of materials from which the administrative approach, in question, is supported. Experiences produced into the development of research work, allow corroborating that conjectural ideas of the problem provide proof of discursive constructions and of their comprehension in the social context of school organizations opposed to scalable quantitative closed orientation as promise of transformation of the school management. In that

sense, the methodological one focuses in the qualitative, micro-sociological, ethnographic to, from the sameness of social factors, theorize regarding to new interpretative views of the phenomenon under study. Results led to raise theoretical orientations without foundation which help to construct collective emerging approaches adjusted to the epistemic content of educational theory with critical pedagogy features of Giroux.

Keywords: excellence, discourses, discursiveness, managing.

Introducción

Una tendencia natural en la especie humana es la de organizarse, históricamente la atención a las exigencias del medio ambiente ha planteado a los miembros de la especie, buscar las formas de concretar la opción de agrupamiento; en esa búsqueda, surge las variantes del manejo del poder y la ostentación de la autoridad. Tal situación implica la generación de roles que alcanzan a identificarse con lo que hoy llamamos adiestramiento y socialización; esto se traduce en el reconocimiento de la importancia que para el establecimiento de las "comunidades" tiene la educación como vía para la configuración de los sistemas de interacción humana en términos de la formación de los nuevos miembros de la organización social y la transferencia de los contenidos de las reglas que permiten la actuación armónica en sociedad.

En el discurrir del tiempo, muchas formas de organización se hacen evidentes en diversos escenarios históricamente registrados; la sociedad burocrática egipcia, la organización de la iglesia católica durante la edad media, la configuración del poder militar en los modernos ejércitos del siglo XIX y las escuelas del pensamiento administrativo que reeditan en los inicios del siglo XX a las clásicas organizaciones sociales con la simple excusa de hacer reflexión y discutir sobre el funcionamiento y el control de la ya acrisolada organización empresarial.

Los factores descritos, sumados a los de carácter económico, van tejiendo formas de inserción en el mundo social de las finalidades organizacionales que terminan superando los intereses individuales

de sus miembros. Surgen tendencias de análisis de las organizaciones desde una múltiple postura epistémica, algunas atienden al mantenimiento o ampliación del sentido productivo y de rentabilidad de la empresa, otras muestran sesgos hacia la incorporación de nuevas formas de dominación de los escenarios en los cuales se mueven, mediante el incremento de las promesas de bienestar y de incremento del capital de quienes invierten en ellas. Estas tendencias, generan desde la visión desenfrenada del economicismo del siglo XIX dos cuerpos de ideas que apuntaban a la supremacía del sentido productivo de la empresa en la sociedad, aparecen el taylorismo y el fayolismo como las primeras manifestaciones de la regulación y ajuste del comportamiento humano a las metas organizacionales.

En el tránsito temporal de las ideas fuerza del instrumentalismo empresarial, emergen visiones de control comportamental que se asocian a la psicología de las organizaciones, se exalta la motivación y se busca la optimización de los procesos de producción, mediante la puesta en escena de estrategias de integración de las personas a con mayor perfección a la dinámica y planes de empresa.

En el orden epistemológico se identifican dos vertientes teóricas bien definidas, el paradigma racional-productivista, sustentado en variantes de las teorías perfiladas después de la Segunda Guerra Mundial así como la corriente crítica que surge de los vacíos teóricos y la historicidad de la primera y que hace hincapié en su naturaleza socia1 y en las variaciones macro y microanalíticas de la teoría Socio-crítica como eje de movimiento.

No obstante la fuerza de los cuerpos teóricos mencionados, se incorporan a la discusión nuevos movimientos que toman aproximaciones en la psicología social, cuyo andamiaje conceptual les ubica en un plano diametralmente opuesto al sentido economicista-productivista de las organizaciones empresariales para dar paso a una visión de la «organización» como «grupo social» con cierta independencia de la finalidad economicista de las primeras formulaciones. La teoría Simbólica se apropiará de esta perspectiva. De ese mismo modo y asimilados desde los recortes históricos correspondientes, los enfoques teóricos mencionados dejan ver su aplicación a las organizaciones de servicios y consiguen afincarse en el manejo de las organizaciones escolares.

En consecuencia, la forma operativa en que se manifiestan las teorías organizacionales en el entorno educativo formal, indica que estas teorías vienen ya experimentadas en organizaciones cuya naturaleza es completamente diferente a la escuela; esto implica un cierto desfasamiento con la dinámica propia de los centros educativos y con las políticas que se implementan al interior de ellos; tal situación indica que la teoría de la Organización, la Psicología o la Sociología, se aplican al estudio de las organizaciones escolares tras haber atendido a otro tipo de organizaciones; generalmente en la empresa. Otro elemento preponderante en el problema de transvase del cuerpo conceptual de la administración a la escuela, se consigue en la tamización que sufren las teorías por las particularidades macrosociológicas y microorganizativas de su principal objeto de estudio: la Institución Escolar.

Por ello, en el centro de interés del presente estudio se revela entonces el grado de artificio que muestran las explicaciones de la escuela como organización tomando como referencia la plataforma teórica de las organizaciones empresariales; esto con razón a que estas no admiten la incompatibilidad de unas y otras, cuestión que genera constante desarticulación de la práctica social de la escuela con lo que significa el contenido de la teoría administrativa; sin embargo, persisten las orientaciones ideológicas que persiguen explicación de las funciones, y su relación con la configuración, gestión y análisis del funcionamiento de la institución escolar.

La observación señalada ubica el problema en dos vertientes: una de orden epistemológico traducido en problema de corte semántico que corresponde a la teoría educativa y un segundo plano, asociado al análisis del contenido del discurso y la discursividad de las escuelas de excelencia. En el primero de los planos, la entidad epistemológica de la Organización Escolar, considerada desde la Filosofía del Conocimiento, se hace esquiva y conflictual, por lo tanto es dudosa y discutible.

El eje explicativo epistemológico, es ciertamente discutible porque son necesariamente excesivos los giros discursivos que se emplean para la explicación de los contenidos del enfoque racional funcionalista que les asiste, la búsqueda constante de justificaciones, argumentos y elucubraciones particulares para cada acción del proceso hace evidente la inconsistencia teórica de la transferencia

conceptual forzada que se da desde lo teórico administrativo hasta lo operativo de la dinámica de la organización escolar. Este fenómeno deja ver también la poca consideración que se da a la educación como parte del segmento disciplinar de las ciencias sociales.

Por lo expuesto, el tejido argumental que constituye este trabajo, apunta a la revisión del discurso administrativo escolar, centrando la atención en el enfoque de excelencia, dado expresamente a las escuelas adscritas a la dirección de Educación del estado Carabobo, para contrastarlo con la representación que a él dan los actores sociales vinculados a las instituciones escolares. Desde allí, a través de los recursos proporcionados por la etnometodología en su variante microsociológica etnográfica, se teoriza y deslindan los presupuestos de lo investigable del objeto de estudio.

Problematización y metódica

El comienzo caótico y turbulento del tercer milenio, coloca a la humanidad en un momento histórico, caracterizado por los cambios y avances acelerados en las áreas científicas y tecnológicas, que si bien han producido beneficios importantes para el confort y calidad de la vida cotidiana, no es menos cierto que han generado problemas en los diversos órdenes de la actividad humana: cruentas y rápidas guerras cuya información se difunde en tiempo real en todo el mundo, restricciones a la libertad personal en función de la permanencia de regímenes dictatoriales, exaltación del productivismo economicista soslayando la condición humana de los trabajadores, disfuminación de infinidad de puestos de trabajo tradicionales, agresiones al ambiente, cambio de valores y otros son los signos negativos de la transformación epocal.

Sin embargo, no todo es obscuro; sabemos que el momento contiene en germen posibilidades y alternativas para repensar y actuar en la construcción del futuro; en este marco, hacemos especial referencia a Venezuela, dada la circunstancia por la que atravesamos, que denuncia crisis; pero, al mismo tiempo estamos conscientes en que si no nos hacemos cargo de la coyuntura histórica, quedaremos a la deriva de tiempos aciagos.

Por otra parte, en el tejido complejo de la crisis, lo educativo está en el centro del interés mundial; Sin embargo, las concreciones de la

dinámica social indican que el contexto de las escuelas representan un espacio discursivo, donde se espera cristalizar el propósito y fin último de la educación: desarrollar un tipo de sociedad humanista centrada en la libertad, equidad, igualdad, justicia social y construir un país, mediante el desarrollo de la capacidad creadora de sus habitantes

Propósito regulatorio

En los ámbitos sociales nacionales, el manejo de una red de conceptos que apunten a exponer lo mejor de las utopías en las políticas educativas, reclama una revisión de los elementos tensionales de tales discursos, de manera que se generen alternativas teóricas que conduzcan a la comprensión e interpretación del tejido discursivo en su sentido social expreso. ¿Cuál es la razón que nos asiste para asumir esta vertiente en la indagación?

Diremos en primer lugar, que pareciera una contradicción examinar una experiencia educativa que a la luz de las expectativas sociales parece exitosa; escuelas con "Alto Desempeño", "Organizaciones Escolares que Aprenden", "Escuelas de Excelencia", son solo algunas de las denominaciones con las cuales se signan los quehaceres de las escuelas vitrinas en Carabobo; no obstante, entendemos que en este discurso construido sobre la imagen de lo público, emergen problemáticos los rasgos de la discursividad sobre el poder ideologizante y cautivador de la educación, que tal como lo señala Pineda (1995), deja ver una tendencia en su arcaje teórico que le ubica en la concepción tecnocrática de la planificación de los servicios sociales, entre ellos la educación. Sobre este último asunto, el autor citado advierte que la concepción sistémica de la planificación "... supone que cualquier método es aplicable a cualquier tipo de sociedad y por tanto la planificación es generalizable" (p. 115). En igual interpretación, Pineda sostiene que el fundamento teórico de la planificación sistémica le hace aséptica y neutra y puede usarse para canalizar el logro de objetivos sin necesariamente valorar la bondad implicada en tales objetivos. Este contenido técnico de la planificación le asigna un marcado tinte de racionalidad, que en lo económico social de algunos proyectos educativos locales le identifican como tendenciales hacia el enfoque neoliberal de la educación, en lo normativo prescriptito de los planes de un estado con visión administrativa corporativa.

Así se trata de ubicar la esencia del problema, para su intelectualización; veremos, guiados por los heurísticos poperianos, que en un mundo que reclama equidad, el tratamiento segmentario, circundado, representacional de lo mediatizable, deviene exclusión social y en consecuencia se asoma discriminatorio: 100 escuelas de excelencia de 237 adscritas al estado regional y 20 de ellas unidas al programa "Escuelas Emblemas UNESCO", que predican el "éxito" de una gestión en la política educativa y manejan un canal de transferencia conceptual lineal desde lo gerencial a la complejidad de la organización escolar.

En tal plano, la visión administrativista de la escuela y su sentido de excelencia, se hacen fuente de obstáculos epistemológicos para la comprensión del proceso, en tanto revelan problemas para: (1) La construcción del lenguaje de la educación; (2) Dicotomías en la política – práctica educativa, ante la necesidad de una educación integral de calidad, gratuita y obligatoria para todos; (3) Barreras para el consenso y generalización de la representación social de la educación; (4) Cumplimiento de la función social de la educación.

Bajo el enfoque expuesto, el propósito de esta investigación es analizar el discurso y la discursividad en las Escuelas Estadales o llamadas *Escuelas en Vías de Excelencia***.** Se intenta producir un análisis del discurso educativo con la finalidad de acercarnos a la comprensión de los problemas sociales vinculados a ese contexto dentro de un sistema significativo, en un espacio y en tiempo determinado y que implica "además" un modelo de sistema semiótico educativo que orienta la producción del sentido del impacto social de la educación y la comprensión de lo sígnico ideológico que esta transporta.

En consecuencia, asociando la necesidad de examinar el discurso y la discursividad de la educación en las instituciones citadas, consideramos que el discurso se articula a una manera de producir conocimientos dentro de la verdadera naturaleza de la relación del hombre con el mundo. Allí, el discurso educativo se define, como el sistema significativo del espacio escolar particular de las Escuelas Estadales del Estado Carabobo. Implica un modelo particular de sistema semiótico educativo que orienta la producción del sentido; en él se manifiestan modelos cognitivos, representaciones, origen de necesidades, modos de satisfacciones, formas de organización de las estructuras administrativas, de los recursos, del saber dentro de

ese contexto, lo que nos permitió diagnosticar una problemática de carácter específico que influye en el sistema educativo y mantiene vigencia real, con su propio dinamismo y contradicciones. En este sentido, el dinamismo contradictorio que define lo real, determina una racionalidad específica expresada a nivel epistémico en ese contexto.

Contexto conceptual

Dirigiendo la atención a las connotaciones teóricas que se dejan ver en la revisión del objeto de estudio, cabe señalar que en los distintos subsistemas que componen el sistema social, uno de los planos respecto al cual se fijan las mayores expectativas de la población de una nación, es la educación; no obstante su importancia, a este sistema complejo que le impone ariete de desarrollo primario y de promoción social, le han sido asignados valoraciones sobre su funcionamiento y logros, que vayan en el típico ejemplo de crisis; al respecto, puede señalarse que la noción de crisis está presente en amplios contextos, cognitivos y sociales.

Como crisis se entiende "... el agotamiento de un modelo epistémico" (Rodríguez, 2002, p. 161) y es tal agotamiento el fenómeno que impulsa la confusión y caos que viven los sistemas, más tradicionales en la sociedad actual; allí, paradigmas dominantes como el de la administración, basado en supuestos de linealidad y equilibrio se ven sometidos a extremas presiones, tanto a lo interno como por los generados en el entorno y literalmente "sucumben", promoviendo el caos y el desorden. Otros sistemas más cercanos como las organizaciones que sirven de soporte al Estado, en muchas naciones se ven sacudidas por la incertidumbre y evidencian de forma notoria las aristas de la crisis.

Así, la actual revolución de los paradigmas y el acelerado cambio en los patrones de relacionalidad humana; entiéndase cambios en el conocimiento, el dominio de la información, así como el surgimiento de nuevos valores sociales, impactan a la educación como sistema pues es el conocimiento, a decir de autores como Toffler (1997), "la materia prima en el nuevo sistema de creación de riqueza" (pág. XI). Sin embargo, en el seno de las organizaciones públicas encargadas de garantizar a los usuarios el derecho a la educación, parece que no se está prestando la atención debido a la gestión de conocimiento,

cuestión que hace resaltar la noción de crisis de la educación, asistiéndose a una conmoción de los esquemas funcionales del modelo tradicional en el que se mueve este segmento del sistema general del poder del Estado, apareciendo la noción de crisis, como lo señala Parra (2002), como una mega pulsión que reclama nuevas lógicas y nuevas racionalidades.

En Venezuela, en la búsqueda de opciones ante los estados tensionales sociales y administrativos, es cuando se producen en educación los ensayos de adaptación de las llamadas *Tipologías Organizacionales* y los *Quiebres del Discurso* que les sirve de piso. Allí, se gestan aproximaciones teóricas y prácticas administrativas basadas en concepciones diversas, muchas veces contrapuestas y exógenas como las transferencias conceptuales desde la administración de empresas o de las conspicuas teorías económicas a educación (léase gestión de calidad reingeniería, altruismo, excelencia) de las cuales se espera éxito y ampliación de los indicadores de logro organizacional asignándoles una causalidad lineal.

A la luz de los cambios conceptuales de la administración escolar se dan también acciones de reforma que tocan la práctica docente y el currículum escolar, sin que tales reformas se vean autóctonas; un simple paneo del estado del arte en educación así lo revela. En el marco de interpretación del modelaje cultural de los actores sociales de la educación, se entiende que los sujetos que aprenden, conservan como registro las experiencias vividas y las emplean para expresar lo que interpretan de los discursos asociados a la función última de la educación.

En este sentido, se infiere que los actores sociales que dan evidencias de poseer capacidad de reponer, para la acción, lo que han comprendido de sus experiencias internas y externas, actúan según la extensión de lo comprendido en su vida cotidiana; ahora bien si el proceso de comprensión tiene como base una representación errada del valor axiológico de la educación, se evidencia que los individuos tienen un respuesta carente de soporte moral y que pueden generar un cambio del ambiente o una diferenciación del organismo social desarrollando nuevas pautas adaptativas; respecto a la acción discursiva tejida desde el proyecto de las escuelas de excelencia, la situación referida puede configurar un vector problematizador de la dinámica social en el estado.

Objetivos

El objetivo central de la investigación consiste en indagar el contenido y la orientación del discurso sobre la excelencia educativa y su discursividad, de manera que puedan ser interpretados a través de una arquitectura teórica conformada por las relaciones entre discurso y operatividad de la educación, tomando como referencia el proyecto escuelas de excelencia en el estado Carabobo.

En el marco de este objetivo, la intencionalidad del trabajo investigativo facilitará en el análisis del proceso educativo, la transferencia lineal de los conceptos administrativos hacia educación, visto desde la perspectiva de interpretación del contenido de la representación de los conceptos asociados al enfoque de excelencia como plataforma para la construcción de la cultura educativa regional.

Las direcciones del trabajo investigativo conducen a caracterizar las distintas prácticas discursivas que se desarrollan en las escuelas adscritas a la Dirección de educación del estado, en la disrupción de símbolos, representaciones, conductas e identidades culturales gestadas desde la educación formal, abriéndose las perspectivas para la interpretación y comprensión de los alcances de la intencionalidad educacional regional.

Desde los propósitos a lo metódico

Respecto a las concepciones que se tienen sobre la construcción del objeto de estudio, es significativo hacer un ejercicio de argumentación sobre las aristas más visibles del enfoque metódico en el trabajo investigativo; en tales términos, puede señalarse que en el estudio que nos ocupa, el análisis del discurso y la discursividad propia de la educación que se oferta y desarrolla desde las llamadas Escuelas en Vías de Excelencia del Estado Carabobo –que el pueblo con su sabiduría llama las Escuelas Amarillas, identificándolas así con el color de su imagen corporativa– se dice que son instituciones que sirven al fortalecimiento de la familia y la sociedad.

En tales instituciones, se desarrolla un proyecto en el cual se observan los parámetros de avance y modernización en el tratamiento gerencial y político que se da a la educación regional aún estando ésta adscrita al control del ente rector de la educación nacional, el Ministerio de

Educación, Cultura y Deportes; dicho proyecto se construye en la difusión de esquemas de orden ideológico que facilitan la generación de nuevas representaciones conceptuales en los usuarios del servicio educativo; así, se tiene que en el trabajo desde el cual emerge el proyecto, se percibe en muchos de los actores sociales vinculados a la educación estatal, como surgiendo de abajo hacia arriba; es decir, en lo teórico el despliegue representacional erige al docente como piedra angular, hace ver a los maestros como dueños del proyecto, afincándose en el desarrollo del poder personal con lo que se asegura la satisfacción de sus necesidades personales y los del sistema; bástese con citar lo planteado en Cedepe (1998): "un sistema que no asegure el bienestar y la satisfacción de sus miembros, está condenado a desaparecer" (p. 2). Para que este sistema permanezca se requiere un proceso de educación que asegure los resultados deseados para alcanzar los niveles de calidad basados en la premisa del éxito. "La educación para el éxito".

El tipo de investigación que se utilizó para este estudio es la investigación etnometodológica, entendida como una estrategia de investigación microsocial, de enfoque fenomenológico, hermenéutico y cualitativa, ya que ella utiliza el examen del fenómeno educativo como interacción social humana, emplea la triangulación y la etnografía como técnicas que permiten abordar y aprehender la realidad.

Por otra parte, las interrelaciones o búsqueda de contradicciones en la educación, es lo que ha dado lugar a la consecución de una teoría crítica educativa, la cual tiene sus fundamentos en un modelo crítico del currículum, basado en la investigación y en la concepción de la enseñanza como un proceso orientado al establecimiento de relaciones entre cognición y acción (Lowyck, 1986); o la capacidad para tomar decisiones en ámbitos complejos (Shavelson, 1986); o como una actividad intencional y sociocomunicativa que genera situaciones propicias para el aprendizaje formativo (Medina y Sevillano, 1990).

Todos estos conceptos implican una concepción del currículum como "una alternativa para la educación crítica" (Coll, 1998), el cual se fundamenta no solo en las necesidades del que aprende, su ritmo de aprendizaje, sino la investigación como eje del proceso, lo cual contribuye a la conformación de una comunidad autoreflexiva.

Desde esa perspectiva, el enfoque que hay que denotar, es el enfoque etnográfico cualitativo, definido por Martínez (1998), como: "la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo humano que constituya una entidad, cuyas relaciones están reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas". (p. 29), por ejemplo, la familia, un aula, una escuela, son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente.

Discurso y discursividad de la educación en las escuelas de excelencia

Nodos referenciales desde lo teórico conceptual

La revisión de los elementos constitutivos del discurso de excelencia, que se aplica en la actualidad en los espacios geopolíticos de los estados que se privilegiaron por la condición de haber experimentado procesos de descentralización o desconcentración de lo administrativo, en el sistema educativo venezolano, es en lo metodológico una acción intelectiva que reúne la disposición de aproximarnos, con las dudas de la transformación casi constante de los conceptos, a la luz de los giros epistémicos que sufre la ciencia y que se pronuncian sobre las estructuras teóricas de la educación, hacia la deconstrucción, de los discursos y su correspondiente discursividad, de los modelos administrativistas usados como estrategia de trabajo en educación.

El trabajo, visto como la comprensión, en primera instancia, de las percepciones que tiene los actores sociales que se mueven en el centro de la dinámica de las instituciones escolares tomadas como eje de relación del objeto de estudio, en este caso las escuelas adscritas a la gobernación del estado Carabobo, encuentra su hilo conductor en la investigación de corte microsociológica y en el herramental metódico de la etnografía.

Este proceso, que tomó como punto de partida la argumentación relacionada con la problematización y metódica atinente al problema, que siguió en el orden de la construcción teórica para la deconstrucción de los conceptos de interés en cuanto enfoque administrativo de la política educativa del estado Carabobo, recorrió las fuentes teóricas explicativas o comprensivas del discurso de la excelencia educativa como problema; se adentró en

las raíces discursivas sobre la excelencia, revisó la visión sistémica de la administración escolar, para finalmente teorizar a partir de los hallazgos relevantes del estudio con la finalidad de formular un andamiaje conceptual que facilite la comprensión e interpretación de los contenidos del discurso y su operatividad en el seno de las instituciones tomadas como unidad de análisis en la investigación.

Sobre la asunción inductiva del objeto de estudio, cabe señalar que la fusión teórica de dos conceptos fundamentales como: eficacia y calidad, tiene repercusiones dignas de mención en la comprensión del desarrollo de los modelos organizativos que se aplican en muchas áreas de los servicios públicos; este enfoque, articula por una parte, las diferentes estrategias organizativas que se han experimentado en la administración de los servicios públicos; por la otra, se pudo alcanzar una visión más amplia del sentido rentista que se evidencia en el manejo de la educación a nivel de la Dirección de Educación del estado Carabobo. Esta orientación metódica, a la vez que conduce a recuperar el privilegio del componente organizativo, al operativizar las estrategias en la gestión con los denominados modelos de Gestión de Calidad, enfoques de Calidad Total (TQM), o tratamiento administrativo de excelencia; supone descubrir los velos ideológicos que se disponen sobre las organizaciones escolares; la estrategia metódica considera la potencialidad de orientación del discurso educativo hacia los planos o espacios de las nuevas «organizaciones de aprendizaje», cuyos vectores orientadores les hacen más dependiente de las concepciones administrativas aplicables en las organizaciones empresariales. Consideradas como relevantes ambas cuestiones, la trascendencia de lo interpretativo se focalizó en ganar espacios en el nivel de la construcción teórica, de modo que se pudo comprender e interpretar la cuestión; que es, por el contrario, que la regulación legal de los sistemas educativos imponen en la gestión de las organizaciones escolares los principios de la Calidad y dejan de lado la función última de la educación.

Así, en el marco de la investigación, el sentido y los valores que implica el concepto de excelencia, no es absoluto. Resulta de su relación con otros presupuestos ideológicos, epistemológicos, teóricos, procesuales e instrumentales. Resulta igualmente de la finalidad, objetivos e intereses de las partes implicadas. El concepto relativo de excelencia y la cadena conceptual empleada como discurso en la educación regional, está abocado a un uso tergiversado, interesado

o impreciso. Así introducido, el concepto de «excelencia» no plantearía ningún problema teórico, ni organizativo distinto al común de la terminología administrativa escolar. Sin embargo, en el concepto de «excelencia» entran en juego factores recientes que exigen una mayor precisión, dadas las repercusiones en los modelos organizativos.

Así entonces, como una primera derivación del estudio se considera que en el sentido de excelencia, los modelos regidos por un imperativo instrumental, se le oponía un sentido de mejora, de corte humanístico comunicativo e interpretativo. En tal dirección, el concepto de excelencia está circunscrito a la trascendencia del enfoque denominado «calidad», cuestión que en la actualidad obliga a una concreción mayor en el examen de la transferencia conceptual desde la empresa a la escuela.

Por otra parte, dentro del tratamiento epistemológico, a cada modelo de razón instrumental, comunicativo o crítico, se le debería atribuir y le corresponde un sentido distinto de «mejora», lo que conduce a discriminarla.

La problemática de las representaciones de los conceptos administrativos que del proceso de socialización sistemática fomentado por el grupo social dominante y con diferentes medios, esto pudiera impulsar la participación espontánea en un tipo de transmisión de significados vinculados al funcionamiento individual del actor social se transfieren linealmente a educación y el sentido social de la dirección, tal como se ha explicado, puede sintetizarse, a la luz de los resultados de la investigación, en los términos siguientes:

.- En el discurso de la excelencia, lo social se va incorporando a través en niveles de racionalidad limitada, en algunos casos no reflexivos.

.- El sentido de pertenencia que genera el discurso tejido desde la noción administrativista de la escuela, se ve privilegiado por su naturaleza expresa para la internalización de los significados institucionales; allí no sólo es la organización que se ve penetrada por el discurso sino que es su propia estructura desde la

cual se va a reproducir la cultura institucional que se desprende de la intención discursiva; igual situación ocurre con el proceso de socialización de los miembros de la organización escolar, quienes se ven compelidos a ajustarse al control y a garantizar la permanencia del status quo, bajo la convicción de que la escuela es el lugar óptimo para hacerse y diferenciarse de lo instituido.

.- En el marco de las organizaciones escolares que manejan los postulados de excelencia, el sujeto humano es llevado a un estado de pertenencia institucional –hombre empresa– por la necesidad de satisfacer sus expectativas tanto en lo más elemental de su existencia como ser biológico y cultural, bien como instancia de promoción social para el logro de expectativas de nivel superior –realización–.

.- La cultura de excelencia en la escuela, desliza sutilmente una configuración de ideas que conducen al actor social a considerar como válido el logro de sus expectativas de logro personal, produciéndose lo que en la práctica se denominaría enajenación, es el estado de sustracción del sujeto de su realidad contextual, generándose la imposibilidad de construcción de las representaciones sobre el proceso que se correspondan con la mismidad humana de éste, se toca la autoestima, el avance personal, la angustia primaria y las tensiones que aparecen cuando se cortan el suministro que les proporcionan los estímulos del mundo social.

Nodos tensionales para el debate

La revisión de los contenidos del discurso y la discursividad de la educación en el seno de las escuelas de excelencia, tomando como hito referencial a las ubicadas en el Estado Carabobo, dejan potencialmente revelados espacios para la construcción de nichos de discusión que pueden dar cobertura a problemas epistemológicos en tanto necesidad de complementariedad en los soportes teóricos de la educación venezolana, ofrece posibilidad de gestar acciones de intervención de las instancias escolares para acometer la reconstrucción de la visión humana del proceso y desprenderlo del

arcaje administrativista en el cual se encuentra sumergido, conduce a valorar la contribución de la teoría de las representaciones sociales y del análisis semiótico de los discursos educativos en la tarea de comprender e interpretar la función social de la escuela.

En ese eje de vectores tensionales, la calidad de la educación, la búsqueda del sentido de lo humano en la organización escolar, la reconstrucción de la función social de la escuela, donde aparece la potencialidad de uso del herramental cognitivo humano, que sumado a la capacidad especializada de la educación para formar al nuevo ciudadano, que se articulan el proceso y la orientación del mismo como motor impulsor de la transformación contextual social; de allí lo emblemático de la deconstrucción del discurso escolar, que reorienta el contenido discursivo hacia espacios transformacionales, de contenido político, que devienen interés de estado, en tanto atención a la necesidad de reivindicación de los usuarios del servicio educativo antes que la colonización de su razón.

Por otra parte, la incorporación de cambios sustanciales en el discurso educativo adquiere en el contexto del desplazamiento del sentido economicista del enfoque educativo de excelencia, una la particular atribución para agenciarse de manera colectiva, dejaría de ser reductiva, exclusora, y posicionaria tanto a la organización como a los actores sociales que se mueven en ella, en el centro del debate de lo global y tecnocomunicacional.

El contenido del discurso examinado, es tentador al proponer nuevos ejes de relacionalidad en lo procesual educativo; reclama una ruptura contra la quietud del común de los ciudadanos, sugiere la rectificación de los recorridos intelectuales para dibujar dos aristas propias del asunto que se centra en vencer la transferencia conceptual lineal administración-educación, la primera de ellas, que acercaría el foco de interés de la comunidad académica hacia la esencia de lo gnoseológico-hermeneútico representacional en la llamada noción de crisis del sistema educativo nacional, en sus múltiples facetas y concepciones, así como una segunda, la promoción de las factores coadyuvantes en la construcción de una nueva subjetividad que se asocie al sentido de lo humano en las nuevas corrientes de pensamientos económico, sociológico y político, vinculada a la redefinición de la teoría educativa.

Un corte de cuentas parcial de los hallazgos del proceso investigativo, orienta los registros aquí expuestos hacia la legitimación de los argumentos siguientes:

.- Los discursos educativos signados en el *administrativismo*, son gestores de espacios problemáticos que van acumulando reclamos sustanciales dinamizados por diferentes factores e ideas fuerza, tocantes a la función social de la escuela y al control educativo que debe mantener el estado nacional según lo establecido en el proyecto de país que se refleja en el contenido de la carta magna. Allí es plausible hacer funcionar lo tensional de la crisis con la intención de las expectativas sociales y generar alianzas estratégicas sociedad-escuela para impulsar el nuevo sentido de lo preformativo escolar.

.- La educación como alternativa de construcción de la ciudadanía, plantea nuevos requerimientos de redimensión obligando a promover un proceso de repensamiento de su arquitectura y de sus orientaciones en lo político estratégico del estado. Este reconocimiento implica la emergencia de una nueva racionalidad en la planificación de lo educativo, en el manejo del aparato escolar y la conectividad de los cuadros de control interno que dan cuenta del alcance de la dinámica de la educación, en cuanto a su asunción como fenómeno complejo.

.- Se considera necesaria la reconstrucción del régimen de verdad que asiste al proceso educativo; desde esa óptica, se estará consciente de la ruptura con los cánones regulatorios derivados de los paradigmas de la modernidad y se gestará un enfoque canalizado por las aristas complejas de los procesos propios de los sistemas humanos, en los cuales se privilegie la persona y sus connotaciones, con el aprovisionamiento de los más vastos desarrollos de lo teleinformatizado.

.- Finalmente, desde el alcance del estudio, el proceso de reconstrucción del enfoque directivo de la educación, debe permitir adelantar una mirada a la tendencia educativa de América Latina y del mundo a objeto de articular el

proceso con el sueño pendiente latinoamericano, lo libertario y emancipatorio.

Referencias

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. (Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas).* Barcelona: Editorial Paidós.

Colom, A. (1998). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Colom, A. (2002). *El fin de la modernidad: Teoría del caos y cambio epistemológico en el saber educativo*. En: Relea, No. 16. Enero Abril.

Córdova, V. (1986). *Modo de vida. Problemática teórica y metodológica*. Caracas: Publicaciones Universidad Central de Venezuela.

Córdova, V. (1990). *Historias de vida. Una alternativa para las ciencias sociales*. Comisión de Estudios de Postgrado Faces UCV. Caracas: Editorial Tropykos.

Dale, R. (1989). *El estado y la educación*. Milton Keynes, Open University Press.

De Morgan, L. (1970). *Lógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Haidar, J (1998). *Análisis del discurso*. En: Técnicas de Investigación, en sociedad, cultura y comunicación. Jesús Galindo Cáceres (Coord). México: Ediciones Addison Wesley-Longman.

Haidar, J. (2003). *Análisis del discurso*. Documento en línea. http. www. moebio. org.arg. Consulta: Noviembre 6, 2003.

Martínez, S. (1998). *De los efectos a las causas. Sobre la historia de los patrones de explicación científica*. México: Editorial Paidós.

Maturana, H. (1986). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.

Tobasura, I. y Sepúlveda, L. (1997). *Proyectos ambientales escolares. Estrategia para la formación ambiental*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.

Talavera, M., Zambrano, C.; Trestini, M. y Marcano, A. (2012). *Redes institucionales para la sustentabilidad en la comunidad, sociedad y escuela*. Publicado en Alemania. Deutsche Nationalbibliothek. Editorial Académica Española.

Villalobos J. (2000). *Educación y Concientización*. Legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. Educere. Julio-Agosto 2000. Mérida: Ed. Universidad de los Andes.

Dilia Álvarez: Doctora en Educación. Magíster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación, Mención Administración Educacional. Profesora Titular Jubilada. Investigadora en las Líneas: Desarrollo de Procesos Gerenciales y Discursividad en la Educación. Docente, Tutora y Jurado de Tesis a nivel de Pregrado, Postgrado y Doctorado. Autora del Libro *Discurso y Discursividad en Educación*.
diliaalvarez@hotmail.com

LA HOLOGERENCIA EPISTEMICA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD VENEZOLANA A PARTIR DEL CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO

Tulio Cordero

RESUMEN

Se presenta esta investigación la cual se define como un abordaje analítico sobre la necesidad que tiene la sociedad venezolana de transformar a profundidad el sistema educativo y consecuentemente de su sociedad. El objetivo primigenio fue interpretar el proceso de transformación de la sociedad venezolana a la luz de la Hologerencia Epistémica considerando los fundamentos filosóficos y antropológicos presentes en ella y en el Currículo Nacional Bolivariano. Para esto se asumió una postura filosófica desde la eudemonología, la ontología y la axiología entre otros.Se planteó desde una hermenéutica basada en el círculo hermenéutico, con apoyo en una revisión documental, bibliográfica e intertextual, también se apoyó en el análisis del discurso, asumido mediante lecturas factuales, temáticas y simbólicas. La interpretación fue mediante el programa Atlas ti, empleando categorías axiales, selectivas y abiertas. La deducción, el método hipotético deductivo y el analógico constituyeron las vertientes para formular las argumentaciones coyunturales y generar el producto final, el cual concluye en que la transformación de la sociedad venezolana a la luz de la Hologerencia Epistémica y sus concepciones contemporáneas reflejan la necesidad de tomar al ser y el hacer como protagonista principales de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde las necesidades sociales son cada día más complejas y en

Recibido: 02/10/2013 **Aceptado:** 26/06/2014

consecuencia los requerimientos para su praxiología aumentan en dificultad; en efecto los cambios exigen constantes estudios de la realidad venezolana y su eudemonología como horizonte filosófico en pos de una sociedad verdaderamente organizada y de avanzada, enmarcan su eudemonología, el constante camino hacia la máxima felicidad posible, en su sentido analéctico.

Palabras clave: hologerencia epistémica, eudemonología, ontología, axiología, epistemología, antropología.

EPISTEMIC HOLO-MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF VENEZUELAN SOCIETY TRANSFORMATION FROM THE NATIONAL BOLIVARIAN CURRICULUM

Abstrac

This research is defined as an analytical approach about the need of Venezuelan society to deeply transform the educational system and, consequently, its society. The main aim was to interpret the process of Venezuelan society transformation from the view of Epistemic Holo-management, considering philosophical and anthropological foundations present in it and in the National Bolivarian Curriculum. For this, a philosophical posture position from the eudemonology, the ontology, and the axiology, among others, was assumed. It was raised from a hermeneutic based on the hermeneutic circle supported on a documentary, and inter-textual literature review. Furthermore, it was supported in the analysis of discourse assumed by factual, thematic, and symbolic readings. Interpretation was made by Atlas Ti program, using axial, selective, and opened categories. The deduction, the deductive hypothetic, and the analogical methods, constituted the slopes to formulate circumstantial arguments to generate the final product, which concludes that the transformation of Venezuelan society, from the point of view of Epistemic Holo-management and contemporary conceptions, reflects a need of taking the being and the doing as main protagonists of their own teaching-learning process, where social needs are more complex every day, and, consequently, requirements for their praxiology increase in difficulty. Indeed, changes require constant studies of Venezuelan reality and its eudemonology as philosophical horizon towards a truly organized and advanced society. Its eudomonology

is framed by the steady path to the possible maximum happiness in its analectic sense.

Keywords: epistemic holo-management, eudemonology, ontology, axiology, epistemology, and anthropology.

LA HOLOGERENCIA EPISTEMICA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD VENEZOLANA A PARTIR DEL CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO

Ámbito problematizador e introductorio

Objetivo general:

- Interpretar el proceso de transformación de la sociedad venezolana a la luz de la Hologerencia Epistémica considerandolos fundamentos presentes en el Currículo Nacional Bolivariano.

Objetivos específicos:

- Identificar, partiendo de la Hologerencia Epistémica, los cimientos axiológicos, eudemológicos, y ontológicos subyacentes en las orientaciones filosóficas presentes en el Currículo Nacional Bolivariano que permitan la consolidación del Subsistema de Educación Básica mediante un fundamento curricular coherente con los preceptos constitucionales vigentes en el país.

- Reconocer los principios antropológicos, útiles en la formación de ciudadanos multiétnicos, pluriculturales y valiosos en la sociedad, con valores de equidad e identidad nacional, en armonía con los postulados presentes en la Hologerencia Epistémica venezolana.

- Analizar los fundamentos axiológicos, eudemológicos, ontológicos y antropológicos que ayuden a la comprensión y faciliten la transformación de la sociedad venezolana a la luz dela Hologerencia Epistémica y las teorías

del pensamiento presentes en el Currículo Nacional Bolivariano.

Sendero metodológico

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo empleando el enfoque de la hermenéutica reflexiva de Ricoeur (2006) y el Círculo Hermenéutico de Dilthey (1976). La primera se seleccionó porque "permite resaltar la importancia del registro como instrumento hermenéutico, ya que hace posible articular el explicar y el comprender, teniendo una relación de complementariedad, además por estar relacionada con la temporalidad y la experiencia humana" (p. 1). El segundo, el Círculo Hermenéutico, porque permitió la interpretación, comprensión y producción eidética requerida por la investigación. Además se apoyó en una revisión documental e intertextual. La interpretación se abordó mediante el análisis del discurso, partiendo de lecturas factuales, temáticas y simbólicas. La interpretación fue mediante el programa Atlas ti, empleando categorías axiales, selectivas y abiertas. La deducción, el método hipotético y el analógico constituyeron los fundamentos para formular las argumentaciones coyunturales y a partir de allí generar los resultados y conclusiones.

Discusión, interpretación y presentación de los hallazgos

El análisis demuestra que todo venezolano, desde un horizonte general, anhela un país en continuo desarrollo, próspero, lleno de sólidos valores, con elevado sentido de pertinencia, altamente arraigado a sus raíces culturales, ancestrales y cosmovisiones, es decir *un país caracterizado por la máxima felicidad posible*. Ahora bien, esta máxima felicidad posible es lo que en niveles filosóficos se conoce como *eudemonología,* y se introduce en esta disertación porque permite aumentar la comprensión de las concepciones Hologerenciales y académicas presentes en el sistema educativo venezolano, y por ende en su currículo, develándole significados y fundamentos a partir de este estudio, por lo que constituye uno de los aportes más significativos de esta investigación.

Ilustrando el término antes incorporado, se expresa que fue acuñado por el filósofo Alemán Arturo Schopenhauer (1851), para referirse al estudio de la vida en felicidad a partir de sus posibilidades reales. Su

etimología está en el griego "eudaimonía" que significa felicidad, tal como la empleó Aristóteles en su teoría de la ética.

En relación a la Hologerencia Epistémica se expresa que surgió por la necesidad de abordar un cambio de paradigma en la concepción y administración postmoderna del hecho educativo venezolano. En palabras de Cordero (2011) esta se define desde un marco educativo, como un tratado de gestión que aborda la acción gerencial desde una visión holos. Al respecto el mismo autor cita que:

> La Hologerencia epistémica considera todos los fundamentos teleológicos propios de la esencia Hologerencial para develar el fin último de la administración escolar, en aras de la satisfacción trascendental del hombre y su cultura local, *brindándole herramientas para el máximo logro de felicidad posible*. Además crea modelos propios de gestión y gerencia desarrollados en epistemes emergentes donde los procedimientos y técnicas propias surgen del contexto; no están establecidas en diseños preconcebidos por entes ajenos a la localidad, y se alejan de las antiguas etapas universales planteadas por la administración científica, ante la emergencia de enfoques conformes a los subsistemas de la Educación Básica y Universitaria. (p. 261)

Ahora bien, nótese que este sentido eudemonológico presente en la concepción teleológica de la Hologerencia Epistémica y reafirmada en el Currículo Nacional Bolivariano se encuentran herramientas filosóficas e instrumentales necesarios para contribuir con la transformación de la sociedad Venezolana y de esta manera poder fortalecer los valores intrínsecos en cada niño, cada adolescente y adulto que se encuentren en cualquiera de los subsistemas que integran el sistema Educativo Venezolano; para que esto se cumpla se debe iniciar desde una mismidad con principios, virtudes y los valores morales presente en cada ciudadano, y así cultivar todo lo bueno desde el currículo, y en sentido filosófico, la condición de ser ellos mismos, es decir conservar su identidad personal. He allí el valor axiológico del currículo en estudio.

Ahora bien, se requieren profundas transformaciones en diferentes sectores de nuestra sociedad, transformaciones que deben ir más

allá de lo estrictamente académico y la escuela, para llegar hasta ámbitos tan determinantes como las universidades, sectores políticos, ecológicos, culturales, económicos, magistraturas, salud y el deporte, entre otros sectores que son columna vertebral de la sociedad venezolana. Fundamentando esta idea se encuentra lo expuesto por Cordero (2012, p. 221) quien expresa que fundamentándose en la Hologerencia Epistémica, es posible incluir todas las disciplinas necesarias en el hecho educativo como la antropología, las ciencias políticas, entre otras y así responder a las necesidades socioculturales de la localidad. Además los principios de inter y trans disciplinariedad así lo permiten. Al respecto cita:

> ...es aquí donde este postulado juega un rol protagónico porque permite que sean incluidas todas las disciplinas requeridas, entre éstas la pedagogía, administración y la sociología en primera instancia; seguidamente de la antropología, la psicología y las ciencias políticas, que por interdisciplinariedad permiten la integración requerida en la compresión del ser presente en todos los fenómenos Hologerenciales. (p. 224)

Sin embargo se encuentra que dichas transformaciones, desde su ideal, nacen en el hogar, se fortalecen en el sistema educativo, y se revierten en la sociedad. Es allí donde las concepciones curriculares contemporáneas enfocadas desde la axiología curricular, enarbolan banderas como elemento fundamental en dichas transformaciones y poder así responder desde los diferentes subsistemas que integran el Sistema Educativo Venezolano a las necesidades de continua transformación social que se están demandando. Cabe destacar que el postulado antes presentado responde a resultados de largo plazo, pero al final generarán resultados sólidos y determinantes para las generaciones futuras.

Ante tales requerimientos se hace énfasis en lo humano como una de las dimensiones fundamentales del ser y atributo trascendental del hombre en sociedad, lo cual amerita intensas revisiones como constantes inclusiones para que las nacientes y futuras concepciones curriculares sean elementos medulares. Citando a Castillo (2008) se destaca que estas son: *la sistémica, la concepción científica – tecnológica. El humanismo en el currículum. La concepción social re-construccionista.*

La concepción académica, y finalmente la concepción antropológica del currículo en conjunción con los nuevos paradigmas curriculares.

Enfocando lo antropológico, se puntualiza que esto se encuentra en el marco de la estructura de la sociedad venezolana, al igual que en la Hologerencia Epistémica, concebida como la evolución cultural dentro de una comunidad y su contexto, el cual desde el currículo se deben comprender para estructurar la sociedad que demanda la Carta Magna Venezolana. Partiendo del carácter inter y trans disciplinar del currículo, la antropología, como ciencia integradora que estudia al hombre como producto de la sociedad y la cultura donde este está inserto, se especifica que otros de sus fundamentos está en la constante necesidad de comprender y estructurar los modos de comportamiento de los dicentes en la escuela, el hogar y la sociedad, en armonía con el momento histórico correspondiente.

En seguimiento de lo anterior, se recuerda que tanto la Hologerencia Epistémica como el Currículo Nacional Bolivariano está basado en el humanismo social, fundamentado bajo la visión de un nuevo concepto del hombre en sociedad, donde las *dimensiones antropológicas, sociales, psicológicas, históricas, políticas, epistemológicas, axiológicas, ontológicas, así como en las doctrinas o corrientes filosóficas del realismo, pragmatismo y existencialismo* se conjuguen para lograr una nueva teoría curricular que generen cambios reales, tanto en el hogar, como en la escuela, la comunidad y sociedad en general, de esta manera contribuir con la transformación social ordenada por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación. (Araujo: 2009, p. 1)

En tal sentido, lo axiológico como tejido nomotético también se encuentra en el ordenamiento jurídico iniciado en nuestra Constitución,cuyo preámbulo expresa: "el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural" consustanciada con "valores de libertad" en toda la amplitud que el término demanda y entre otros aspectos también destaca el "equilibrio ecológico y bienes jurídicos ambientales" necesarios para la transformación social que se plantea.

Ahora bien, en referencia a los enfoques curriculares contemporáneos se argumenta, de acuerdo con Caldeiro (2012) que "entre los

principales enfoques actuales requeridos para la transformación social se deben considerar la interdisciplinariedad, globalización y la incertidumbre como basamentos epistemológicos necesarios" (p. 2), y de esta manera responder a las múltiples insuficiencias educativas y sociales requeridas en el país.

Puntualizando lo epistemológico, se especifica que este se vincula con la concepción de los saberes y conocimientos presentes en el currículo y la Hologerencia Epistémica siendo necesarios para el mejor desarrollo de la sociedad; además se concibe como la búsqueda permanente del conocimiento que explique el currículo en plena armonía con los desafíos sociales, es el avance del estado del arte de la nueva teoría curricular venezolana que responda, desde su ontología, a las necesidades de una cosmovisión, he allí su carácter antropológico e inter-trans-disciplinario del currículo en construcción. Estos enfoques curriculares deben estar en constante estudio para adaptarlos a los nuevos requerimientos sociales; ubicándose en este punto el centro de su episteme.

En este sentido lo epistemológico del Currículo Nacional Bolivariano también se encuentra en la forma como este explica las circunstancias históricas, sociales, psicológicas y políticas, entre otras, mediante las que justifica, elabora y valida dicho currículo científicamente, y más allá de esto, la forma de conceptualizarlo ante la sociedad venezolana, siendo este uno de los puntos más vinculantes con la Hologerencia epistémica.

En referencia con la interdisciplinariedad, abordada en la Hologerencia epistémica, se expresa que se asume porque el currículo no puede verse aislado de otras disciplinas, ya que en la educación, por su naturaleza ontológica y axiológica, convergen todas las áreas del saber. Esto se evidencia en las diferentes unidades curriculares o asignaturas presentes en los planes de estudios que integran el Sistema Educativo Venezolano. Al respecto Pérez y otros (2009) expresa que:

> La relación interdisciplinaria es un principio didáctico independiente y de difícil aplicación; no sólo por su complejidad desde el punto de vista teórico, sino también por la necesaria coordinación de esfuerzos entre los docentes de las diferentes asignaturas, de forma tal que se garantice la

> debida sistematización e integración de los conocimientos y habilidades... La educación de los alumnos no es efectiva sin una interdisciplinariedad, ya que al realizar el aprendizaje, con una debida articulación de los contenidos y revelando los nexos entre los fenómenos y procesos, que son objeto de estudio, facilitan una visión más integral de la unidad y la diversidad del mundo natural y social, así como su implicación ética en la sociedad, pues la interdisciplinariedad se ha convertido en un aspecto básico de la actitud humana, lo cual es fundamental para alcanzar el propósito esencial de la educación (p. 1).

En atención a lo anterior, y como antítesis de lo antes planteado se cita a Torres (2006) quien expresa que deben ser muy cuidadosas en la lectura interpretativa y comprensiva que se le da a los contenidos interdisciplinar, globalización y trasversalidad, puesto que ellos poseen un trasfondo ideológico, filosófico, científico y profesional que subyace en los discursos y prácticas de organización de las tareas escolares basadas en asignaturas, por lo que es necesario cavilar las alternativas que se pueden ofrecer en los modelos dominantes lineales-disciplinarios.

La concepción interdisciplinar es bastante compleja y se identifica en la Hologerencia epistémica cuando se comprende que la transformación de la sociedad venezolana se debe asumir desde el modelo funcional, "Es un modelo que se desprende de la gerencia industrial y por interdisciplinariedad se incorpora al campo de la gerencia educativa. Si cada integrante del sistema cumple con sus funciones, consecuentemente la educación debería mejorar". (Cordero: 2011, p. 26).

En referencia con la globalización cobra fundamento la trans e inter disciplinariedad porque el currículo siempre está en constante desarrollo de acuerdo a las transformaciones que el dinamismo social y sus cosmovisiones ofrecen. El autor antes citado expresa que:

> La globalización, es buena prueba del descontento con los modelos de organización disciplinares más tradicionales. Motivo por el cual intenta reabrir un debate sobre todas estas cuestiones, en un momento en que también existe el peligro

> de que la globalización, la interdisciplinariedad, el currículum integrado, como estrategia organizativa y metodológica, queden reducidos a un simple eslogan o a conceptos sin contenido (p. 1).

Reflexionando sobre lo anterior se expresa que este proceso debe ser analizado con mucho cuidado, puesto que parte de su éxito radica en la preparación de los entes implicados para asumir la globalización exitosamente, sobre todo en estos días donde la híper información que genera la sociedad del conocimiento, imposibilita el arte de poder "conocer todo"; además partiendo de la premisa que expresa: "que los estudiantes facilitan su aprendizaje si lo globalizan con otros conocimientos". El desarrollo de la sociedad venezolana apoyada en su currículo cobra aplicabilidad tanto educativa como social, sobre todo cuando establecen relaciones, presentes o subyacentes con lo ya aprendido. Desde el postulado Hologerencial se cita a Cordero (Ob. cit) cuando expresa que:

> La globalización y la cibernética constituyen herramientas de avanzada para facilitar el manejo de grandes masas de información que en manos de personas preparadas pueden generar grandes soluciones ante los graves problemas que tiene la educación venezolana. Es allí que la Hologerencia epistémica concebida como tratado de vanguardia reconoce lo complejo del acto administrativo y gerencial, *donde cada realidad se observa desde la incertidumbre,* desde lo multireferencial y sobre todo desde lo multidimensional, se perciben las grandes carencias, pero también las muchas alternativas posibles para la superación de circunstancias adversas. Reflexionar a la Hologerencia epistémica desde su complejidad en términos más que metafóricos, en tropos metalipticos, sería como "penetrar muchísimo más adentro de las duras máscaras de la gerencia educativa venezolana" para ver la verdadera apariencia de lo real (p. 271).

Ahora bien, considerando el principio de la incertidumbre como elemento interdisciplinar dentro del currículo se percibe una dualidad, la primera por la falta de certeza de las verdades aprendidas en un contexto social y la segunda por el dilema de lo aprendido y su

aplicación en el mercado laboral futuro. El principio de incertidumbre es común al pensamiento complejo y al enfoque cualitativo. En las concepciones curriculares contemporáneas Galeano y García (2010) plantean que:

> En el campo del conocimiento no existen certezas absolutas. Las verdades son históricas, se construyen socialmente. No existe una única verdad sino múltiples verdades construidas por individuos situados en contextos y en condiciones específicas. La mirada abierta, dinámica y cambiante, así como el reconocimiento de las tensiones entre los contextos, caracterizan al enfoque complejo-cualitativo (p. 3).

Entiéndase desde este enfoque que la no certeza de aplicabilidad social de las verdades aprendidas y su inserción en el mundo sociosimbólico del estudiante, estará siempre en el sendero de la dualidad del ser o no ser, como esencias ontológicas presentes en el currículo y de tal manera poder generar los planteamiento más asertivos, ya que una nueva sociedad se está formando, y por tal motivo se deben tener las herramientas necesarias para responder a la altura de sus requerimientos. No tenemos la certeza de cómo será, pero sí podemos delinearla mediante el currículo y sus diferentes implicaciones.

Ahora bien, al interpretar la realidad venezolana, se deben tener presente escenarios que determinan su excelencia tanto cualitativa como cuantitativa, entre ellos se destacan problemas de infraestructura y capacidad instalada, los niveles de formación y profesionalización del personal docente, su poder socioeconómico y cultural, los niveles de calidad de la acción pedagógica y de gestión, tanto en su fondo como de forma; estos señalamientos están siendo abordados por la Gran Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa, donde se buscan resultados cualitativos y descriptivos más que numéricos, para que se establezcan soluciones tanto a las necesidades de interacción y autoestima que demandan gran parte de los estudiantes y sociedad venezolana.

En relación con las necesidades individuales y sociales que el currículo debe satisfacer, es pertinente citar a Monjas (2011) quien plantea que "*dichas necesidades son tanto de interacción*

como de experimentación de prácticas sociales; múltiples dificultades relacionadas con su entorno interpersonal, entendido esto como baja aceptación por sus compañeros, y en muchos casos determina su futuro comportamiento y habilidades generales" (p.12). Desde una hermeneusis reflexiva se extrae que Monjas (ob cit.) se refiere a que el currículo debe estar diseñado para responder a las necesidades individuales, sociales y del entorno comunitario, de esta forma los individuos alcanzarán asertividad tanto en su integración y aceptación dentro de su entorno local, lo que a la vez fortalecerá su mismidad.

En correspondencia con la argumentación precedente y en armonía con las necesidades de interacción educativa, didáctica y pedagógica se cita a Jackson (2010) quien expresa las necesidades de:

> Primero: Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo, y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y protagonismo a través de conductas y proyectos académicos constructivos. Segundo: Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos. Tercero: Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (p. 24).

Comprendiendo lo anterior se entiende el rol del estudiante dentro de la escuela, no como un agente pasivo, al contrario se requiere una intervención más activa, crítica y protagónica dentro del proceso educativo en armonía con los avances tecnológicos; si en el hogar y en sistema educativo se cumplen con estos requerimientos,

entonces el desempeño cualitativo cuantitativo de estos ciudadanos en el entorno comunitario y social seguramente mejorará, ya que la educación es el factor de crecimiento y desarrollo que tiene el hombre en sociedad. Además de las necesidades de interacción y experimentación, desde la Hologerencia Epistémica se argumentan necesidades de una gerencia educativa descentralizada, que dinamice la toma de decisiones en armonía con los intereses y requerimientos propios de cada región (Cordero: 2011, p. 57).

Ahora bien, para que estos cambios y transformaciones se concreten es necesario que los actores educativos conozcan y reconozcan la existencia de los cinco tipos de currículos, los cuales de acuerdo con Posner (2001) son: el currículo oficial, operacional, oculto, nulo y el extra currículum, los que se abordaran desde un enfoque social en otra etapa de la investigación.

Toda esta participación conlleva al discente a desarrollarse con éxito ante las crecientes demandas de competencias individuales y sociales requeridas para un pleno desarrollo tanto personal como profesional. Es aquí donde la mismidad y la otredad se reafirman como componentes fundamentales que fortalecen el episteme curricular, aportando elementos a la dimensión estructural del ser como elemento trascendental en sociedad y como parte integral de un holos (Heidegger: 2010, p. 281).

Desde esta arista también se reafirma la dimensión ontológica como uno de los fundamentos del ser y su identidad en sociedad, como un ente y en consecuencia está presente en el Currículo Nacional Bolivariano por estar estrechamente relacionado con la naturaleza de la realidad y la experiencia humana, es decir con el ser que actúa. (Araujo 2009, p. 1). Este referente ontológico se contextualiza en *ser-hacer, aprender a ser,* así como *aprender a convivir con otros*. Teniendo en cuenta que el estudiante desde su holos es un ser que vive, que existe en familia, hogar y comunidad, además se debe considerar que *es un ser que aprende inmerso en una sociedad, su cultura y cosmovisión*. El sentido ontológico se centra *en ese ser que se está formando, y que siente, que sueña inmerso en el mundo de la vida*. Desde la Hologerencia Epistémica "la ontología de la gerencia se circunscribe en la comprensión de su ser, es decir de su esencia, la cual está por encima de la ocupación de cargos y ejecución de funciones" (Cordero: Ob. Cit: p. 27).

Como punto de cierre y en respuesta a los objetivos planteados, se expresa que la transformación de la sociedad venezolana a la luz de los postulados presentes en la Hologerencia Epistémica y su inserción en el Currículo Nacional Bolivariano, reflejan la necesidad de tomar al ser y hacer como protagonista principal de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde las necesidades sociales son más complejas cada día y en consecuencia los requerimientos curriculares para su praxiología aumentan en dificultad; en efecto los cambios exigen profundos, intensos y constantes estudios de la realidad venezolana y su eudemonología, como reglas máximas para la vida y horizonte filosófico hacia la máxima felicidad posible.

En respuesta a los objetivos específicos se concluye: quedan identificados los fundamentos axiológicos, eudemológicos y ontológicos subyacentes en las orientaciones filosóficas necesarios para la consolidación del Subsistema de Educación Básica, como base curricular coherente con los preceptos constitucionales vigentes en el país, no obstante estos preceptos deben ser abordaos de manera objetiva para facilitar su aplicabilidad instrumental en la transformación de la sociedad venezolana. Además se reconocen los principios antropológicos, útiles en la formación de ciudadanos multiétnicos, pluriculturales y valiosos en la sociedad, con valores de equidad e identidad nacional, en armonía con las características de la venezolanidad contemporánea.

Referencias

Araujo, M. (2009). *Fundamentos del currículo*. [Documento en línea] Disponible en: http://metdelainvs.blogspot.com/2009/02/fundamentos-del-curriculum.html [Consulta: 2012, Julio, 14].

Caldeiro, M. (2012). *Teorías curriculares*. [Documento en línea] Disponible http://udelastecnologiaplicadas.blogspot.com/2012/05/teoras-curriculares.html [Consulta: 2012, Julio, 14]

Castillo, G. (2008). (comp.) *El Currículo*. [Documento en línea] Disponible en: http://www.geocities.ws/f_c_morales/trabajos2/concurri.html [Consulta: 2014, agosto, 18]

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial 36860. Diciembre 30 1999

Cordero, T. (2012). La hologerencia epistémica y su cosmovisión tecnológica. *Arjé. Revista de postgrado de FaCE-UC*. Volumen 6. Número 11. Julio-Diciembre. Valencia. Venezuela: Dirección de Posgrado. Unidad de Investigación de Postgrado.

Cordero, T. (2011). *Prolegómenos Epistémicos desde una Holgerencia Educativa Postmoderna*. Tesis Doctoral con Mención. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Dilthey, W. (1976). *Introducción a las ciencias del espíritu,*1P. (e.d). Edición y traducciones dirigidas por Eugenio Ímaz. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Galeano, E. y García, N. (2010). *Currículo y complejidad*. Universidad de Antioquia. Colombia [Documento en línea] Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Pvj7-qe7up0J:huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%2520Electronica/index_files/documentos/Curriculo%2520y%2520complejidad.doc+&cd=1&hl=es [Consulta: 2014, agosto, 18]

Heidegger, M. (2010). *El Ser y El Tiempo*. Madrid. España: Alianza Editorial.

Jackson, P. (2010). *Valores democráticos y currículum oculto*. [Documento en línea] Disponible en: http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/convivencia_escolar/1_1.htm [Consulta: 2012, Julio, 15]

Monjas, I. (2011). *Habilidades sociales y necesidades educativas especiales*. [Documento: http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/comun/comu25.html [Consulta: 2012, Julio, 13]

Pérez, D. y otros. (2009). *La interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje*. [Documento en línea] Disponible en: http://www.odiseo.com.mx/correoslector/interdisciplinariedad-proceso-ensenanza-aprendizaje [Consulta: 2014, agosto, 18].

Posner, G. (1998) *Análisis de Currículum*. Segunda Edición. Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana,S.A.

Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Documento en línea] disponible en: http://www.edmorata.es/libros/globalizacion-e-interdisciplinariedad-el-curriculum-integrado [Consulta: 2014, agosto, 18]

Tulio Cordero: Participante PPI. Postdoctor en Educación (U.C). Dr. Educación, (U.C). Magíster en Educación mención en Administración y Supervisión de la Educación, (U.C). Lic. Educación mención Educación Comercial, (U.C). Diplomado en Gerencia y Supervisión de la Educación (UJAP). Docente Ordinario en Cátedra de Investigación Social, Departamento de Administración y Planeamiento Educativo. (U.C). Docente titular del MPPE. Curso de Cuarto Nivel (Upel).
tuliomanuelcordero@hotmail.com

PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS QUE ACTIVAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS
CUANDO RESUELVEN PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Fredy E. González

RESUMEN

La apropiación de saberes matemáticos por parte de los estudiantes universitarios venezolanos de diferentes carreras constituye un problema suficientemente documentado. Los estudios que han abordado esta temática muestran un orden matricial 2x2 que permitió establecer que los tratamientos que se le han dado son: General-cuantitativo, general-cualitativo, específico-cuantitativo y específico-cualitativo. Esta última categoría abarca los trabajos que abordan el problema del bajo rendimiento en Matemática de los estudiantes universitarios considerando indicadores de orden cualitativo en su vinculación con exigencias propias de las características específicas del quehacer matemático. Es en esta categoría donde se ubica el estudio que en este trabajo se reporta. Partiendo de la premisa según la cual las dificultades que muestran los estudiantes universitarios para acceder al conocimiento matemático están asociadas con cuestiones propias de su funcionamiento cognitivo, este estudio se propuso obtener información que sirviera do base a la configuración del Perfil Cognitivo del Estudiante Universitario Venezolano, en el contexto de la realización de Tareas Intelectualmente Exigentes, específicamente, la resolución de problemas matemáticos con texto. Los sujetos involucrados pertenecen a una institución universitaria de formación docente con quienes se trabajó durante un período cercano a los seis meses (29 sesiones, aproximadamente 70 horas pedagógicas de clase), tiempo éste que permitió la

Recibido: 22/12/2013 **Aceptado:** 09/06/2014

realización, alrededor de la tarea de resolver problemas, de múltiples intercambios comunicativos entre el docente, quien actuó simultáneamente como facilitador, mediador e investigador, y los estudiantes, quienes protagonizaron, el triple rol de resolutores de problemas, estudiosos del proceso de resolución de problemas y utilizadores del proceso de resolución de problemas con fines didácticos. El objeto de estudio se abordó de manera cualitativa con una perspectiva de etnografía escolar, utilizando técnicas de observación participante y configurando una metodología propia de un estudio de caso. La información recabada mediante el uso de diferentes medios, técnicas e instrumentos de recolección, fue sometida a un proceso de análisis cualitativo de contenido, a partir del cual se pudo; (a) esbozar los rasgos principales del Perfil Cognitivo del Estudiante Universitario Venezolano; (b) elaborar una proposición didáctica para viabilizar el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los profesores de Matemática en formación (estudiantes de pregrado): (c) ofrecer una modalidad viable para el abordaje de la Metacognición a nivel universitario.

Palabras clave: educación matemática, investigación cualitativa, metacognición, resolución de problemas, matemática, procesos cognitivos, perfil, educación superior, paradigma, ontología, epistemología, filosofía.

COGNITIVE AND METACOGNITIVE PROCESSES ACTIVATED BY UNIVERSITY VENEZUELAN STUDENTS WHEN SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS

Abstract

Appropriation of mathematical knowledge by university Venezuelan students of different academic careers constitutes a sufficiently documented problem. Studies that have approached this subject matter show a matrix order 2x2 that allowed to establish treatments have been given to it: general-quantitative, general-qualitative, specific-quantitative, and specific qualitative. The latter category includes the works that approach the problem of low mathematical performance of university students, considering qualitative indicators in its connection with proper requirements of specific characteristics

of mathematical occupation. Is in this category where the study reported by this research is located. Based on the premise that cognitive functioning is associated to the difficulties shown by university students to access the mathematical knowledge, the purpose of this study was to obtain information on which the Cognitive Profile of University Venezuelan Student was based, in the context of intellectually demanding tasks completion, specifically, solving mathematical problems with text. Subjects involved belong to a Teacher Training College with whom the research was put into practice during a period near to six months (29 sessions, approximately, 70 pedagogic hours of class), this time allowed the accomplishment, based on solving problems, of multiple communicative exchanges between the teacher, who acted simultaneously as facilitator, mediator, and researcher, and the students, who starred in the triple role of problems solvers, scholars of the solving problem process, and users of the solving problem for teaching purposes. The object of study was addressed in a qualitative way with a perspective of school ethnography, using participant observation techniques and setting a methodology of a case study. Information gathered through different media, techniques, and collection instruments, was subjected to a process of qualitative content analysis, from which it was possible: (a) to outline the main features of Cognitive Profile of University Venezuelan Student; (b) to develop and educational proposal to make possible the cognitive and meta-cognitive development of Mathematics teachers in training (undergraduates); and (c) to offer a feasible modality to deal with meta-cognition at university levels.

Keywords: mathematical knowledge, qualitative research, ethnographic research, metacognition, cognitive process, mathematical word problem solving, university education, paradigm, ontology, epistemology, philosophy.

Explicación y exposición del objeto de estudio

El motivo principal que impulsó al autor a realizar este estudio fue el deseo de hacer una contribución al esclarecimiento de la problemática constituida por el proceso de adquisición de saberes matemáticos por

parte de los estudiantes universitarios venezolanos. Se considera que el estudio de la Matemática es fundamental para la formación de todo profesional y, en general, de todo ciudadano culto. Esta afirmación se apoya en la idea según la cual la mencionada disciplina posee unas características intrínsecas cuyo dominio posibilita en quien la estudia el desarrollo de áreas claves de su potencial humano, como lo son los aspectos cognitivo y afectivo.

Sin embargo, a pesar del valor social, cultural y educativo que se le atribuye a la Matemática, no es satisfactorio el nivel de rendimiento académico que en ella exhiben los estudiantes venezolanos en general y, particularmente, los de nivel universitario.

De Venezuela se dice que es un país numéricamente analfabeta (Planchart, 1990); esta contundente afirmación alude a una situación que protagonizan, en roles principales, los profesores de Matemática y sus estudiantes; sin embargo, aún cuando se admite que en ella participan muchos otros actores (el Estado, las instituciones educativas, las familias, etc.) para los fines de este estudio se privilegió el papel desempeñado por los profesores y estudiantes universitarios. De éstos se afirma que: (a) presentan fallas en capacidades y conocimientos correspondientes a los niveles educativos anteriores; (b) estudian memorística y mecánicamente; (c) tienen dificultades para el análisis y la comprensión de hechos y fenómenos; (d) carecen de criticidad; (e) carecen de hábitos de estudio adecuados; y, (t) poseen una deficiente base formativa y analítica.

En cuanto se refiere a Matemática específicamente, se reporta que los estudiantes universitarios venezolanos

1. Tienen dificultades para hacer abstracciones y establecer relaciones.

2. Presentan carencias significativas de experticia en el manejo de herramientas académicas claves.

3. Exhiben insuficiencias en las operaciones básicas y elementales del cálculo matemático.

Acerca de los profesores, por su parte, se reportan estudios según los cuales, para enseñar Matemática, los docentes no utilizan

estrategias que privilegien la naturaleza esencial de esta disciplina (Alonso, 1994); el saber matemático en el aula de clase universitaria se transmite como un dogma y, en este contexto, los alumnos desarrollan una "cultura de sobrevivencia" (Gutiérrez, 1994).

Por otro lado, la sociedad espera que, como consecuencia del estudio de la Matemática, el alumno: (a) discipline su voluntad, haciéndose consciente del esfuerzo personal implicado en todo logro auténtico; (b) refuerce su capacidad de atención, colocándose en situaciones que planteen la consideración simultánea de datos, relaciones e incógnitas; (e) desarrolle su capacidad crítica, habituándose a argumentar y a razonar en forma consistente y válida; (d) utilice mejor su lenguaje oral y escrito, habituándose a ser preciso en el uso de los conceptos cuando se comunica con los demás o cuando argumenta a favor de sus propios puntos de vista; (e) incremente su capacidad de razonamiento, desarrollando pericia para establecer conexiones entre diferentes hechos mediante la utilización de los diversos esquemas argumentativos que usa la Matemática (inducción, deducción, inferencia, etc.).

Comparando las expectativas sociales antes expuestas con la enumeración de los rasgos que caracterizan al estudiante universitario venezolano, tanto en lo que se refiere a su configuración académica en general como a su desempeño matemático en particular, se obtiene base para señalar que, a nivel estudiantil universitario, es insatisfactorio el rendimiento académico en Matemática.

Además, puede afirmarse también que han sido ineficaces las opciones (cursos propedéuticos, cursos de nivelación, pruebas de ingreso, etc.) que se han implementado para tratar de superar la situación. Finalmente, puede asegurarse que, por sus negativas consecuencias sociales, (incremento de la descalificación de la mano de obra, aumento de la población en riesgo de incorporarse a los grupos de desadaptados sociales, etc.) resultan inadecuados los mecanismos empleados para la selección/exclusión de los candidatos a incorporarse a las aulas universitarias (pruebas de aptitud académica, tanto la nacional como la voluntaria, que se han implementado en algunas universidades).

En síntesis, los insatisfactorios resultados académicos en Matemática exhibidos por los estudiantes que ya están dentro del

sistema universitario, la ineficacia de las opciones implementadas para subsanar esta situación, y lo inadecuado de los mecanismos activados para incrementar la posibilidad de ingreso de alumnos presuntamente más calificados, contribuyen a configurar un contexto justificatorio para la realización de estudios que aborden aspectos diversos del accionar de los protagonistas principales de la situación.

Interpretación de los procesos de análisis y procedimientos

El estudio que aquí se reporta tiene que ver, esencialmente, con la configuración cognitiva y metacognitiva del estudiante universitario, abordada ésta en el contexto de la realización de tareas intelectualmente exigentes, es decir, que demandan la activación de procesos de pensamiento de orden superior, considerando, específicamente la resolución de problemas, por asumir que este proceso constituye el aspecto caracterizador básico del quehacer matemático (Halmos, 1980).

Así que la pregunta inicial que generó la indagación fue: ¿cuáles son los procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes universitarios venezolanos activan cuando intentan encontrar una solución a algún problema matemático? Con esta interrogante principal en mente, el investigador inició el estudio, el cual se desarrolló básicamente de acuerdo con los criterios que caracterizan a la investigación cualitativa, constituyendo en la práctica una modalidad que asumió los rasgos esenciales de una investigación etnográfica (Bisquerra, 1989, pp. 266-267), teniendo como escenario al aula de clases, concibiéndola como "un sistema complejo de relaciones e intercambios donde se genera una vida colectiva cargada de compromisos, vínculos y metas paralelas" (Pérez Gómez, 1989, p. 130).

En cuanto a su diseño, de acuerdo con Bisquerra (1989), el estudio posee las siguientes características: cualitativo, inductivo, ideográfico y descriptivo. Es cualitativo por cuanto se privilegió la perspectiva individual y subjetiva de cada uno de los sujetos participantes en el estudio. Cada uno de los estudiantes que asistió al curso fue considerado en la perspectiva de su propio desarrollo como resolutor de problemas, desde un estado inicial de poca conciencia acerca de sus propios procesos cognitivos hasta un estado de desarrollo metacognitivo de moderado a alto.

Se considera que el estudio es inductivo debido a que, a partir de observaciones sistemáticas del accionar cognitivo de cada uno de los informantes, cuando abordaban la tarea de resolver problemas, se pudieron construir explicaciones de carácter general, las cuales se proponen como una teorización que se considera pertinente para la interpretación y comprensión de lo que ocurre en un aula universitaria de Matemática, cuyas actividades esenciales giren en tomo a la resolución de problemas de esta disciplina.

Es ideográfico por cuanto el énfasis está focalizado en el accionar de cada uno de los informantes, localizado en un espacio geográfico (aula) y en un tiempo psicológico e histórico que no es replicable. Las acciones, cogniciones y afectos, desarrolladas, activadas y sentidas mientras duró el trabajo de campo son únicos e irrepetibles.

Finalmente, el estudio es descriptivo ya que no hubo manipulación alguna de variables; por el contrario, las elaboraciones relacionadas con el accionar cognitivo y metacognitivo de los informantes cuando se dedicaron a la tarea de resolver problemas matemáticos con texto, lo cual constituye el fenómeno de interés para este estudio, fueron construidas sobre la base de observaciones hechas en el ámbito natural donde dicho accionar se llevó a cabo, es decir, en las diferentes clases que se desarrollaron en el marco del curso de Resolución de Problemas que se implementó como trabajo de campo.

Desde el punto de vista conceptual y en relación con el fenómeno objeto de interés investigativo, en este estudio se asumió una perspectiva paradigmática que permite abordar a los informantes como individuos o personas únicas y como integrantes de un conglomerado social cuyos miembros intercambian acciones en un escenario social constituido por el aula de clases. En relación con la perspectiva individual, se adoptó el Paradigma Mediacional Centrado en el Alumno, y desde el punto de vista social, se admite lo básico del Paradigma Ecológico (Pérez Gómez, 1989).

Efectivamente, como en este estudio se estuvo interesado en abordar los mecanismos cognitivos internos que utilizan los sujetos para la solución de problemas, se asume que: El alumno media los resultados como consecuencia de sus elaboraciones personales. De tal manera que las variaciones de los resultados de aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los estudiantes

durante el proceso de aprendizaje. El comportamiento del profesor y los materiales y estrategias de instrucción no causan el aprendizaje del alumno, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan respuestas de procesamiento de información. Ante un mismo comportamiento del profesor o estrategia de instrucción, distintos alumnos pueden activar distintos procesos cognitivos, o no activar ninguno, con lo que los resultados de aprendizaje varían notablemente, a pesar de la identidad de los estímulos instructivos (Pérez Gómez, 1989, p. 121).

Por otro lado, para evitar el riesgo de reducir a una versión psicologicista la explicación del comportamiento cognitivo de los informantes, considerándolos solos, desde una perspectiva particular, se asume que: En el ambiente natural del aula, no es un individuo, sino un grupo de individuos con una forma propia de interactuar y una dinámica colectiva peculiar, el elemento mediador y condicionante de los procesos de aprendizaje individual (Pérez Gómez, 1989; p. 122). Por ello resulta pertinente adoptar el enfoque complementario que ofrece el Paradigma Ecológico que proporciona una perspectiva conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales, donde el profesor y el alumno son, efectivamente, procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, pero no como individuos aislado; sino como miembros de un colectivo cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo (Pérez Gómez; 1989, p. 125).

Así que, asumiendo esta perspectiva bi- paradigmática (mediacional centrada en el alumno y ecológica), la investigación a la que se refiere el estudio que aquí se reporta tuvo la intención de describir con riqueza de detalles y rigor analítico los procesos que tuvieron lugar durante el trabajo de campo, ubicándolos en el contexto sociocultural del aula (perspectiva ecológica) pero tomando en cuenta el sentido y significado dado a los mismos por quienes participaron en el estudio (perspectiva mediacional centrada en el alumno).

El propósito principal que animó el estudio se orientó básicamente a *explicitar* los procesos de pensamiento (cognitivos y metacognitivos) que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando se dedican a tareas que demandan de ellos la realización de esfuerzos

intelectuales, a partir de comportamientos observados durante su desempeño como resolvedores de problemas matemáticos con texto. La explicitación, como acción y efecto de explicitar, se concibe como una noción compleja que requiere de la identificación, descripción, análisis e interpretación de los referidos procesos, los cuales constituyen el objeto de estudio, acciones éstas que permitieron la emergencia (construcción) de un contexto teórico que sirvió de marco para explicar la información recabada.

La explicitación de los procesos de pensamiento de los estudiantes universitarios y su concomitante explicación –con el significado que de este vocablo da Bernal (2004) del Riesgo– exige referirse a:

1. Patrones de comportamiento, formas de comunicación, variables contextuales (espacio temporal, psicosocial), experiencias y modos de comunicación producidos en el escenario del aula.

2. La estructura de las tareas académicas

3. La estructura social del sistema de personas

El trabajo de campo se desarrolló en un aula universitaria de Matemática, perteneciente a una institución universitaria oficial de formación docente (Instituto Pedagógico) donde el investigador actuó como docente (facilitador) de un curso de Resolución de Problemas en el que participaron estudiantes que sirvieron de informantes clave y proporcionaron la información básica del estudio durante un lapso aproximado de seis (6) meses, acumulando un total de cerca de setenta (70) horas pedagógicas (45 minutos cada una) que se cumplieron en el turno de la tarde (de 2:00 p.m. a 6:00 p.m.).

Como el investigador actuó también como facilitador del curso, pudo involucrarse en los acontecimientos, interactuando con los sujetos (estudiantes-informantes que participaron en el curso); de este modo el investigador se vinculó con las actividades que estaba observando, siendo un miembro más del grupo participante en el estudio. Esta privilegiada posición de ser, a la vez, el investigador y el facilitador del curso, hizo que se viera como natural su presencia en el escenario donde eran protagonizadas las acciones que eran objeto

de estudio, creando la posibilidad de comportarse como mediador de los procesos de pensamiento de los alumnos participantes.

El ejercicio simultáneo de los roles de investigador, facilitador del curso y mediador de procesos, creó la necesidad de recurrir a variadas fuentes (cuadernos de nota, protocolos, entrevistas, autobalances, cuestionarios retrospectivos, autorretrato heurístico) que permitieran recabar la información generada a partir de la realización de la tarea básica, la cual consistió en resolver problemas matemáticos con texto, individualmente, en parejas, en grupos pequeños (3 ó 4 integrantes), y colectivamente.

Después de haber cumplido las formalidades administrativas necesarias, se dio inicio al curso, el cual se desarrolló durante el periodo correspondiente aun semestre académico regular, lapso durante el cual se realizaron diversos tipos de tareas y actividades generadoras de la información que se consideraba útil para abordar el objeto de estudio: resolución de problemas, elaboración de protocolos, realización de registros en el cuaderno de notas, exposiciones por parte del docente, y tareas extra clase.

Como herramientas teóricas sobre cuya base se asienta la interpretación de los hallazgos, cabe mencionar las siguientes:

1. Una visión cognoscitivista del aprendizaje, de acuerdo con la cual el aprendiz es concebido como sujeto activo de su propio aprendizaje, participando de este proceso a través de la activación de mecanismos interiorizados que le viabilizan la posibilidad de construir y re-construir su propio conocimiento. Concomitante con esta manera de ver al aprendizaje se genera una conceptualización de la enseñanza que concibe que ésta tiene la misión de crear situaciones propiciatorias para que el aprendiz tenga real posibilidad de construir su propio saber.

2. La aceptación explícita de un abordaje investigativo dual, mediacional y ecológico; el primero asume que el vector director del estudio debe orientarse en una dirección que permita la descripción, definición y análisis de los procesos de pensamiento que el aprendiz compromete en su propio proceso de aprendizaje; el segundo, asume

la perspectiva social: las cogniciones, acciones y afectos de cada individuo en particular están mediados por el contexto social en donde se halla inmerso. Para el caso específico de este estudio, dicho contexto estuvo constituido por un aula de clase de Matemática de una institución de formación docente de nivel universitario.

3. El reconocimiento de la Metacognición como un constructo cognitivo tri dimensión al que alude al conocimiento que cada sujeto tiene acerca de su propio accionar cognitivo y a los mecanismos interiorizados de pensamiento que utiliza para supervisar (monitorear) y regular dicho accionar concurrentemente con la realización de alguna tarea intelectualmente exigente. La Metacognición es una voz interior que actúa como un "coach intelectual" (Schoenfeld) cuando una persona se aboca a realizar cualquier tarea que le demande algún esfuerzo intelectual; por consiguiente, un indicio de desarrollo metacognitivo es la posibilidad de "escuchar dicha voz".

4. La adopción de un enfoque sistémico para interpretar el procesamiento humano de información; dicho enfoque se manifiesta en la forma de un modelo compuesto por dos subsistemas; uno, integrado por un conjunto de procesos que la persona utiliza para operar con y sobre la información que le proporciona el medio; y, el otro, constituido por una serie de procesos que el individuo utiliza para controlar, supervisar y regular el funcionamiento del primero.

5. Una interpretación cognitiva del desempeño en Matemática de acuerdo con la cual la competencia en esta disciplina está asociada tanto con el dominio de los hechos, principios, reglas y procesos propios del quehacer matemático, como con la activación de procesos que sirvan para supervisar, regular y controlar dicho quehacer.

Este documento tiene la intención de reportar la investigación antes referida, La cual, debido a su "germinacidad[1] " (Gardie, 1996) no puede darse como concluida en su totalidad. Sin embargo, se considera que el trabajo de campo y la teorización hecha con base en la descripción,

análisis e interpretación de la información que allí se recabó proporciona elementos para proponer una respuesta suficientemente fundamentada a las interrogantes que motivaron el estudio.

Aportes de la tesis o productos

El cuerpo del trabajo se ha organizado en ocho (8) capitules. En el primero e ellos se aportan elementos que permiten ubicar el asunto del desempeño en Matemática de los alumnos de las instituciones venezolanas de Educación Superior, en el contexto más amplio de la problemática del rendimiento estudiantil universitario, adoptando una perspectiva cognoscitivista del aprendizaje; además, se ofrecen razones, que justifican el estudio; se formulan sus objetivos y se plantean las interrogantes preliminares que orientaron el curso inicial de la investigación.

En el segundo capítulo se describen las coordenadas teóricas que facilitan la ubicación conceptual del objeto de estudio: (a) la concepción de aprendizaje que se adoptó; (b) el paradigma de investigación educativa que se asumió; (c) los vínculos que se establecen entre procesos de pensamiento y solución de problemas; (d) la elaboración conceptual de la metacogición como constructo básico del estudio; (e) la visión sistémica que se adopta en relación con el procesamiento humano de información; (f) la interpretación cognitiva que se hace del desempeño en Matemática; y, el esbozo de una teoría cognitiva que pudiera servir como contexto interpretativo de los hallazgos.

El tercer capítulo se refiere al método que se generó para desarrollar la búsqueda, descripción, análisis e interpretación de la información proporcionada por el trabajo de campo, el cual tuvo lugar en un aula universitaria de Matemática y se llevó a cabo en tomo a la tarea básica de resolver problemas matemáticos con texto, acción ésta que comprometió como protagonistas principales a un docente y a un grupo de alumnos universitarios estudiantes de la carrera de formación docente. En este capítulo se aporta información relacionada con el diseño de la investigación, los escenarios y sujetos de estudio, las técnicas e instrumentos utilizados, y el procedimiento seguido para la recolección, organización, análisis e interpretación de la información.

El cuarto capítulo está dedicado a la Información de Campo que se organizó para que sirviera de base de sustentación a las

respuestas que se ofrecen a las interrogantes que orientaron las líneas principales del estudio; se presentan cronológicamente los pormenores e incidencias del trabajo (Línea del Tiempo); se muestra el Esquema Teórico-Metodológico utilizado para reconstruir el discurso del aula; y, se detalla la ficha correspondiente a cada una de las veintinueve (29) clases que se ejecutaron a lo largo de toda la investigación. Se considera que la información aquí vertida puede servir de materia prima para nuevas investigaciones orientadas hacia la búsqueda de respuestas de otras interrogantes que en este estudio no fueron formuladas.

Los Capítulos V, VI, VII, y VIII constituyen la "thesis" del autor; es decir, en ellos muestra sus hallazgos, construye el cuerpo teórico emergente sobre la base de la información recabada durante el trabajo de campo, y recontextualiza conceptualmente, en el marco de teorías vigentes en el ámbito donde se ubica el estudio, sus proposiciones teoréticas.

En el capÍtulo cinco rinde cuenta de la dinámica PMA, un modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática basado en la resolución de problemas, el cual se ofrece como alternativa a la enseñanza tradicional de la Matemática y amplía las diferentes proposiciones que se han presentado para organizar la educación matemática en Venezuela.

En el capítulo seis se desarrollan las relaciones entre Metacognición y Resolución de Problemas, con el fin de establecer las bases para una interpretación del desempeño en Matemática de los Estudiantes Universitarios Venezolanos (EUV) en función de un aspecto fundamental de su funcionamiento intelectual; se explicitan el objeto, las acciones, la intención y los criterios reguladores del accionar metacognitivo con relación a diferentes cuestiones propias de la actividad resolutoria de problemas.

En el capítulo siete se presenta una primera aproximación del Perfil Cognitivo y Metacognitivo del EUV; partiendo de las características de un perfil inicial, construido con base en un diagnóstico, se delinea un perfil tetradimensional que abarca procesos en los órdenes afectivo, cognitivo, matemático y metacognitivo; este perfil ofrece una caracterización del EUV en función de: (a) ideas, creencias y actitudes que mantiene en torno a lo que es un problema (dimensión

afectiva); (b) modos de abordar la búsqueda de solución (dimensión cognitiva); (c) capacidades para usar procedimientos propios de la Matemática en la solución de problemas (dimensión matemática); y, (d) niveles de conciencia en tomo a su funcionamiento intelectual propio (dimensión metacognitiva).

En el capítulo ocho, mediante un procedimiento que él denomina recontextualizacíón conceptual, el autor asume el compromiso académico y personal de ofrecer sus propias respuestas a las que fueron las interrogantes principales del estudio (ver p. 42). Así, formula la Ontología, Epistemología y la Pedagogía de la Dinámica PMA, contrastando estos elementos con los correspondientes a la enseñanza tradicional de la Matemática en Venezuela; con base en un análisis del concepto de Metacognición, formula el Modelo MRP, que relaciona este constructo con la resolución de problemas, apoyándose en esto, propone una interpretación del desempeño académico con base en el funcionamiento cognitivo del estudiando, ofreciendo la noción de "Tarea Intelectualmente Exigente" (TIE), junto con un modelo para abordarlas y explicitando el papel de la Metacognición en su ejecución. Además, ofrece su propia respuesta acerca de cómo son los estudiantes universitarios venezolanos, ampliando con la dimensión cognitiva, la respuesta motivacional de Romero García y sus Asociados.

Por último, en las Conclusiones y Recomendaciones, expone sus propias interpretaciones e inferencias- en tomo al objeto de estudio y, además, formula algunas perspectivas indagatorias cuyo desarrollo puede dar lugar a la germinacidad del estudio, proponiendo vertientes por las que pueden discurrir nuevas propuestas de investigación que amplíen y profundicen en el estudio que, con esta tesis, apenas se comienza.

Referencias

Aguilar, J. (1994). Algunas contribuciones de la teoría cognitiva a la educación. *Tecnología y comunicación educativas*, 24 (Jul./Sep.), 69-81.

Alcalde, J. (1980). *El rendimiento y la admisión estudiantil en la universidad venezolana*. Papeles Universitarios, 3(18), 39-61.

Alonso, F. (1994) *Dificultades que confrontan los profesores de matemática de la educación básica para utilizar la resolución de problemas como estrategia didáctica*. Manuscrito no publicado.

Alvarado, C. (1986). *Correlación de un conjunto de variables con el rendimiento académico estudiantil en la asignatura lógica e introducción a la matemática*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia (Venezuela).

Ayesterán, A. (1988). El adulto: una visión cognitiva. *Anthropos*, IX (1-16, Ene./Jun.), 111-124.

Baker, L. (1982). An evaluation of the role of the metacognitive deficits in learning disabilities. topics in learnign and learning disabilities, 2(1), 27-34.

Bateson, G., Bindwhistell, R. L., Goffman, E. y otros. (1991). *La nueva comunicación*. Barcelona (España): Kairós. Parte 4. Investigaciones Sobre la Vida Institucional y Pública, 287-298.

Benejam, M. (de). (1989). *Modelos predictivos del rendimiento en matemática en la escuela de economía*. Tesis de grado de maestría no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.

Bernal del Riesgo, A. (1994). Explicar la explicación. *Revista educación* (Cuba), Nro. 83, 52-53.

Cárdenas, A. (1985). *Problemas y tendencias de la educación superior en Venezuela*. Conferencia pronunciada en la XXXV Convención Anual de la ASOVAC, Mérida. Papeles universitarios 6(29), 96-102.

Coello, Y. (1995). Modelo matemático como estrategia metodológica para transferir el conocimiento matemático a situaciones concretas. *Acontecer educativo*, 11, 12-15.

De Bono, E. (1989). *Critical thinking is not enough. Educational leadership*. 42 (1), 16-17.

De la Hoz, S. (1994). Proceso de Planificación y Evaluación Estratégica. Informe Final de un Proceso de Planificación y Evaluación Estratégica de la UNEFM: Coro (Venezuela).

Espinoza, R., Castillo, M. y Donaire, J. (1987). Nivel de conocimientos en Matemática de los estudiantes que ingresan al Instituto Universitario Experimental de Barquisimeto. *Investigación y postgrado*, 2 (4), 27-46.

Flórez , R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: MaGraw-Hill, Cap. 13, 234-253.

Foucault, M. (1991). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Ed. Siglo XXI.

Gardié, O. (1996). *Investigación y creatividad: un enfoque integrador.* Conferencia pronunciada en la III Jornada Institucional de Investigación. UPEL, Maracay, 27 de Mayo de 1996.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata, S. A.

Halmos, P. (1980). The heart of mathematics. *The american mathematical monthly,* 87 (7), 519-524.

Indriago, M. (1988). Modificación de aptitudes específicas y su efecto en el rendimiento académico en matemática de alumnos de noveno grado d educación básica. *Investigación y postgrado,* 3 (1), 61-92.

Monagas, O. (1996). Modelos como Herramienta Didáctica en la Educación Matemática. *Paradigma* XIV al XVII, (1-2), 270-287.

Ortiz, J. (1988). *Matemática y ciencia*. Caracas: Ediciones de la Universidad Nacional Abierta.

Planchart, E. (1990). *Realidad de la enseñanza de la matemática en la educación básica y media diversificada y profesional en venezuela*. Acta Científica Venezolana, 41(5-6), 279-282.

Polya, G. (1975). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Ed. Trillas (primera ed. de 1945).

Pozo, J. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I:

Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Ed., S. A., Capítulo 12, pp 199-221.

Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios generales de la educación: perspectiva actual*. Caracas: Monte Avila Editores.

Quiñónez, R. (1987). *Diagnóstico de las habilidades matemáticas básicas requeridas para cursar estadística aplicada a la educación y la capacidad predictiva de dichas habilidades en el rendimiento académico de los alumnos*. Tesis de grado de Maestría no publicada, Universidad de Carabobo, Venezuela.

Sánchez, C. (1984). *Influencia de la comprensión verbal de términos y conceptos matemáticos en el rendimiento matemático: una experiencia en la universidad nacional Experimental del Táchira (UNET).* Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia (Venezuela).

Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Ed. Paraninfo, S.A.

Sopena, R. (1985). Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena (T. IV). Barcelona, España: Ed. Ramón Sopena, S.A.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. (J. Piatigorsky, trad.) Buenos Aires: Paidós.

UNEFM. Dirección del curso de nivelación. (1993). Informe Técnico. Coro (Venezuela).

Uslar, A. (Coord.). (1986). Informe que presenta al Presidente de la República, Dr. Jaime Lusinchi, la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional. Caracas, Septiembre de 1986, (mimeo).

Valenzuela, R. (1992). *Resolución de problemas matemáticos: un enfoque psicológico.* Educación Matemática 4 (3, Dic.), 19-29.

Vasco, C. (1994). *La educación matemática: una disciplina en formación*. Matemáticas: Enseñanza universitaria 3(2), 59-75.

Nota:

[1] Germinacidad, es una cualidad aribuida a los estudios que tienen la virtud de generar nuevos planteamientos indagatorios, que propician el desarrollo de otras investigaciones del mismo nivel o mayores que la que se reporta en un momento dado

Fredy E. González: Profesor de Matemática y Contabilidad egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Maestría en Matemática (Mención Docencia) en la Universidad de Carabobo. Doctor en Educación de la Universidad de Carabobo. Investigador y Profesor de la UPEL Maracay. Subdirector de Investigación y Postgrado de la UPEL Maracay 1999-2003. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autor de numerosos artículos científicos y libros.
fredygonzalez2@yahoo.es

GIRO TEÓRICO FENOMENOLÓGICO DESDE LA INCLUSIÓN DEL ADOLESCENTE TRABAJADOR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Juliet A. González S.

RESUMEN

Los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a una situación violatoria de sus derechos, entorpeciendo su educación y hasta su desarrollo integral, pues, aún no se ha podido erradicar el trabajo infantil, incumpliendo con esta normativa legal. La investigación se abordó desde dos puntos de vista, el ser del adolescente trabajador en su desarrollo integral y desde su actuar en el contexto educativo, dada la situación problemática que enfrenta buscando garantizar su derecho a la educación y su proceso de formación para acceder al mercado laboral. La relevancia del estudio se justifica por constituir un hecho actualizado y preocupante para la sociedad venezolana, debido a la participación anticipada o inconveniente en el trabajo del adolescente, que lesiona el ejercicio de su garantía a la educación y el trabajo. El propósito de la investigación es Generar un Giro teórico fenomenológico que permita sustentar la inclusión del adolescente trabajador en la educación formal Venezolana. El abordaje epistemológico se construyó desde los enfoques teóricos de: Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Luis Prieto Figueroa, y la Unesco, ya que aportan conceptos relevantes. La investigación está inserta en el paradigma Cualitativo, bajo la modalidad de estudio descriptivo, tomando la fenomenología como herramienta para llevar a cabo la descripción e interpretación de la información, apoyada en la hermenéutica, a través de la experiencia del ser, su formación individual, el hacer, su actuar dentro del contexto educativo. La plataforma metodológica se realizó a través del uso de la técnica de la

Recibido: 22/09/2013 **Aceptado:** 23/05/2014

observación participante, la entrevista a profundidad para conocer la inclusión laboral del adolescente y la triangulación partiendo de su categorización. Los informantes claves fueron dos docentes especialistas en el área y un adolescente trabajador, su información permitió categorizar e interpretar el análisis partiendo del saber-ser del adolescente, como sujeto pleno de derechos en el aula de clases.

Palabras claves: Fenomenología, inclusión laboral, adolescente, educación.

PHENOMENOLOGICAL THEORETICAL SHIFT FROM THE INCLUSION OF THE HARD-WORKER TEENAGER IN THE CONTEXT OF VENEZUELAN EDUCATION

Abstract

Boys, girls, and teenagers, face a situation of violation of their rights, obstructing their education and integral development, since child labor have not been eradicated, breaking the legal regulation. Research was approached from two different points of view: the being of the hard-worker teenager in his/her integral development and from his/her actions in an educational context, as a result of the problematic situation they have to faced seeking to guarantee his/her right to education and his/her formative process to enter the labor market. Relevance of the study is justified as an updated and worrisome fact for Venezuelan society due to early involvement or inconvenient in the work of the teenager which injured the exercise of his/her warranty to education and to work. The purpose of this research was to generate a phenomenological theoretical shift that allows sustaining inclusion of hard-worker teenager in the Venezuelan formal education. The epistemological approach was constructed based on the theories of Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Luis Prieto Figueroa, and the UNESCO, as they provide relevant concepts. The research is embedded in the Qualitative Paradigm under the modality of a descriptive study, taking the phenomenology as a tool to describe and interpret the information, supported by hermeneutics through the experience of the being, his/her individual training, the doing and the acting in an educational context. The methodological platform was performed through the use of participative observation, the

in-depth interview to know the teenager labor inclusion and the triangulation, starting from its categorization. The key informants were two educational specialists in the field and one hard-worker teenager. Their information allowed to categorize and to interpret the analysis in relation to the knowing-being of the teenager as a full subject of rights in the classroom.

Keywords: phenomenology, labor inclusion, adolescent education.

Introducción

Mucho se discute en la actualidad sobre la erradicación del trabajo infantil, como una medida de protección del niño, niña, adolescente trabajador, pero es necesario, hacer hincapié sobre la contradicción entre la obligatoriedad de la educación y la edad mínima para el trabajo, cuestión que amerita su pronta modificación, una vez sean revisados los indicadores de educación, empleo y trabajo en el país, según la normativa legal vigente que rige esta materia. Esta situación, por el contrario no protege la relación laboral, ni garantiza su estabilidad, protección, reinserción escolar, sino más bien, constituye una verdadera violación a sus derechos.

En consecuencia, erradicar el trabajo de niños, niñas y adolescentes que incumple la normativa, es precisamente generar la garantía de sus derechos, pues, su incorporación al sistema educativo formal, contribuye a la formación y capacitación, para el mercado laboral. Por ende, se debe asegurar su derecho a la educación, para no vulnerar su verdadera protección según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, La Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes y la Ley Orgánica del Trabajo.

Por ello, es necesario conocer en profundidad el contexto educativo, sus aciertos y debilidades, destacar las bases curriculares del sistema educativo, sus bases sociológicas, destacando la escuela- familia-comunidad, la unión de éstos actores para lograr sus fines en la educación venezolana. Ante los cambios socio-políticos que vive el país, cualquier abordaje emprendidos permitirá someter a reconsideración el carácter complejo de la realidad, partiendo de la trascendencia

de los procesos, actores sociales, culturales y educativos, para así, organizar y depurar que las instituciones educativas establezcan interracciones con su entorno, para poder generar múltiples sinapsis en la integración de posiciones ontológicas, teóricas-epistemológicas, fenomenológicas relevantes y con trascendencia para la inclusión del adolescente trabajador en el contexto educativo.

Análisis del área problemática

La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar los fines esenciales del Estado, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, por lo tanto, son indisolubles. El trabajo es considerado como un proceso para la transformación social y su significado va más allá de su componente y necesidad económica. Sin embargo, el trabajo compulsivo sin educación, sin formación, sin creatividad es explotación, en consecuencia, la educación separada de la acción transformadora es inaceptable.

A través de la historia, la educación ha sido considerada como el recurso más idóneo y el eje rector de todo desarrollo y renovación social. Mediante el proceso educativo se transmiten los valores fundamentales y la preservación de la identidad cultural y ciudadana; es la base de la formación y preparación de los recursos humanos necesarios. Así, la escuela se convierte en el lugar para la adquisición y difusión de los conocimientos relevantes y el medio para la multiplicación de las capacidades productivas.

En este sentido, el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), presentado en el año 2009, revela que en América Latina, el trabajo infantil es una realidad y resulta difícil determinar porque las estadísticas oficiales no cubren las actividades de los grupos poblacionales ubicados por debajo de las edades legales para trabajar, además existe un entorno escurridizo y solapado del trabajo infantil y juvenil, que ha sido por años difícil precisar y describir. En Venezuela la problemática del adolescente trabajador asciende a comienzos del año 2010, se reportó un total de 896.270 menores de edad entre 10 y 17 años como trabajadores en actividades legales o no, formales e informales.

Por su parte, Bustamante (2009), en el Encuentro Regional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, en Cubiro, estado Lara, expresó:

> La UNICEF estimó para Venezuela, la cantidad de 202.760 menores entre los 10 y 17 años que trabajan en el sector informal a los cuales hay que añadir unos 206.000 ocupados en otras actividades marginales. Igualmente, para finales de 2009, estima un 10% de los niños, niñas, y adolescentes entre 5 y 14 años estarán trabajando con pago o sin ella, en casa o fuera de ella (p. 28).

Sin embargo, la historia del trabajo infantil en Venezuela, ha ido en ascenso vertiginoso, así en la Conferencia Internacional del Trabajo (2009), Un futuro sin Trabajo Infantil, en Informe Global para la Declaración de la OIT, relativa a los principios y derechos fundamentales en el Trabajo, indican:

> Una cifra estimada de 211 millones de niños entre 5 y 14 años que realizan algún tipo de actividad económica, 186 millones se dedican al trabajo infantil y una cifra estimada en 141 millones de niños de 15 y 17 años que realizan actividades económicas, 59 millones realizan trabajo infantil, es la situación de niños que trabajan en el mundo privados de una educación adecuada, de las libertades fundamentales y con una salud puesta en peligro (p. 34).

Asimismo, se ha concluido que la causa fundamental del problema ha sido reconocido por los países miembros de la OIT, creando en 1999 el Convenio 182 sobre las peores formas del trabajo infantil, en el cual dejan constancia expresa, que el trabajo infantil se debe en gran parte a la pobreza y la solución a largo plazo radica en un crecimiento económico sostenido conducente al progreso social, en particular a la mitigación de la pobreza y a la educación universal, sin que a la fecha se hayan tomado medidas ciertas para abolir la situación real que presentan nuestros niños, niñas adolescentes trabajadores y trabajadoras.

Esto, lleva consigo la formación del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador, en la participación activa, consciente, protagónica, responsable de los individuos comprometidos con el proceso

de transformación social, que dispone el articulo 15 de la Ley Orgánica de Educación, concientizando al actor clave en su conocer, actualización, como un ser social en proceso creativo permanente. Por tal razón, el propósito de la presente investigación es Generar un Giro Teórico fenomenológico desde la inclusión del adolescente trabajador en el contexto de la educación venezolana, el cual está planteado como objetivo general.

Abordaje epistemológico

Para el abordaje epistemológico de la investigación se considera pertinente incorporar algunos enfoques teóricos como son: La teoría social de Pierre Bourdieu, ya que ha influido notablemente en el desarrollo teórico de las ciencias sociales, poniendo de relieve de nuevo la dimensión estructural del cambio social y la importancia de la acción colectiva.

El subjetivismo para Bourdieu (1991), constituye la búsqueda de estructuras subyacentes que son independientes del conocimiento, conceptos o propósitos de las personas. Para el autor, el subjetivismo busca captar la manera cómo los humanos experimentan o conceptualizan su mundo y como posteriormente actúan en él. De igual modo el subjetivismo, obvia que las esperanzas, expectativas y objetivos de las personas se hallan en consonancia con el medio social donde se han desarrollado, a la vez que el objetivismo postula un mecanismo en la cual no hace justicia, al modo en que la vida social es un logro práctico de actores expertos, por lo cual pueden afrontar nuevas situaciones e improvisar en función de sus objetivos.

En este sentido, la Teoría Social de Pierre Bourdieu (1991), contribuye a la formación de las bases estructurales del adolescente trabajador excluido del contexto educativo, en la interacción con su entorno, en las diversas configuraciones de la vida social, política, educativa, entre otras. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva, es decir en un sistema de relaciones sociales, donde los actores sociales, compiten por bienes o recursos valiosos para ellos.

Por su parte, Gutiérrez (2005), presenta una nueva concepción de un Proyecto alternativo en Educación, considerando a la escuela como institución social y como acción política, cumpliendo las

verdaderas funciones, haciendo de la pedagogía la transformación de las sociedades en su dimensión política participativa. Realmente la escuela, viene presentando debilidades en el quehacer analítico, reflexivo, crítico de la realidad y su entorno, haciendo énfasis en el tema de estudio, ignorado por los gobernantes para la inclusión del adolescente trabajador en su quehacer educativo.

Esta labor exige la vinculación de diversos actores, con el fin lograr el fortalecimiento del sector social en su conjunto que permita una incidencia efectiva en el actuar del adolescente excluido del contexto educativo, a pesar que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 89 numeral 6 consagra que: "*se prohíbe el trabajo de adolescentes en labores que puedan afectar su desarrollo integral. El estado los protegerá contra cualquier explotación económica y social" (p. 25*), sin embargo, esta problemática aún no se ha podido erradicar.

Por tanto, los niños y adolescentes trabajadores(as) no deben ser objeto de explotación económica ni social y que las condiciones laborales no deben inferir en su desarrollo integral, como lo son su educación, recreación y actividades propias a su niñez y adolescencia. Asimismo, la Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes (LOPNNA, 2007), en su artículo 95 establece las condiciones que garantizan a los niños, niñas y adolescentes trabajadores la armonía entre el trabajo y la educación.

Actualmente, el Sistema Educativo ha experimentando un proceso de transformación basado en la construcción de una sociedad donde lo fundamental es formar individuos integrales, creativos y participativos capaces de desempeñarse en distintos contextos. Es por ello, que la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo cuarto, señala:

> La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad. El Estado asume la

> educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad (p. 10).

Así, la educación es considerada una actividad inherente al desarrollo del ser humano que le permite desplegar sus potencialidades, cultivar sus capacidades, formar y hacer uso de su libre albedrío, ampliar sus opciones para transformar su entorno, participar y poder construir la vida en sociedad que satisfaga sus necesidades y aspiraciones. En este sentido, la Carta Magna, concibe a la educación como un Derecho Humano, cuando en su artículo 102, y es a partir de la vigente Constitución que el Estado Venezolano hace una declaración abierta en relación a sus fines, reconociendo como tales, la defensa y el desarrollo de la persona, el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de su voluntad popular, la construcción de una sociedad justa, siendo la educación y el trabajo, los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Al respecto, la Unesco (2009), expresó su preocupación por el aumento de las cifras de niños trabajando en tiempos de crisis. Su inquietud se basa en la previsión de que 50 a 90 millones de personas más podrían sumirse en la pobreza extrema en estos tiempos de dificultad económica, pues los padres excluyen a los niños de la escuela para que contribuyan al sustento de la familia y aplazan la matrícula de los más pequeños, colocando a las niñas en una posición aún más vulnerable.

En este sentido, el artículo 94 de la LOPNNA consagra el derecho a la protección del trabajo contra la explotación económica, y el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación, para su desarrollo integral. Igualmente, en su artículo 95 establece la armonía entre trabajo y educación, pues hace referencia a esa armonía que debe existir entre ambos, fijando la edad de catorce años de edad como minima para el trabajo, aunque la realidad actual sea todo lo contrario.

Por su parte, el Curriculum Educativo Bolivariano (2007), plantea lo siguiente:

> La escuela se erige, entonces en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales,

> reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados, para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo (p. 48).

En este marco de consideraciones, desde una perspectiva dialógica, interdisciplinaria y transdisciplinaria, se pretende reinterpretar la educación como un proceso sistémico dirigido a atender, la sustentabilidad, la multiculturalidad y la diversidad al promover el desarrollo integral del sujeto a lo largo de su ciclo vital en sus diversos contextos de acción. Razón por lo cual, se hace necesario referir algunas teorías relevantes sobre el objeto de estudio que hacen posible su análisis, como es el caso del método de concientización de *Paulo Freire* (1975), donde busca que el individuo aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola efectiva. Esta pedagogía acepta la sugestión de la antropología que va por la línea de la integración entre el pensar y el vivir, "se impone la educación como práctica de la libertad".

Asimismo, el Modelo Educativo *La Educación para todos,* de Luis Beltrán Prieto Figueroa, (2003), a pesar del tiempo aún permanecen latentes como el primer sus ideas a favor de una educación auténticamente democrática y el compromiso intelectual con las luchas populares. En su obra se conjugan teoría y práctica para lograr la superación de las trabas del desarrollo social y cultural, siendo uno de sus principales aportes teóricos la tesis del *Estado docente*. Por ello, la Educación Inclusiva requiere de cambios en la aproximación y las prácticas, pero además en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación. La educación inclusiva es vista como *un modelo* que propone cambios estructurales en la educación y debe verse como una aproximación al desarrollo de todo el sistema escolar. Su concepción estaba basada en una educación para la formación integral del hombre con énfasis en el desarrollo humano, formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales.

Por otra parte, el *Modelo Educación para todos*, de la Unesco, es la mejor solución para un sistema escolar que debe responder a las necesidades de todos sus alumnos, busca la universalización de la educación particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (como niños, niñas, los pobres, niños/as trabajadores

y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos). Y la *Teoría de la Acción Comunicativa de Jünger Habermas*, su modelo pretende la reconstrucción de los sentidos mediante la expresión de los individuos, del lenguaje y la comunicación.

Marco regulatorio del o la adolescente trabajador o trabajadora

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), establece el derecho al trabajo en su artículo 87, así como el artículo 79, dispone el derecho de participación de los jóvenes, la capacitación y el acceso al primer empleo. Se consagra igualmente el principio, la obligación de la ley de mejorar las condiciones materiales, morales e intelectuales de trabajadores y trabajadoras y se señalan principios rectores para el nuevo orden público social en materia laboral, referido a la Prohibición del trabajo de adolescentes en labores que puedan afectar su desarrollo integral**,** prevista en los numerales 5° y 6° del artículo 89.

Asimismo, contempla disposiciones que regulan la promoción y defensa de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras. En segundo lugar, prevé regulaciones de naturaleza estrictamente jurídica laboral dirigida específicamente a los y las adolescentes que trabajan.

Derecho a la protección en materia de trabajo, y la capacidad laboral del adolescente

Al respecto, el artículo 94 de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes consagra el derecho a la protección del trabajo contra la explotación económica, y el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación, para su desarrollo integral. Igualmente, el artículo 95 establece la armonía entre trabajo y educación, pues hace referencia a esa armonía que debe existir entre ambos. Para ello, fija la edad de catorce años de edad como minima para el trabajo, aunque la realidad actual sea todo lo contrario.

Artículo 94 establece:

> Todos los niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras tienen derecho a estar protegidos o protegidas

> por el Estado, las familias y la sociedad, en especial contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación, sea peligroso o nocivo para su salud o para su desarrollo integral (p. 89).

Por tanto, debe suministrarse al adolescente todas las condiciones ambientales favorables para protegerlo en el medio ambiente de trabajo contra los riesgos, contingencias e infortunios a los que se vea sometido durante su faena o con ocasión de la ejecución de sus labores dichas condiciones son las establecidas en la Ley Orgánica de Prevención Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT) ejemplo: accidente de trabajo, enfermedades profesionales, incapacidad y la segunda establece el respeto por el tiempo que el adolescente debe dedicar a sus estudios para su desarrollo integral.

Así, sus condiciones de trabajo lo distinguen del trabajo común dispuesto en la Ley Orgánica del Trabajo, a pesar de establecer, que toda persona apta tiene el deber de trabajar dentro de su capacidad y posibilidades para asegurar su subsistencia, prohíbe el trabajo de menores que no hayan cumplido catorce años, en empresas, establecimientos industriales y comerciales, minas, entre otros, que acarreen riesgos para la vida o su salud.

De tal manera, que la LOPNNA, establece disposiciones especiales en materia minoril, que lo diferencia desde el establecimiento de la edad minima de catorce años, su protección especial, el registro de los adolescentes trabajadores y las adolescentes trabajadoras que lleva el Consejo de Protección de niños, niñas y adolescentes en cada Municipio, y las correspondientes autorizaciones de los padres para trabajar, haciendo énfasis en el establecimiento de la capacidad laboral, su derecho a la sindicalización, a huelga, a vacaciones, examen médico anual, esto con especial referencia para identificar los posibles efectos del trabajo sobre su salud, contenidos en los artículos 96 al 105.

La educación como un derecho

Igualmente dispone el Derecho a la educación gratuita y obligatoria, en su artículo 53, el Derecho a participar en el proceso de educación en su Artículo 55 y el vínculo entre la educación y el trabajo. El

Artículo 59, dispone la Educación para niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras, el cual deben adaptarse a sus necesidades específicas, entre otras, en lo relativo al horario, días de clase, calendario y vacaciones escolares.

El *Derecho a la educación,* según lo dispone en su Artículo 53 de la LOPNNA:

> Todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a la educación gratuita y obligatoria, garantizándoles las oportunidades y las condiciones para que tal derecho se cumpla, cercano a su residencia, aun cuando estén cumpliendo medida socioeducativa en el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente.

La Ley Orgánica de Educación, en su artículo 15, consagra los fines de la educación en su numeral 1º y 8º:

> (...) La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República Bolivarianan de Venezuela y de la presnete Ley, tienen como fines:1.- Desarrollar el potencial creativo del ser humano para el pleno ejercicio de supersonalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la participación activa, consciente protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local (...) Desarrollar la capacidad en abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosfía, lógica ymayemáticas, con métodos innovadores que privilegien el arendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.

Base epistémica para el giro teórico una proyección de inclusión del adolescente trabajador en el contexto de la educación venezolana

En primer lugar el abordaje del ser Adolescente se inicia con el aprender a ser, ahondar en el desarrollo global de la persona, como individuo, en este caso como sujeto pleno de derechos conforme

lo establecido en el artículo 10 de la LOPNNA, en cuerpo, mente, inteligencia, responsabilidad individual y espiritual, que haga posible la construcción de su propio juicio y enfrentar así circunstancias de la vida y las realidad que le toca vivir, incluido sus adversidades, su experiencia vivida, y mas adelante le servirá para construir su propio camino.

Así, el abordaje fenomenológico constituye el cimiento para la búsqueda de la esencia del fenómeno del ser adolescente trabajador excluido del contexto educativo, desde la óptica del sujeto que vive y experimenta. Y es a través de la escuela socializadora e intregradora, que se forma el individuo para el cambio de vida, con pensamiento crítico, en el pleno ejercicio de su personalidad ciudadana, para configurar el adolescente trabajador como sujeto pleno de derechos, que conlleve a la garantía de sus derechos a la educación como al trabajo de acuerdo a cada realidad. Por ello, emergen dos visiones que aún no se han podido resolver: una, la actualización del curriculum educativo, que permita la integración plena del adolescente al contexto educativo para su formación individual, y la otra, la inclusión del adolescente trabajador en el contexto educativo.

Y a pesar que el nuevo Curriculum Nacional Bolivariano (2008), se ha venido incoporando al ciudadano a su participación protagónica, con la esperanza de construir cambio y transformación en la conciencia de cada uno de los ciudadanos, no ha sido posible esta participación, por cuanto depende de la progresiva conciencia para que el proceso educativo incorpore paulatinamente los conceptos de autogestión y participación democrática en la disminución de las diferencias sociales existentes entre los niños, niñas y adolescentes, educando en valores como justicia y equidad, combinando el estudio y el trabajo, para juzgar los problemas reales y las soluciones a cada caso, así se constuirá la nueva sociedad.

El abordaje epistemológico se construyó desde los enfoques teóricos de: Paulo Freire, "La Educación para todos", de Luis Beltrán Prieto Figueroa, el Modelo Educativo de la Unesco, Pierre Bourdieu, Curriculum Educativo Bolivariano, y Teoría de la Acción Comunicativa de Jünger Habermas, ya que aportaron un conjunto de conceptos relacionados entre sí, para sustentar la investigación doctoral.

Abordaje metodológico

La investigación está inserta en el Paradigma Cualitativo, bajo la modalidad de estudio descriptivo, tomando la fenomenología como herramienta para llevar a cabo la descripción e interpretación de la información, apoyada en la hermenéutica, a través de la experiencia del ser, su formación individual, el hacer, su actuar dentro del contexto educativo. La plataforma metodológica se realiza a través del uso de la técnica de la observación participante, la entrevista a profundidad para conocer al adolescente trabajador, como sujeto pleno de derechos en el aula de clases, para su inclusión en el contexto educativo. Los informantes claves son dos (2) docentes especialistas en el área y un adolescente trabajador, su información permite categorizar e interpretar el análisis del discurso, partiendo del saber-ser del adolescente, como sujeto pleno de derechos en el aula de clases.

Giro teórico fenomenológico desde la inclusión del adolescente trabajador en el contexto de la educación

Para construir este Giro Teórico Fenomenológico es necesario iniciar de forma armoniosa, consecuente y ordenada los aspectos que constituyen los eslabones del ser humano, para construir el Ser del Adolescente e insertarlo en el contexto educativo. Para ello, el sistema educativo venezolano tiene un gran reto en la actualidad, "la formación del ciudadano y ciudadana de pensamiento crítico", el camino que conduzca a la formación del "ciudadano que debemos ser", tal como lo perfila la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que, además de sus derechos, le es exigido el cumplimiento de unos deberes. Razón por lo cual, es necesario que su conducta responda al sentido común y al pensamiento crítico, para la construcción de una sociedad independiente, capacitada para transformar sus materias primas en bienes de uso y consumo en busca del supremo bienestar social y la sobrevivencia de la nación.

Una sociedad sin carácter crítico, que no consolide estas virtudes y potencialidades estará inexorablemente expuesta a cualquiera amenaza. Conscientes de ello, emerge un nuevo paradigma científico de la complejidad, que se articula con las nuevas visiones y/o enfoques en la cultura, la política que permitan concebir nuevas formas de organización de la vida social a diferentes escalas. Entendiendo que

estos constituyen un espacio heterogéneo y plural de la producción del conocimiento incorporando a la complejidad como un nuevo valor cognitivo en la producción de conocimiento.

En los tiempos actuales la educación tiene mucho que decir y hacer. La educación como instrucción del pensamiento, debe dar respuestas a crear hombre con ciencia y con conciencia, desarrollar una cultura del ser capaz de enfrentar cualquier situación. El saber educativo no puede cambiar sin transformaciones profundas en la educación y ésta resultaría infecunda sin una reforma en el pensamiento.

Y develando el Giro Teórico Fenomenológico es necesario incluir las contribuciones de la Teoría Social de Pierre Bourdieu, para que los actores sociales perciban, piensan y construyan las estructuras necesarias para la inclusión del adolescente trabajador en el contexto de la educación venezolana. La Teoría de Paulo Freire, por cuanto el proceso de la educación debe estar signado por la condición humana del individuo dentro del contexto sociocultural que le ha tocado vivir.

De igual manera, se destaca los principios garantizadores de la inclusión del adolescente trabajador en el contexto educativo, como lo señala la Unesco, en una educación de inclusión, considerando que los nuevos saberes compromete al sistema educativo vincularse más con el sector socio productivo y a organizar los aprendizajes, que resulte beneficioso para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral, así como actuar como emprendedores.

Por consiguiente, la educación inclusiva se perfila como *un modelo* que propone cambios estructurales en la educación y debe enfocarse como una aproximación al desarrollo de todo el sistema educativo en los subsistemas de la educación venezolana. Por su parte, la contribución del Modelo Educativo del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa (1955), una educación para todos" a pesar de ser de vieja data, aún permanece intacto su legado, y coincide con los postulados de la Unesco, su pensamiento sostenía la necesidad que el ciudadano venezolano canalizara su instinto individual para alcanzar un ideal.

Y para finalizar es importante destacar los fundamentos contenidos en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jünger Habermas, su modelo pretende la reconstrucción de los sentidos mediante

la expresión de los individuos, del lenguaje y la comunicación. Así la comprensión entre ambos se pueda alcanzar, mediante una interpretación donde confluyan y armonicen las diversas dimensiones del significado sobre los supuestos del mundo o su referentes, que conlleva a entender la realidad, desde el ser, hacer y conocer, lograr así que el adolescente viva su realidad y pueda solventar su inclusión en el sistema educativo.

Reflexiones

Para consolidar el enfoque fenomenológico del ser adolescente para su inclusión en el contexto educativo, se requiere de una nueva concepción del ser humano, del desarrollo de potencialidades en el ser, el hacer y el saber, conocerse a sí mismo y los demás para el saber convivir, una formación del ser social con conciencia, fortalecer la integración del conocimiento y la relación educación-trabajo en el marco del curriculum educativo bolivariano como continuo humano. Incorporando así, al ciudadano como actores sociales para la transformación del sistema educativo venezolano, de acuerdo a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, con fundamentos epistemológicos, fenomenológicos para la transformación curricular, haciendo posible el cambio de los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a su propia vida individual.

Para ello, el abordaje epistemológico es esencial, pues parte del proceso de construcción social, de sus estructuras, especialmente sobre la base de su actuar, del crecimiento personal del adolescente como sujeto pleno de derechos, formando así el hombre en sus distintas dimensiones y concepciones, que vaya hacia la inclusión del adolescente trabajador en el contexto educativo, erradicando cualquier explotación o trabajo infantil fuera del contexto jurídico.

Para poder develar el giro teórico fenomenológico y alcanzar el objetivo de la investigación que permita reconstruir a través de la escuela socializadora e intregradora, como única y principal visión de garantizar la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, como garantía constitucional de los niños, niñas y adolescentes, primero lo forma para el cambio de vida, con pensamiento crítico, en el pleno ejercicio de su personalidad ciudadana, para configurar el adolescente trabajador como sujeto pleno de derechos, que conlleve a garantizar tanto el derecho a la educación como al trabajo, de

acuerdo a cada realidad, y se constituya en el individuo del ser, hacer y conocer. (Gráfico Nº 1)

En este particular, los sujetos significantes objeto de la investigación fue la expresión recogida a través de una grabación audio-fónica procesada y analizada a través de la entrevista en profundidad realizada a cada uno de ellos, que conocen la realidad del adolescente trabajador excluido del sistema educativo formal. Su condición de especialista nos llevó más allá de la realidad, permitió descubrir al hombre como tal, al individuo en su fase de desarrollo, su comportamiento, mente, conocimiento, su ser, hacer y conocer, la construcción de la escuela socializadora e integradora, para alcanzar su incorporación en la educación, para su propia transformación personal y profesional.

Asimismo, se desprende una realidad cruel "*el adolescente se encuentra fuera del contexto educativo, pero si trabajando para satisfacer sus propias necesidades y la de su familia",* hecho este que hace excluyente su condición nato de estudiante. Por ello, emergen dos visiones que aún no se han podido resolver: por una parte la actualización del curriculum educativo, que permita la integración plena del adolescente al contexto educativo para su formación individual, esto no es tarea fácil, pero un tanto complicada cuando hablamos de políticas públicas para el desarrollo y transformación del país.

Y por la otra, la inclusión del adolescente trabajador en el contexto educativo, se dificulta aún más por la misma realidad vivida y cruel que existe con el problema de la infancia, a pesar de ser eslogan de campañas publicitarias, electorales, aún se ve con tristeza, la cruda realidad de la niñez y la adolescencia como una traba para su solución. Tal es el caso del adolescente informante de esta realidad, aún por querer alcanzar sueños, se hacen cada día inalcanzables, precisamente por factores familiares, educativos, políticos, sociales, él mismo se excluyó del contexto educativo por todas las razones expuestas.

Allí, los ciudadanos en su afán de participar en el proceso educativo, constituyen actores claves en la solución de ésta problemática, tal es el caso de las comunidades educativas, consejos educativos, consejos comunales, que haran posible la solución de esta visión sin resolver, y que constituye el objetivo primordial de esta investigación doctoral.

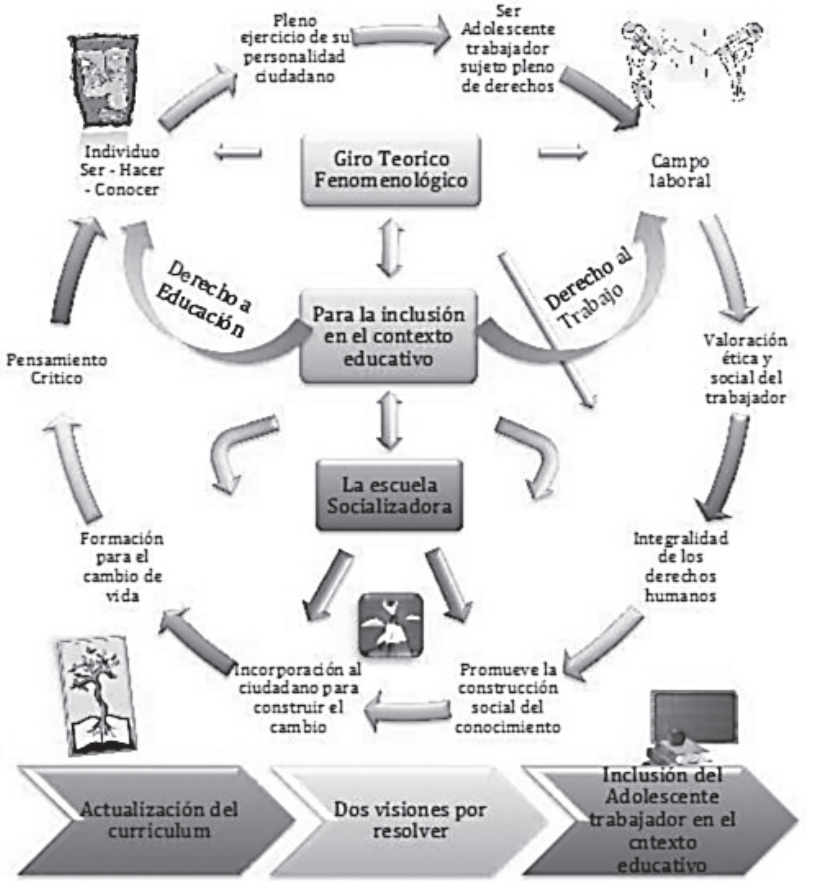


Gráfico 1. Giro teórico fenomenológico

Fuente: autora, 2013.

Referencias

Aguilar G, J. (2001). *Derecho civil personas*. 14° edición. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Fondo de Publicaciones UCAB.

Bourdieu, P. (1995). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. España: Gedisa.

Buendía, J. (2006). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. España: Ed. Morata, S.L.

Bustamante y Bardales (2005). *Consideraciones sobre el trabajo infantil y de adolescentes*. Informe UNICEF.

Castillo, Y. (2003). *La República y la Educación en Simón Bolívar y su Proyección actual*. Caracas.

Delgado de C. (2006). *Paradigmas y Retos de la Investigación Educativa. Una Aproximación Crítica*. Mérida: Universidad de los Andes.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Ed. Siglo veintiuno.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), citado por Ruiz, D (2006). Niño trabajador. *Informe anual 2002 sobre el Estado Mundial de la Infancia*.

Garay, J. (2012). *Ley Orgánica del Trabajo*. Caracas: Ed. Ciafré.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial No. 36860*. Caracas.

Conferencia Internacional del trabajo (2002). *Un Futuro sin trabajo infantil*. Informe del a Declaración OIT, relativas a los derechos fundamentales del trabajo.

Domínguez, M. (2001). *Ensayos sobre capacidad y otros temas de derecho civil*. No. 1. Tribunal Supremo de Justicia. Caracas: Colección nuevos autores.

Hurtado, L. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempo de cambio*. Caracas: Ed. El nacional.

Husserl, E. (1986). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5929* Caracas: Ed. La primera Prueba.

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2008). *Gaceta Oficial No. 38.901*. Caracas.

Martínez, M. (2008) *Evaluación cualitativa de programas*. México: Ed. Trillas.

_____ (1989). *El comportamiento Humano*. Nuevos Métodos de Investigación. México. Ed. Trillas.

Ministerio Popular para la educación. (2007). *Diseño Curricular del sistema educativo Bolivariano*. Caracas: Ediciones Cenamec.

Morín, E. (2000). *Los sietes saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Impresión Unesco.

Pérez, E. (1996). *Sistema educativo de Venezuela*. Caracas: Ed. M.P.P.E.

Prieto, L. (2003). *Democratización de la Educación. Una educación para todos*. Caracas: Publicación de Ipasme.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española**.** Vigésima segunda edición. No. 3. Caracas.

Unicef- Venezuela. (1996). *Derechos del Niño*. Textos Básicos. Caracas: Editorial La Primera Prueba.

Unesco. (1997). *Educación para todos*. Informe de seguimiento.

Juliet A. González S.: Abogada egresada Universidad de Carabobo. Especialización Docencia en Educación Superior, Universidad José Antonio Páez. Magíster en Investigación Educativa, Universidad de Carabobo. Doctora en Educación, Universidad de Carabobo. Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo. Docente y Jefe de Cátedra de Derecho Civil II Bienes en la Universidad José Antonio Páez. Investigadora PEI.
tumbelida@hotmail.com

MODELO TEÓRICO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN TÉCNICO HUMANÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA EN VENEZUELA

Marleni González

RESUMEN

El modelo Teórico Curricular para los Institutos Universitarios de Tecnología en Venezuela, se presenta como una propuesta de educación integral, donde se planean cambios en la actitud del educador, estudiante y comunidad, el mismo se fundamentó en aportes del pensamiento complejo de Morin (2003), los siete saberes(2000) Morin, la teoría organizacional de Peter Senge, los enfoques curriculares de Magendzo, Stenhouse, Jurjo Torres, Serrano y otros, quienes sustentan el currículo como un proyecto en construcción; y, las teorías del aprendizaje de Piaget y Bruñera. La metodología fue etnográfica interpretativa, la recolección de los datos fue mediante fuentes primarias y secundarias, la interpretación a través del análisis de contenido. Este modelo pretende lograr una educación de calidad en lo humano, técnico y científico.

Palabras clave: modelo teórico curricular, formación técnico humanística, institutos universitarios de tecnología.

Recibido: 26/09/2013 **Aceptado:** 09/06/2014

CURRICULAR THEORETICAL MODEL FOR THE HUMANIST TECHNICAL TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY INSTITUTES OF TECHNOLOGY IN VENEZUELA

Abstract

Curricular Theoretical Model for University Institutes of Technology in Venezuela is presented as a proposal of integral education where changes in the attitude of the teacher, student, and community are planned. It was based on the input from the Complex Thought of Morin (2003), in the seven knowledge (2000); Morin, Organizational Theory of Peter Senge; Curricular Approaches of Magendoza, Stenhouse, Jurjo Torres, Serrano and others, who support the curriculum as a project under construction, and Learning Theories of Piaget and Bruñera. The methodology was interpretative ethnographic. Data collection was made using primary and secondary sources and the interpretation was made by an analysis of content. This model aims to achieve quality education in the human, technical, scientific fields.

Keywords: curricular theoretical model, technical training humanist, university institutes of technology.

Introducción

La realidad del país presenta hechos significativos que afectan e influyen en la tarea educativa y es motivo fundamental para proponer los lineamentos hacia el modelo que se presenta. La educación humanística debe convertirse en el norte de la formación integral de los buenos ciudadanos que requiere el país y que la educación ha de preparar a través de la ética y los valores morales, concibiéndola dentro de la visión de la realidad educativa nacional y formar con ella una unidad.

Es significativo señalar que, según el diagnóstico realizado por González (2005), existe un vacío en la formación de los jóvenes que la educación actual no ha podido colmar, a pesar de que se han hecho esfuerzos permanentemente, cambiando planes nacionales que no se cumplen ni logran mejorar la calidad de la enseñanza aun cuando la

ética y la moral se señalan en diferentes documentos legales como la Constitución Nacional (l999) y la Ley Orgánica de la Educación (1980).

Estos documentos contemplan principios como la solidaridad, el compañerismo, el respeto muto, la vida en comunidad, entre otros, que en la práctica educativa no se consolidan ya que muchas veces se reducen a manifestaciones exteriores y no a una interiorización de la realidad geográfica, cultural e histórica del país, desde sus orígenes y sus procesos, hasta su proyección al futuro. Lo anterior hace que haya desconocimiento y falta de aprecio de los valores autóctonos que se deben rescatar urgentemente y debe hacerse con una educación transformadora que produzca cambios en la actitud de los jóvenes para que, amen a su patria, a su familia, a sus semejantes y dé un verdadero sentido a su vida desde una nueva perspectiva y un nuevo paradigma para enfrentar el presente milenio.

Es por ello que se hace necesario abrir nuevos caminos con innovaciones educativas tanto en el campo de la metodología como en los contenidos impulsando programas y actividades formativas que complementen y desarrollen aptitudes y destrezas con un cambio de actitud ante la vida.

El presente cuerpo de directrices tiene como objetivo fundamental dar un aporte a los docentes de los Institutos Universitarios de Tecnología de Venezuela para propiciar la formación humanística, ética y moral de los jóvenes en este nivel educativo.

Desarrollo

Presentación del modelo

Los modelos representan un aporte importante al desarrollo de cualquier tipo de trabajo e investigación; sin embargo, se debe recordar que ellos no son teorías, que sólo, simbológica o estructuralmente, las representan, es por ello que Sánchez, (citado por UNA., 1995), manifiesta que:

> Las teorías tienen que basarse en una cantidad de pruebas firmemente establecida y con generalizaciones que se apoyan en la evidencia. Los modelos científicos tienden a ser mucho más especulativos que las teorías. Los modelos son

> instrumentos que contribuyen en el proceso del pensamiento, pero no son representaciones fidedignas. (p. 209)

Todo modelo responde a determinados propósitos y está constituido por una serie de elementos relacionados entre sí. Los objetivos y alcances de un modelo dependerán de los contenidos, implicaciones y planteamientos teóricos, que se les desee atribuir a la acción, fenómeno hecho representado.

Estas definiciones permiten establecer que la técnica del modelo puede ser usada en cualquier acción o tarea de las ciencias o actividades que involucren la búsqueda de soluciones de problemas. La técnica del modelo ha impactado seriamente a todas las actividades científicas. Siendo la educación una ciencia, se ha visto influenciada por esta corriente que le permite representar, simplificadamente, la realidad de los elementos y factores del proceso educativo, para someterlos a investigación y análisis en la búsqueda de soluciones que permitan mejorar y desarrollar el proceso.

Esta influencia propicia el uso de modelos en el planeamiento educativo, donde operan como esquemas teóricos, considerándose las etapas, niveles, momentos, factores y elementos que deben ser procesados en las concepciones interpretativas teóricas reales y que son adaptadas a la representación estructural del modelo. Para Sabino (1995) modelo es:

> Aproximación teórica a lo real, por medio de la cual los postulados y suposiciones conceptuales pueden ser aplicados a la realidad. Intento de sistematización y descripción de lo real, en función del presupuesto teórico. Son estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explica. (p. 209)

El modelo teórico curricular para la formación técnico humanística en los Institutos Universitarios de Tecnología se presenta como una propuesta de educación basada en valores morales, donde se planean cambios fundamentales como una nueva actitud en el educador, estudiante y comunidad, con el fin de contribuir a mejorar la educación.

Visión: El Modelo Teórico como vía hacia una educación de calidad formadora del individuo. Donde los valores se vivencien con el ejemplo para producir cambio de actitud en los docentes y en los jóvenes.

Misión: Presentar la propuesta de educación técnico humanística para que sirva de guía a los docentes en la orientación de los jóvenes y contribuya al desarrollo de su personalidad.

Objetivos del modelo

Objetivo general

- Desarrollar un currículo basado en la formación técnico humanístico que promueva la justicia, el trabajo, la participación y la solidaridad para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes y a la realidad de Venezuela.

Objetivos específicos

- Promover, desde el proceso educativo, la práctica de la ética y la moral para la promoción de la justicia, solidaridad y responsabilidad.

- Afianzar y consolidar los valores presentes en los estudiantes, así como proclamar, promover, inducir y evaluar la práctica de los valores éticos y morales, los derechos humanos y el respeto a los mismos en toda la comunidad educativa para así formar los hombres del futuro con las mejores virtudes humanas.

- Fortalecer la toma de conciencia mediante la formación integral permanente que impulse el amor al trabajo.

- Involucrar a todos los elementos que participan en el proceso educativo como son los alumnos, los docentes, la familia, el personal administrativo, los directivos y la comunidad, para un crecimiento personal hacia una educación integral.

- Incentivar a los medios de comunicación social a participar en los programas educativos que promuevan

un lenguaje adecuado, fortalezca los valores morales y promueva la cultura popular y la ciudadanía.

Actividades

- Promover el conocimiento mutuo: información personal, sobre experiencia, sentimientos y opiniones y con ello lograr un clima de aceptación y de libertad emocional, donde puedan expresarse y comunicar, sentimientos, vivencias y pensamiento promoviendo la justicia.

- Desarrollar habilidades de diálogo, participación y pertenencia a grupos, discusión, acuerdos y confrontación verbal, aprendiendo a usar las normas: levantar las manos para intervenir, esperar a que termine de hablar el otro compañero, expresar las opiniones sin agredir. Comprensión de los diferentes puntos de vista en busca de solidaridad.

- Favorecer la aceptación de las diferencias interpersonales, de los valores y aspectos positivos personales de los demás y propios con elevado nivel de aceptación hacia las demás personas.

- Clarificar las normas y valores cívico-sociales. Establecimiento de objetivos y metas en el funcionamiento de la clase fomentando la responsabilidad.

- Aprender a resolver problemas sin pelear, siguiendo los pasos generales de la habilidad de resolución de conflictos que lleven al alumno a conseguir sus objetivos, mantener la amistad y sentir satisfacción y sentimientos positivos, descartando las soluciones agresivas.

- Ejercitar la creatividad para pensar en diversas soluciones de un problema, lo que supone flexibilidad de pensamiento y responsabilidad.

- Desarrollar la toma de conciencia de las fortalezas y dificultades del trabajo en grupo, aceptando las diferencias individuales y el respeto a los demás.

- Desarrollar habilidades de reconocer, reflexionar y tomar conciencia de las situaciones que requieran colaboración y cooperación, fomentando la amistad.

- Desarrollar comportamientos de ayuda y cooperación en el seno de grupos de trabajo y con relación a objetivos y situaciones educativas concretas, trabajando en grupo en distintas materias pedagógicas.

- Orientación hacia la promoción de la cultura popular fomentando la participación de la familia y de la comunidad educativa y local en pro del rescate de los valores.

- Motivar a los padres y representantes para que asuman que la familia, como primera y principal educadora, consciente de su misión, asuma el derecho y el deber de ayudar a sus hijos a crecer en un ambiente de amor, comprensión y seguridad. Asimismo participará activa y efectivamente en el proceso educativo de sus hijos.

- Involucrar a los medios de comunicación social en la difusión de programas que promuevan un lenguaje adecuado, que se fortalezcan los valores morales y se promueva la cultura popular y la ciudadanía.

Justificación

El cuerpo de lineamientos con miras hacia un modelo teórico que se presenta pretende llenar el vacío detectado durante la investigación realizada, como se observa a través de los diferentes escenarios expuestos. Esta realidad lleva a formular unos caminos educativos que hagan posible un proceso que contribuya al desarrollo integral del hombre y a la transformación de la sociedad. Una educación que ayude al joven a su propio desarrollo, que lo oriente, lo haga más participativo y lo promueva como factor de cambio social.

Se concibe la educación para formar un ser humano con valores éticos, un nuevo venezolano, partiendo de su cultura para formar un hombre en y para la justicia, la solidaridad, la paz y el trabajo, la participación y la organización para asumir su propio destino, el de su país y sea forjador de la historia.

En consecuencia, la educación que se propone debe ser humanizadora, promover un sentido comunitario vivenciando los valores en la realidad de la vida familiar, escolar y comunal. Para ello, se necesita de auténticas comunidades educativas, en las que familia, educadores y educandos asuman solidariamente las responsabilidades correspondientes en el proceso de la educación.

Constructo teórico del modelo

El proceso educativo bajo la perspectiva de la complejidad

Todo lo que pasa en y alrededor de los procesos formativos se da en el marco de interdependencias dinámicas y autoorganizativas que producen cambios continuos, donde los diversos componentes encierran una pluridimensionalidad que integra aspectos cognitivos, afectivos, administrativos, políticos y tecnoló-gicos (Ruíz, 2000). Inicialmente, a mediados de la década de los 50, se desarrolló la teoría general de sistemas, la cual brindó un referente para comprender la organización dinámica de la educación como un sistema integrado por subsistemas interrelacionados.

A diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento sólo desde el ámbito cognitivo, el pensamiento complejo lo aborda como un proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, por lo cual se enlaza con la vida humana y la relación social (Morin, 1994). Por lo tanto, la construcción de conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo.

Desde el marco de la racionalidad tradicional el abordaje de la formación humana es muy limitado, ya que dicha racionalidad tiende a manejar el conocimiento desde la autoridad, se le dificulta asumir el cambio en las ideas, desconoce sus límites y niega el afecto y el amor. Pensar complejamente la educación requiere de una nueva racionalidad, tal como lo propone Morín (2000).

Enfoque socioformativo complejo (ESC)

El ESC es un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los

procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral. Difiere del currículo de la escuela clásica y del currículo de la escuela activa en que ha sido pensado desde los problemas propios del contexto actual, enfatizando en la formación de competencias y el pensamiento complejo (contextualizador y globalizador).

El ESC tiene como función esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto ético de vida, las potencialidades de las personas y las expectativas sociales con respecto a la convivencia y la producción. En tal sentido, Tobón (2005) presenta un cuadro comparativo de las características del enfoque formativo tradicional y del ESC. (Cuadro Nº 1)

Cuadro Nº 1

Diferencias entre el enfoques educativos tradicionales y el ESC

CARACTERÍSTICAS	ENFOQUES FORMATIVOS TRADICIONALES	ESC
Concepto de hombre	Se asume al ser humano desde un plano unidimensional, reduciéndose a categorías objetivables donde se pierde su multidimesionalidad. Las ciencias y disciplinas se abordan sin contacto entre sí.	Se concibe al ser humano dentro de una multiplicidad de dimensiones interdependientes con un modo de pensar complejo y cuya realización se da compartiendo e interactuando con los otros y el contexto.
Estructura	Asignaturas compartamentadas que se agrupan para constituir áreas de formación.	Nodos problematizadores y proyectos formativos, en los cuales se entreteje el saber popular con los conocimientos de las diversas disciplinas.
Metas	Formación de conocimientos y habilidades compartimentados en asignaturas con baja interacción entre sí y con los problemas reales del contexto. Se fundamentan en la ilusión de certeza.	Formar competencias que le posibiliten a cada persona autorrealizarse y contribuir, a la vez, a la convivencia social y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos. Se pasa de la ilusión de certeza a la asunción creativa preactiva de la incertidumbre, tal como propone López (1999)

Cuadro 1. (Cont.)

CARACTERÍSTICAS	ENFOQUES FORMATIVOS TRADICIONALES	ESC
Didáctica	- Enseñanza de métodos (escuela activa). - Enseñanza por objetivos operativos y conductas observables (enseñanza instruccional). - Procedimientos uniformes para todos los estudiantes. - Un mismo ritmo de aprendizaje. - Exposición del docente para que el estudiante introyecte los conocimientos (escuela clásica)	Formación de competencias con base en los problemas de la comunidad y los intereses de los estudiantes. Respeto del ritmo de aprendizaje de las personas, dadas unas pautas institucionales y sociales. Se emplean estrategias didácticas que promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno (método de trabajo por proyectos, taller emprendedor constructivo, pasantía emprendedor constructivo, pasantías formativas, cartografía conceptual).
Evaluación	La evaluación se concibe como un procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo. Se privilegia la heteroevaluación. Las técnicas de evaluación priorizan en los exámenes de conocimientos mediante pruebas escritas y objetivas.	Se trabaja mediante la valoración, la cual está enfocada a promover la formación humana. Se enfatiza en la autovaloración de las competencias, la cual se complementa con la covaloración (realizada por pares) y la heterovaloración (realizada por el facilitador). Se valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer.
Lugar del docente	El docente se asume en el lugar del saber como transmisor de información o animador sociocultural. El docente es quien planifica, ejecuta y evalúa.	El docente se asume como facilitador de recursos, conceptos, fuentes de conocimiento, metodologías y espacios para que los estudiantes construyan su formación desde el proyecto ético de vida. El docente promueve en los estudiantes la formación de competencias de autoplanificación, ejecución y valoración continua mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y actuacionales.

Fuente: Tobón (2005).

Socioformación

Para Tobón y Agudelo (2000), la formación humana se ha concebido tradicionalmente en la educación desde una perspectiva rígida, fragmentada y descontextualizada del proceso de autorrealización y del tejido socioeconómico. En la raíz de esto está el hecho de que en las ciencias sociales y humanas ha habido una tendencia a asumir el sujeto tomando como referencia, de una forma explicita o implícita, el paradigma clásico positivista. La formación, hace referencia a la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales. Sin embargo, es preciso mencionar que cada época, ciencia y proceso social han dado y dan una respuesta diferente a la formación humana, la cual es un proceso complejo que representa un desafío para las concepciones epistemológicas tradicionales. Esto significa que no es posible pensar la formación humana en el marco de propuestas epistemológicas unidimensionales, simplistas y unívocas, por lo cual el pensamiento complejo constituye una perspectiva de relevancia para su reconceptualización.

Al respecto, Lizarraga (1998) señala que la socio-formación es un concepto que da cuenta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales; por ello la formación es la resultante de la articulación de procesos socio-históricos y procesos individuales.

La educación, entendida desde la socio-formación, es una función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural. La educación, por ende, se realiza durante la vida del hombre, desde que nace hasta que muere, alcanzando todas las dimensiones, desde la orgánica hasta la espiritual.

La formación como un sistema complejo

Al respecto, Morín (1997) afirma que desde el pensamiento complejo un sistema es un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de auto organizarse. Los elementos de todo sistema se organizan en torno a una finalidad. La educación es un sistema y, como tal, plantea el requerimiento de realizar

una reflexión sobre funcionamiento real de sus componentes en interacción con el contexto, teniéndose en cuenta su interacción y evolución a largo plazo. (Cuadro Nº 2)

Cuadro Nº 2

La formación como sistema complejo

Fin	Formar seres humanos diversos, multiculturales y cambiantes
Entorno	Continuamente cambiante por las transformaciones tecnológicas, sociales y empresariales.
Tipos de educación	Básica, media, laboral, técnica, superior y continua, los cuales, a pesar de su variedad de objetivos, deben estar articulados.
Modelos pedagógicos	Diversos. Cada uno tiene sus propios objetivos, filosofía, concepción del hombre y metodología.
Relación con el entorno	Es un sistema cerrado y abierto a la vez. Es cerrado frente a sus metodologías y filosofías. Es abierto frente a las necesidades y retos sociales. Hay un constante cambio de las expectativas del entorno frente a la formación, lo que exige una continua transformación de las instituciones educativas.
Resultados	Los resultados no son inmediatos. Se producen en el tiempo. Es difícil realizar una previsibilidad a mediano y largo plazo de los efectos de determinadas acciones formativas. Sus productos son difíciles de medir en términos de eficacia y calidad. Esto limita la evaluación de acuerdo con patrones netamente cuantificables.
Intereses	Confluencia de diferentes intereses: políticos, filosóficos y económicos.
Relación entre los componentes	Hay interacción continua entre los diversos subsistemas.

Fuente: Ruiz, 2000.

Complejidad y competencias desde el ámbito institucional

La formación de competencias tiende, con frecuencia, a asumirse como un asunto de didáctica y de capacitación de docentes, o de organización del plan de estudios. Esto es una visión simplista de la formación de competencias que poco tiene en cuenta los diversos aspectos interrelacionados sistémicamente que intervienen en todo acto educativo enmarcado en lo institucional. De esta manera y, retomando la propuesta de Zabala (2003), de que las universidades son centros de toma de decisiones formativas, se puede plantear que el reto de toda institución

educativa en el ámbito de las competencias, es abordar el plano pedagógico considerando todos sus ejes, como por ejemplo: ¿Qué competencias formar y por qué? ¿Cómo y hacia dónde orientar la formación de las competencias? ¿En cuáles espacios y bajo que criterios orientar dicha formación?

Esto implica asumir la formación de competencias considerando el proceso educativo como un sistema al interior de toda institución educativa que, a su vez, interrelaciona con los sistemas externos a ella. Así, entonces, la mirada en todo proyecto orientado por competencias debe enfocarse a los estudiantes (con sus competencias de entrada y de egreso), gestionando el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de las competencias esperadas (con un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos), acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo (laboral) todo esto enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional acordado con los colectivos que conforman la institución. A partir de aquí, la formación se concreta en cuatro procesos básicos interdependientes: docencia, aprendizaje, investigación y extensión, siendo necesarios todos para formar competencias.

Los aportes del pensamiento complejo al proceso formativo, como son los siete saberes que Morin (citado por García 2008) ha propuesto como necesarios para el sistema educativo. Ellos deben ser tomados en cuenta en toda propuesta pedagógica y son fundamentales en la formación basada en competencias. (Cuadro Nº 3)

Cuadro Nº 3

Saberes necesarios para la educación del futuro

SABERES	VACÍO EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	SABER CONSTRUIDO DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO
1. Las cegueras del conocimiento	La educación no enseña ni posibilita los espacios y recursos apropiados para que las personas tomen conciencia de qué es el conocimiento, cómo se conoce, para qué se conoce y por qué se conoce.	La educación requiere enseñar cómo se da el pro-ceso de conocimiento desde una visión multidimensional desarrollando en las personas la capacidad para buscar la lucidez tras las tendencias a la ilusión y al error.

Cuadro 3. (Cont.)

SABERES	VACÍO EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	SABER CONSTRUIDO DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO
2. Los principios de un conocimiento pertinente	Fragmentación del cono-cimiento y descontextua-lización. Las instituciones educativas han estado aisladas del mundo de la vida y del trabajo.	Es necesario orientar el aprendizaje hacia el abordaje de los problemas estableciendo la ubicación de cada área dentro del conjunto del plan formativo, para luego determinar los vínculos entre las diferentes áreas.
3. Enseñar la condición humana	La enseñanza de la condición humana está dispersa entre disciplinas comprar-timentadas sin contacto entre sí.	La didáctica tiene como reto enseñar qué significa ser humano desde la integración de los saberes académicos con los saberes populares, estable-ciendo su tejido común.
4. Enseñar la identidad terrenal	Se ha descuidado el destino planetario del género humano. No se enseñan las dinámicas interculturales.	La educación tiene el reto de promover la comprensión del destino planetario del hombre, interrelacionando los procesos locales con los globales en los diferentes aspectos.
5. Enfrentar las incertidumbres	La educación ha enfatizado en el orden y las certezas, descuidando los procesos de incertidumbre.	La educación tiene como tarea inaplazable formar en la comprensión de los procesos de incer-tidumbre y su afrontamiento mediante estrategias.
6. Enseñar la comprensión	La educación tradicional ha buscado la transmisión de información, descuidando la comprensión.	La comprensión es medio y fin de la comunicación humana. Ella se da mediante la toma de contacto y vinculación con aquello que se espera comprender: el sí mismo, los demás y el entorno.
7. La ética del género humano	La enseñanza de la ética se ha dado tradicionalmente desde el campo de la moral como un conjunto de códigos.	Es necesario enseñar la condición del sujeto en relación consigo mismo, sociedad y la especie.

Fuente: Autor, 2013

La formación de competencias básicas requiere de la confluencia de cinco ejes, como una perspectiva compleja.

Responsabilidad de las instituciones educativas: Consiste en implementar procesos pedagógicos y didácticos de calidad, con recursos suficientes, autovaloración continua basada en estándares de calidad y talento humano capacitado para tal propósito (directivos y docentes).

Responsabilidad social: es la promoción de una cultura de formación del talento humano con idoneidad, fortaleciendo los valores de solidaridad y cooperación, incidiendo en los medios de comunicación y aportando los recursos económicos necesarios en este propósito.

Responsabilidad del sector laboral-empresarial-económico: consiste en participar activamente en la formación de competencias mediante su integración con el sistema educativo y social.

Responsabilidad de la familia: consiste en formar a sus miembros en valores de convivencia y respeto, así como en habilidades básicas de pensamiento.

Responsabilidad personal: es la formación de las propias competencias es desde la autogestión del proyecto ético de vida. (Infograma Nº 1)

Infograma Nº 1

Ejes responsables en la formación de competencias

Fuente: Autor, 2013 (adaptación de Tobón, 2005).

La transformación de la educación superior

La formulación de un nuevo discurso sobre educación, desde lo institucional, implica un replanteamiento en lo que podría denominarse el proyecto educativo institucional.

En ese sentido, aparecen nuevas definiciones sobre viejos términos: el currículo ya no es concebido como un plan de estudios, lleno de asignaturas incrustadas en un mapa vehicular, sino como una propuesta flexible de formación integral, dinámica y pertinente, capaz de interaccionar con el contexto; la docencia universitaria ya no se fundamenta en la cátedra magistral y textual, sino que es vertebrada en procesos de búsqueda de conocimientos bajo nuevas pedagogías tendientes a lograr la participación y autoformación del estudiante reformulados en el marco de un paradigma nuevo y alternativo de la educación, asumido institucionalmente.

Al respecto, Malagón (2007), señala que la pedagogía merece una reflexión especial en el contexto de la Educación Superior. La docencia universitaria no contemplaba la formación pedagógica. En realidad, ésta se consideraba válida para la docencia primaria y secundaria, mientras que para la universitaria o superior, lo era la formación exclusivamente en las ciencias básicas y las disciplinas profesionales.

No hay duda de que la existencia de una tendencia instrumentalista en la educación actual, pervierte la dinámica innovadora de su propia naturaleza; y ello es precisamente objeto de reflexión y análisis en los procesos de reforma universitaria.

Hoy el panorama es bien distinto, en las universidades la pedagogía se constituye sobre un pilar de la articulación del proyecto educativo. Lo docentes de las diversas facultades realizan talleres pedagógicos, en donde términos como: currículo pertinente, evaluación cualitativa, texto pedagógico, hipertexto, guías didácticas, autoaprendizaje, aprender a aprender, reeducación, universidad de la vida cotidiana, y muchos más, hacen parte ya del disco duro de los docentes y podríamos decir que se ha construido una cotidianidad pedagógica en la mayoría de los departamentos académicos de las instituciones de educación superior.

La anterior terminología hace parte de un discurso pedagógico-alternativo que poco a poco se convierte en un discurso institucional dominante. Algunos de los componentes que configuran la realidad y los elementos hacia donde apunta el cambio son:

El conocimiento se ha constituido en el capital más importante del mundo actual y en el mecanismo más expedito hacia el desarrollo pleno, sostenible y sustentable.

La formación de talento humano exige replanteamientos, tanto en los procesos que sustentan el proyecto, como en la reestructuración de los programas. En ese sentido, dado el crecimiento acelerado de los conocimientos y de los cambios tecnológicos permanentes y rápidos, se hace necesario preferenciar tres ejes de incidencia: fortalecimiento de la formación básica, integración de los núcleos de formación, interdisciplinariedad y apropiación de la pedagogía del aprender a aprender.

Los sistemas convencionales de socialización del conocimiento han entrado en crisis y se muestran incapaces de responder a la dinámica de la formación que, poco a poco o muy rápidamente, se va imponiendo en el mundo. Cambiar o perecer es el lema de hoy. Los sistemas no convencionales: educación semipresencial, educación no presencial, aprendizaje abierto, educación sin fronteras, en fin, todas aquellas denominaciones que perfilan la educación alternativa, exigen una organización académica articulada a la naturaleza del sistema ente otros

Los sistemas no convencionales mencionados, están soportados en un marco teórico-metodológico. Los sistemas convencionales se sustentan en procesos de socialización del conocimiento que se caracterizan por:

- Privilegiar lo memorístico.

- Favorecer la apropiación de información y la acumulación de conocimientos de forma estática como lo criticara Piaget.

- El trabajo pedagógico, es decir los procesos de relación entre los protagonistas y la acción se caracterizan por lo que Freire denominó la educación bancaria.

- Los currículos son concebidos como planes de estudios organizados por asignaturas que disgregan el conocimiento.

- La investigación ya no es solamente el mecanismo más adecuado para la producción del saber; es además, una actitud de búsqueda permanente en la organización e integración de los conocimientos.

- La formación académica es un proceso de apropiación de saberes (académicos, culturales, entre otros), como resultado de un proceso de interacción e interdependencia entre los sujetos y los objetos.

- El currículo es un proyecto educativo programático, organizado en cursos integrados por procesos en permanente cambio para garantizar la transferencia de los desarrollos científicos, tecnológicos y técnicos.

- La escuela ha dejado de ser la agencia educativa por excelencia y ha sido desplazada por otros espacios de mayor pertinencia. Para que pueda seguir siendo un centro importante de formación, necesita abrir sus puertas, derrumbar sus muros e integrarse a una sociedad educativa.

- En tal sentido, el papel del docente es el de ser maestro, esto es educar; lo que significa, la generación de valores éticos y morales; la de facilitar la apropiación del conocimiento y la de ser guía de las nuevas generaciones.

Todo lo anteriormente expuesto en relación al Modelo teórico Curricular, se presenta, en el Infograma Nº 2.

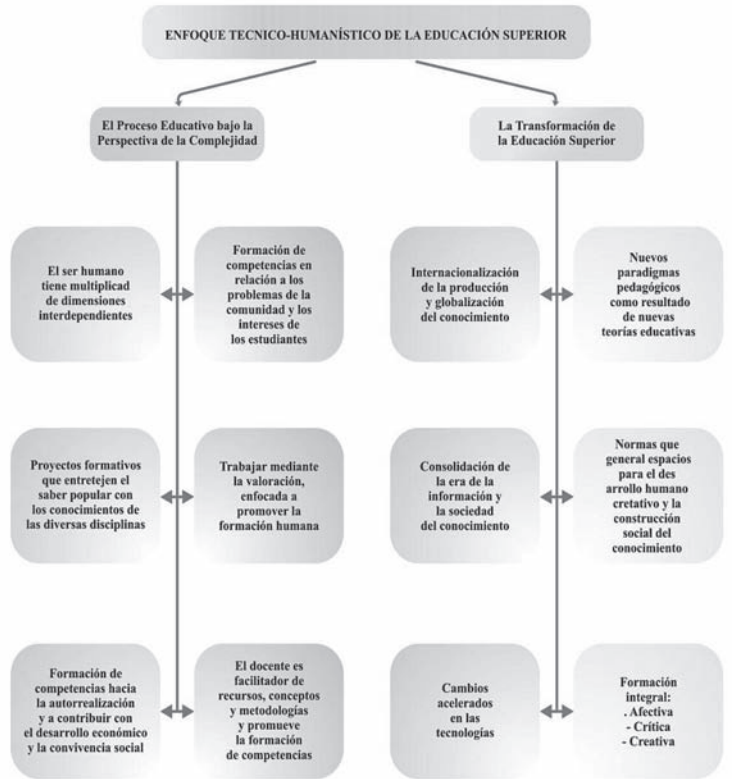
Validación del modelo

Para la validación del Modelo se contó con la colaboración de tres doctores en Ciencias de la Educación, docentes del Área de Post Grado de la Universidad Santa María y la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, mediante un formato ad hoc, donde se les solita su opinión en cuanto al modelo diseñado, una

vez promediando los totales obtenidos por la puntuación otorgada a los aspectos evaluados por los expertos, ubican al Modelo en el rango de *excelente* en base a los siguientes criterios: Congruencia con la realidad planteada aceptación social, consistencia interna, fundamentación teórica y los objetivos.

Infograma Nº 2

Enfoque técnico-humanístico de la educación superior



Fuente: Autor, 2013.

Consideraciones finales

La propuesta para la implantación del modelo teórico como aporte a la formación técnico humanística, es factible por las siguientes

razones: Existe la urgente necesidad de proporcionar una formación integral para los estudiantes de los Institutos Universitarios de Tecnología en Venezuela. Igualmente será factible su desarrollo como apoyo a la formación técnico humanística de los jóvenes en este nivel educativo, debido a que, de acuerdo a la opinión del los expertos consultados para la validación del modelo teórico, éste presentó un elevado nivel de calificación, por otro lado la autora de esta investigación formó parte del personal docente del IUTValencia, por lo que tiene suficientes posibilidades de lograr la colaboración del personal directivo y docente de la institución lo cual va a permitir una educación integral que contemple la formación en la cultura propia, en los valores áticos y en la formación para la vida.

Referencias

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 36.380*. Diciembre, 30.

García, L. (2008) *La educación y el pensamiento complejo o las ideas de Edgar Morín sobre la educación del futuro*. Conferencia dictada en la Universidad José Antonio Páez. San Diego, abril 10 de 2008.

González, M. (2005) *Diagnóstico de la pertinencia social del curriculum del Instituto Universitario de Tecnologia de Valencia*. Valencia. Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 37.305*. Julio, 28.

Lizarraga, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología Crítica. *Revista de Tecnología Educativa*. Volumen XXI. Nº 2. Bogotá. Colombia.

Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Ed. Magisterio.

Morín, E. (1994). *El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.

Morín, E. (1997). *La Necesidad de un Pensamiento* Complejo. En: González, S. Pensamiento Complejo. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa Ed.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Unidad de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: UCV.

Ruíz, L. (2000). *El pensamiento complejo y la reflexión pedagógica sobre la calidad*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ed. El Bosque.

Sabino, C. (1995). *El proceso de investigación*. Caracas. Venezuela: Ed. Panapo.

Senge, P. (1998). *La quinta disciplina*. Barcelona, España: Ed. Granica.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. España: Ed. Morata.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá. Colombia: ECOE Ed.

Tobón, S. y Agudelo, H. (2000). *Pensamiento complejo y formación humana*. Colombia: ECOE Ed.

Universidad Nacional Abierta (1995). *Profesión y Acción Profesional*. Caracas. Venezuela.

Zabalza, L. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Caracas, Venezuela: Ediciones Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.

Marleni González: Prof. Jubilada del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia. Licenciada en Educación. Especialista en Gerencia Educativa. Magíster en Educación Mención Planificación Curricular. Doctora en Educación. Profesora de Posgrado en la UC y UJAP. Acreditada en el Programa Estímulo al Investigador (PEII) 2011. mabastidas3@gmail.com

PROPUESTA DE UN MODELO DE PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL

William Henríquez

RESUMEN

La problemática del bajo rendimiento estudiantil afecta, de manera determinante, la eficiencia del sub-sistema educativo a nivel superior en Venezuela y, de manera muy especial a las universidades nacionales y experimentales del país. Es esta situación la que conduce a la realización de este trabajo, cuyo objetivo fundamental es proponer un modelo de predicción del rendimiento estudiantil, sustentado en el criterio lógico- probabilístico del modelo nomológico- deductivo de Hempel (1988) en combinación con el modelo de interacción de factores de Fox (1970), bajo el esquema general de la teoría del empirismo metodológico. Se utilizan técnicas estadísticas multivariadas de correlación, regresión y componentes principales, para analizar un constructo que como el rendimiento estudiantil, responde a una amplia gama de factores de distinta naturaleza, bajo una condición de temporalidad afectada por el entorno social del alumno. La propuesta del modelo exige un análisis profundo de las teorías educativas contemporáneas y variables más importantes que afectan el rendimiento, de las relaciones causa-efecto y de las interacciones que se producen entre ellas. El estudio permite también, la identificación de las variables curriculares y extracurriculares con mayor incidencia en el rendimiento, para lo cual se hace uso del índice de prosecución alcanzado por el estudiante, en los primeros cinco semestres en los diferentes programas académicos. Al final del trabajo se llega a conclusiones de especial importancia para la operacionalización de un modelo de

Recibido: 09/09/2013 **Aceptado:** 21/04/2014

predicción del rendimiento estudiantil, como instrumento de apoyo en las estrategias de orientación y ayuda a los próximos aspirantes a ingresar en cada uno de los programas académicos ofertados por las Universidades.

Palabras clave: rendimiento estudiantil, predicción, correlación, regresión y componentes principales.

PROPOSAL OF A MODEL TO PREDICT STUDENTS ACHIEVEMENT

Abstract

The problem of low achievement by students, affects, in a decisive way, the efficiency of university education sub-system in Venezuela, most particularly, to national and experimental universities in the country. This situation is the one that leads the completion of its work, which main objective is to propose a predictive model of student achievement based on the logical-probabilistic criterion of Deductive-monological Model of Hempel (1988) combined with the Interaction of Factors Model of Fox (1970), under the general outline of Methodological Empiricism Theory. Multivariate statistical techniques of correlation, regression, and principal components are used to analyze a construct which, as the student achievement, responds to a wide range of factors from different nature under a temporary condition affected by the student social environment. The proposed model requires a thorough analysis of the most important contemporary educational theories and variables that affect the performance of cause-effect relationships and interactions that occur among them. The study also allows the identification of curricular and extracurricular variables with the greatest influence on achievement, for which the index of prosecution reached is used by the student during the first five semesters in different academic programs. At the end of the research, conclusions of special importance for the operability of a predictive model of student achievement as a supportive instrument in the strategies of guidance and assistance for the next candidates to enter into each of the academic programs offered by the Universities.

Keywords: student achievement, prediction, correlation, regression and principal components.

Introducción

Si la educación es entendida como un proceso organizado y sistemático, se puede asumir que el principal problema del planificador de la educación es minimizar la influencia de los factores externos que afectan el rendimiento estudiantil y maximizar la influencia de los factores educacionales racionalmente organizados en el proceso educativo, destacando que el trabajo específico del educador es tratar de obtener el mejor resultado posible de su esfuerzo.

El razonamiento anteriormente esbozado ha originado una preocupación permanente a través de los tiempos, relativa al problema de las relaciones y mutuas influencias entre educación y desarrollo social el cual no se llega a estudiar sistemáticamente sino hasta la segunda mitad del presente siglo (Edding, Denison, Vaizey, Becker, citados por Pérez Serrano, 1986). La explicación de este retraso pudiera deberse a la resistencia a considerar al hombre como un bien físico que aumenta su valor como capital de acuerdo a la educación recibida, y por otra parte, en la dificultad de generalizar las influencias de la educación en la microeconomía individual.

La situación fue también propiciada por la publicación de estadísticas a nivel de países desarrollados después de la Segunda Guerra Mundial, donde quedaba claramente establecido que el grado de desarrollo en esos países no era solamente explicado por factores económicos clásicos, sino que el grado de preparación a nivel educacional de los pueblos parecía tener un peso importante en el nivel de ese desarrollo alcanzado.

Lo anterior ha generado diferentes enfoques analíticos sobre la problemática que representa un rendimiento estudiantil deficiente dentro del esquema de desarrollo planificado de una sociedad, sobre todo en la fase terminal del sistema, representada por la Educación Superior Universitaria la cual, según Prieto Figueroa, está cabalmente representada por la universidad y dice que "La universidad es un servicio público y como tal ligado a las necesidades y requerimientos de la sociedad" (pág. 117), lo cual implica que se convierte en el ciclo más importante para la formación profesional del ciudadano, y posteriormente, agrega que " la universidad debe figurar como un engranaje fundamental en la elaboración de los planes de la nación, puesto que a ella corresponde suministrar los técnicos encargados de realizar esos planes y promover el desarrollo" (pág. 120).

Reflexiones como las antes referidas han motivado la realización de esta investigación, cuyo propósito fundamental es generar la instrumentación de un modelo de predicción del rendimiento estudiantil que caracterice el problema del bajo rendimiento en los primeros semestres de la universidad, seleccionando como unidad de análisis para esta investigación la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) de la ciudad de Coro, Estado Falcón, Venezuela, región ubicada en el occidente del país, a los fines de incentivar el establecimiento de políticas a nivel de la alta gerencia universitaria que permitan optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje y, a la vez optimizar las posibilidades de éxito de los alumnos de nuevo ingreso.

En este estudio se ha considerado la influencia de dimensiones fundamentales de la personalidad, como la inteligencia, el carácter y la actitud del estudiante, además de ciertas variables sociales de estructura y proceso, como son los factores socio-culturales que lo afectan en su entorno familiar (Fox, 1970). También se consideran en el estudio variables estrictamente académicas que reflejan el nivel de rendimiento del estudiante en un lapso de tiempo determinado y bajo ciertas condiciones del entorno académico.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se enfoca el problema del bajo rendimiento estudiantil, tomando en consideración los efectos que produce dicho fenómeno, tanto a corto como a largo plazo, en el proceso de desarrollo de un país en vías de desarrollo como es el caso de Venezuela y, particularmente, en una de las zonas socioeconómicamente más deprimidas de la nación, como lo es la región falconiana, en cuya ciudad capital tiene su sede la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), fundada en el año de 1978 y que para 1995 cuenta con una matrícula de 4850 estudiantes, asignados a las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Agronómica, Medicina y Veterinaria.

Se parte de la idea de que la preocupación histórica de muchos investigadores ante el problema que representa el bajo rendimiento estudiantil, ha conducido a la realización de numerosas investigaciones a lo largo del tiempo, lo que evidencia sin lugar a dudas, la importancia de buscarle solución al problema y simultáneamente aplicar algunas técnicas científicas que permitan un mejor análisis de la situación educativa donde se evidencia el problema.

La gran variedad de factores que hasta ahora han sido identificados como posibles causas del problema le adjudican al fenómeno del bajo rendimiento una complejidad extrema y, de algún modo sui géneris, porque de cierta manera, todos los factores señalados interactúan de diferentes formas en diferentes contextos y con márgenes de estabilidad y consistencia también diferentes. Esto pudiera ser una característica totalmente intrínseca del problema, por el sólo hecho de estar asociado a rasgos propios de múltiples sujetos que se comportan de manera diferente, con percepciones y puntos de vista distintos; obviamente, allí estriba la complejidad tantas veces señaladas del fenómeno del bajo rendimiento estudiantil.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, se considera que es posible que el enfoque para el abordaje del mismo sea ubicar la respuesta dentro de un marco de conductismo social afectado por factores específicos bajo una situación concreta en un momento determinado.

Modelo para el programa de ingeniería industrial

Similarmente a lo que se presenta en los programas mencionados anteriormente, para el de Ingeniería Industrial, se identificaron las asignaturas con mayor porcentaje de estudiantes aplazados en el lapso 1981-1991, así lo registra el Cuadro N° 01.

Cuadro N° 01

Índice de aplazados por asignaturas del programa académico de Ing. industrial correspondiente al lapso 1981-1991

Asignatura	Porcentaje de Aplazados
Física I	47.8
Química I	35.9
Programación II	35.5
Física II	31.7
Matemática II	31.5
Matemática I	29.6
Dibujo I	29.5
Termodinámica	28.3
Invest. Operat.	27.1
Programación I	26.9

Fuente: división de control de estudios de la UNEFM, 1981-1991.

De acuerdo a lo anterior, el programa de Ingeniería Industrial está en el segundo lugar en cuanto a materias aplazadas después del programa de Ingeniería Civil; con un promedio global de 32.18 por ciento de aplazados en el lapso mencionado. Por otra parte, su índice de deserción es de 5.99 por ciento, el más bajo de la universidad.

El análisis de correlación (Tabla N° 1), permite observar que las asignaturas más asociadas al índice de prosecución de los estudiantes del programa son: Matemática II (0.6399), Química I (0.5932), Física II (0.5734), Programación I (0.5652), Matemática I (0.5014), Dibujo I (0.2609) y Física I (0.2025).

Tabla N° 1

Análisis de correlación de las asignaturas. Programa de Ing. industrial

	INDPROS	MAT1	QUIM1	DIB1	FIS1	MAT2
INDPROS	1.000 (25) .0000	.5014 (25) .0107	.5932 (25) .0018	.2609 (25) .2079	.2025 (25) .3317	.6399 (25) .0006
MAT1	.5014 (25) .0107	1.000 (25) .0000	.4746 (25) .0165	.6625 (25) .0003	.3997 (25) .0478	.3657 (25) .0722
QUIM1	.5932 (25) .0018	.4746 (25) .0165	1.000 (25) .0000	.5273 (25) .0068	.2461 (25) .2356	.4256 (25) .0339
DIB1	.2609 (25) .2079	.6625 (25) .0003	.5273 (25) .0068	1.000 (25) .0000	.2919 (25) .1568	.0962 (25) .6472
FIS1	.2025 (25) .3317	.3997 (25) .0478	.2461 (25) .2356	.2919 (25) .1568	1.000 (25) .0000	.0204 (25) .9229
MAT2	6399 (25) .0006	.3657 (25) .0722	.4256 (25) .0339	.0962 (25) .6472	0204 (25) .9229	1.000 (25) .0000
FIS2	.5734 (25) .0027	.4331 (25) .0306	.1905 (25) .3617	.4410 (25) .0273	.3513 (25) .0850	.2061 (25) .3229
PROG1	.5652 (25) .0032	.4831 (25) .0144	.2252 (25) .2792	.0489 (25) .8163	.3269 (25) .1107	.4351 (25) .0297

Fuente: autor, 1996.

El análisis, por componentes principales y las correspondientes combinaciones lineales, presentados en el Cuadro N° 01, refleja que las variables con mayor efecto en los primeros cuatro componentes son: Matemática II, Física II, Química I, Matemática I, y Física I. Todas ellas logran explicar el 85,13 por ciento de la variación del índice de prosecución.

Tabla N° 2

Análisis por componentes principales y combinaciones lineales para las asignaturas. Programa de Ing. industrial

COMPONENTE NUMERICO	PORCENTAJE DE VARIACION	PORCENTAJE ACUMULADO
1	43.53868	43.53868
2	16.99209	60.53076
3	14.52015	75.05091
4	10.07418	85.12509
5	7.42502	92.55011
6	4.98442	97.53453
7	2.46547	100.00000

Fuente: autor, 1996.

Tabla N° 2 (Cont.)

	COMBINACIONES LINEALES						
	1RA COMB.		2DA COMB.		3ERA COMB.		4TA COMB.
(1.1)	0.299904	(1.2)	0.637927	(1.3)	-0.258404	(1.4)	-0.172446
(2.1)	0.390888	(2.2)	0.030131	(2.3)	-0.518707	(2.4)	0.370989
(3.1)	0.362585	(3.2)	-0.193257	(3.3)	0.313741	(3.4)	-0.708075
(4.1)	0.336856	(4.2)	0.506264	(4.3)	0.42209	(4.4)	0.089867
(5.1)	0.494373	(5.2)	-0.056563	(5.3)	-0.032245	(5.4)	-3.13973E
(6.1)	0.40652	(6.2)	-0.485403	(6.3)	-0.320756	(6.4)	-0.10844
(7.1)	0.320408	(7.2)	-0.244285	(7.3)	0.53259	(7.4)	0.558046

Fuente: autor, 1996.

Sin embargo, el análisis de regresión múltiple (Tabla N° 2), indica que la primera variable que entra al modelo es Física II, seguida por Matemática II y finalmente, Química I. Las variables: Programación I, Matemática I y Física I, no entran en el modelo.

Cuadro N° 02

Análisis de regresión para las asignaturas. Programa de Ing. industrial

R2 AJUSTADO: .66,36	C.M.E: 1.10062	G.L.: 21
VARIABLES SELECCIONADAS	COEFICIENTE	VALOR DE F
MATEMATICA II QUIMICA I FISICAII	0.33116 0.28321 0.32396	9.5462 6.6032 12.1564
VARIABLES NO SELECCIONADAS	NIVEL SIGNIFICACIÓN	
PROGRAMA I MATEMATICA I FISICA I	.3898 .0173 0.780	

Fuente: autor, 1996.

El R2 ajustado indica un porcentaje de explicación para la variable dependiente en el orden del 66.36 por ciento: con un cuadrado medio del error igual a 1.1006. Los valores de t son altamente significativos para las variables que forman el modelo (Cuadro N° 02), con un valor de F altamente significativo, lo cual se refleja posteriormente en el análisis de varianza del modelo completo (Cuadro N°03).

Cuadro N° 03

Prueba de significación para los coeficientes de la regresión. Programa de Ing. industrial.

VARIABLES INDEPENDIENTES	COEF	ERROR ESTANDAR	VALOR T STUDENT	VALOR P
CONSTANTE	0.027117	1.667493	0.0163	0.9872
MATEMATICA II	0331159	0.107182	3.0897	0.0056
QUIMICA I	0.283211	0.110213	2.5697	0.0179
SISICA I	0.32396	0.092916	3.4866	0.0022

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 04

Análisis de varianza para la regresión. Programa de Ing. industrial

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADO MEDIO	VALOR F	VALOR P
MODELO	55.4004	3	18.4668	16.7786	.0000
ERROR	23.1130	21	1.10062		
C. DURBIN- WATSON: 1.79763					

Fuente: autor, 1996.

En lo que se refiere a las variables cognitivas, actitudinales, económicas y ambientales; la correlación (Tabla N° 03), indica valores altos entre variable dependiente y las variables notas de bachillerato (0.9037), ambiente (0.8207), razonamiento abstracto (0.7708). Muestra también una correlación moderada con la variable razonamiento verbal (0.3288) y registra valores bajos para actitud, razonamiento numérico y situación económica. También se observa una interrelación importante entre razonamiento abstracto y notas de bachillerato (0.7808); razonamiento abstracto y ambiente (0.7144); y entre ambiente y notas de bachillerato (0.7891).

Tabla N° 3

Análisis de correlación para las variables cognitivas, actitudinales, económicas y ambientales. Programa de Ing. industrial

	INDPROS	BACHI	ACTITUD	AMBIENTE	SITECO	RAZABS
INDPROS	1.000 (25) 1.0000	.9037 (25) .0000	.0227 (25) .9116	.8207 (25) .0001	.0864 (25) .6721	.7708 (25) .0002
BACHI	.9037 (25) .0000	1.000 (25) 1.0000	.1360 (25) .5053	.7891 (25) .0001	-. 2738 (25) .1798	.7808 (25) .0001
ACTITUD	.0227 (25) .9116	.1360 (25) .5053	1.000 (25) 1.0000	.3775 (25) .0644	.3087 (25) .1305	.0701 (25) .7315
AMBIENT	.8207 (25) .0001	.7891 (25) .0001	.3775 (25) .0644	1.000 (25) 1.0000	.0036 (25) .9860	.7144 (25) .0005

SITECO	.0864 (25) .6721	-. 2738 (25) .1798	.3087 (25) .1305	.0036 (25) .9860	1.000 (25) 1.0000	-.2877 (25) .1587
RAZABST	.7708 (25) .0002	.7808 (25) .0001	.0701 (25) .7315	.7144 (25) .0005	-. 2877 (25) .1587	1.000 (25) 1.0000
RAZVERB	.3288 (25) .1073	.1989 (25) .3299	-. 1518 (25) .4572	.2348 (25) .2500	.1454 (25) .4764	.0875 (25) .6683
RAZNUM	-. 1632 (25) .4240	-. 1073 (25) .5992	.1630 (25) .4245	.0101 (25) .9604	-. 1080 (25) .5967	.2004 (25) .3262

Fuente: autor, 1996

El análisis de regresión múltiple, tal como se observa en el Tabla N° 04, indica que las variables que logran entrar al modelo son: ambiente, notas de bachillerato, razonamiento abstracto, situación económica, y razonamiento verbal, con un R2 ajustado de 0.8715 y un cuadrado medio del error igual a 0.4202; la prueba t de acuerdo al Cuadro N° 04, resultó significativa para los coeficientes de las variables que conforman al modelo y el análisis de varianza, como se observará en la Tabla N° 03, registró un valor de F altamente significativo.

Tabla N° 04

Análisis de regresión para las variables cognitivas, actitudinales, económicas y ambientales. Programa de Ing. industrial

R2 AJUSTADO: .87155	C.M.E.: 0.420201	G.L.: 19
VARIABLES SELECCIONADAS	COEFICIENTE	VALOR DE F
BACHILLERATO AMBIENTE SITUAECO RAZABST RAZVERB	0.27520 0.88165 0.56267 0.09720 0.03707	5.4128 3.2512 3.6544 7.3715 5.0307
VARIABLES NO SELECCIONADAS	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	
ACTITUD RAZNUM	.1231 .1032	

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 05

Prueba de significación para la regresión. Programa de Ing. Industrial

VARIABLES INDEPENDIENTES	COEF	ERROR ESTANDAR	VALOR T STUDENT	VALOR P
CONSTANT	1.750143	1.225095	1.4286	0.1694
BACHILLERATO	0.275203	0.118289	2.3265	0.0312
AMBIENTE	0.881648	0.48896	1.8031	0.0473
SIT. ECONOMICA	0.562674	0.294339	1.9117	0.0311
RAZABST	0.097203	0.035802	2.7150	0.0137
RAZVERB	0.037072	0.016528	2.2429	0.0370

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 06

Análisis de varianza para la regresión. Programa de Ing. Industrial

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADO MEDIO	VALOR F	VALOR P
MODELO ERROR	70.5295 7.98382	5 19	14.1059 0.420201	33.5694	.0000
C. DURBIN – WATSON: 1.6917					

Fuente: autor, 1996.

Como resultado de lo anterior, el análisis de la matriz reducida de variables (Cuadro N° 04), lleva a concluir que el modelo de predicción para el programa de Ingeniería Industrial debe incluir las variables ambiente, Matemática II, notas de bachillerato, situación económica, razonamiento abstracto y razonamiento verbal. Las variables Física II y Química I no llegan a formar parte del modelo. Las pruebas t y f (Cuadros N° 05 y 06), reflejan valores significativos para la regresión que alcanza por su parte un R2 ajustado por el orden 88.19 por ciento; con un error cuadrático medio de 0.3862 y un coeficiente de Durbin – Watson recomendable para el ajuste de la regresión.

Cuadro N° 07

Análisis de regresión para la matriz reducida de variables. Programa de Ing. Industrial

R2 AJUSTADO: .88194	C.M.E.: 0.386222	G.L.: 18
VARIABLES SELECCIONADAS	COEFICIENTE	VALOR DE F
MATEMATICA II	0.12069	2.6716
BACHILLE	0.24730	4.6502
SIT. ECONÓMICA	0.53316	3.5552
AMBIENTE	0.99140	4.3828
RAZABST	0.07485	4.1040
RAZVERB	0.03102	3.6328
VARIABLES NO SELECCIONADAS	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	
FISICA II	.3008	
QUIMICA I	.2420	

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 08

Prueba de significación para los coeficientes de la regresión de la matriz reducida de variables. Programa de Ing. Industrial

VARIABLES INDEPENDIENTES	COEF	ERROR ESTANDAR	VALOR T STUDENT	VALOR P
CONSTANT	1.100215	1.240002	0.8873	0.3866
MATEMATICA II	0.120686	0.073837	1.6345	0.0195
BACHILLERATO	0.247304	0.114683	2.1564	0.0448
SIT. ECONOMICA	0.533162	0.282765	1.8855	0.0456
AMBIENTE	0.9914	0.473558	2.0258	0.0379
RAZABST	0.07485	0.036948	2.0258	0.0279
RAZVERB	0.031016	0.016273	1.9060	0.0427

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 09

Análisis de varianza para la regresión de la matriz reducida. Programa de Ing. Industrial

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADO MEDIO	VALOR F	VALOR P
MODELO	71.5613	6	11.9269	30.8809	.0000
ERROR	6.95200	18	0.386222		
C. DURBIN – WATSON: 1.92401					

Fuente: adaptación Watson, en Henríquez, 1996.

El proceso de simulación, tal como se puede observar en el Cuadro N° 07, permitió detectar un efecto significativo de la interacción Matemática II y ambiente; que conjuntamente con las variables notas de bachillerato y situación económica elevan el valor del R2 ajustado a 87.82 por ciento para la explicación de la variación del índice de prosecución. El error cuadrático medio, se ubica en 0.3983. Las pruebas t y F evidencian gran significación para los coeficientes estimados de la regresión (Cuadros N° 08 y 09), y el coeficiente de Durbin – Watson continúa reflejando un buen ajuste para la regresión.

Cuadro N° 10

Análisis de regresión para el modelo simulado. Programa de Ing. Industrial

R2 AJUSTADO: .87824	C.M.E.: 0.39832	G.L.: 18
VARIABLES SELECCIONADAS	COEFICIENTE	VALOR DE F
MAT2 * AMBIENTE BACHILLERATO SIT. ECONOMICA	0.10622 0.31407 0.54588	28.0225 9.4890 4.4151
VARIABLES NO SELECCIONADAS	NIVEL DE SIGNIFICACION	
RAZABST RAZVERB AMBIENTE	.3008 .2420 .0683	

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 11

Prueba de significación para los coeficientes de la regresión del modelo simulado. Programa de Ing. Industrial

VARIABLES INDEPENDIENTES	COEF	ERROR ESTANDAR	VALOR T STUDENT	VALOR P
CONSTANTE	3.493423	1.253885	2.7861	0.0111
MAT2 * AMB	0.106217	0.020065	5.2936	0.0000
BACHILLERATO	0.314073	0.101958	3.0804	0.0057
SIT. ECONOMICA	0.545876	0.259791	2.1012	0.0479

Fuente: autor, 1996.

Cuadro N° 12.

Análisis de varianza para la regresión del modelo simulado. Programa de Ing. Industrial

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADO MEDIO	VALOR F	VALOR P
MODELO	70.1477	3	23.3826	58.6968	.0000
ERROR	8.36560	21	0.398362		
C. DURBIN – WATSON: 1.87033					

Fuente: adaptación Watson, en Henríquez, 1996.

En definitiva, el modelo para la predicción del rendimiento es:

Y0= 3.493423 + 0.106217X1*X4 + 0.314073X2 + 0.545876X3 + E donde:

Y0= índice de prosecución

X1= Matemática II

X2= notas de bachillerato

X3= situación económica

X4= ambiente

E= error

Se concluye que el modelo alcanza un 87.82 por ciento de explicación de la variación del índice de prosecución, con aceptables niveles de error para las estimaciones. A continuación se presenta el esquema general del modelo de predicción para el Programa de Ingeniería Industrial (Cuadro N° 13).

El siguiente cuadro también evidencia un valor para el error cuadrático medio bastante bajo, lo cual junto con el 87.82 por ciento de explicación y el coeficiente de eficiencia para la predicción de 60.55 por ciento lo convierten en un modelo bien ajustado.

Cuadro N° 13

Esquema general del modelo de predicción para el programa de Ing. Industrial

PROGRAMA	ANALISIS DE CORRELACIÓN		ANALISIS COMP. PRINC.	ANALISIS DE REGRESIÓN		MODELO REDUCIDO	MODELO SIMULADO
	ASIGNATURA	VARIABLES COGNIT-ECON AMBIENTAL		ASIGNATURA	VARIABLES COGNIT-ECON AMBIENTAL		
INDUSTRIAL APL= 36% DES= 11%	MATEMAT. II QUIMICA I FISICA II	NOT. BACHILLER AMBIENTE RAZ.ABSTRACTO RAZ. VERBAL RAZ. ABST. *NOT BACHILLERATO RAZ. ABST. *AMB AMB. *N.BACHI	MAT. II FISI. II QUIM. I MAT. I FISI. I	FISICA II MATEMTICA II QUIMICA I	AMBIENTE NOT. BALLICHER. RAZ. ABSTRACTO SIT. ECONOMICA RAZ. VERBAL	AMBIENTE MATEMA II N. BACHILLER SIT. ECONOMI RAZ. ABST RAZ. VERB	MATE. II *AMBIENTE NOT. BACHI SIT. ECONO R2= 87.82% CME= .3984 CEP=60.55%

Fuente: autor, 1996.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El propósito fundamental de esta investigación es establecer los criterios básicos en la proposición de un modelo de predicción del rendimiento estudiantil, que combine la abstracta complejidad de las variables extracurriculares con el valor específico de las variables curriculares que se derivan análisis sistemático del proceso académico universitario a nivel de los primeros semestres. En el

estudio se obtienen resultados que indican que en efecto, existen variables condicionantes, en mayor o menor grado del bajo nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes en los primeros semestres de los estudios universitarios, lo cual se evidencia en los programas académicos de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, analizados al detalle en el capítulo V d este trabajo y sobre lo cual se procederá a plantear las siguientes conclusiones y consideraciones.

De manera general, con respecto a las variables consideradas se puede señalar que se observa una acentuada incidencia sobre el rendimiento de las asignaturas de formación general y de algunas variables extracurriculares, específicamente, la actitud hacia el estudio y el ambiente que rodea al estudiante, lo cual coincide con las variables contextuales consideradas por el modelo proceso-producto. Las variables notas de bachillerato y situación económica no evidencian un efecto coherente para todos los programas académicos. Sin embargo, los resultados se ajustan parcialmente a los lineamientos del modelo de interacción de factores establecidos por Fox (1970), ya que queda establecido el efecto de una combinación de factores académicos y no académicos en los índices de prosecución alcanzados por los estudiantes en los diferentes programas: aun cuando los factores del entorno no registraron efectos en la magnitud de lo señalado por ese autor.

Conviene señalar asimismo, que los resultados obtenidos no se corresponden con los lineamientos del modelo psicológico establecido por Vernon (1950) y Stagner (1953), ya que estos investigadores encontraron un efecto determinante de la inteligencia sobre el rendimiento del estudiante. Tampoco coinciden los resultados con el enfoque establecido por Coleman (1966) en su modelo aditivo, según el cual el rendimiento es considerado como una función de las aptitudes del individuo sobre los efectos del medio ambiente y las estrategias de aprendizaje; obviando la influencia que pudiera tener la actitud del alumno hacia el estudio.

Los resultados descartan, por otra parte, el argumento sostenido por Jensen (1969) y Keeves (1972) en el modelo multiplicativo, el cual, aun cuando acepta un acentuado enfoque interaccionista entre familia, escuela y entorno, bajo una óptica de relaciones culturales, asigna a la aptitud un efecto predominante sobre el ambiente.

Los resultados de este estudio concuerdan sin embargo, con las investigaciones realizadas por Foshay y otros (1977), las cuales determinaron el significativo desempeño de la actitud en los procesos de predicción del rendimiento y la importancia de la motivación, como alternativa inicial para mejorar los niveles del mismo. Igualmente se identifican coincidencias importantes con: Dumhan (1973), Romero (1983), Pérez (1987) y Jones (1990), quienes determinaron en sus investigaciones, la importancia de los factores no intelectuales y su notable incidencia en el grado de predicción de sucesos académicos. Bajo este mismo esquema se establece cierta concordancia con las investigaciones Dornseif (1974), quien califica al bajo rendimiento escolar como función de la personalidad, actitudes y grado de adaptación social del alumno. Se observa también, una coincidencia significativa con las investigaciones de Mosquera (1982), Overwalle (1989), Morris, Ehren y Lenz (1991) y Marsh (1992). Todos ellos detectaron una importante relación entre los factores del entorno social del estudiante y el desempeño universitario alcanzado, haciendo especial énfasis en los niveles de autoestima, estrategias de estudio, esfuerzo realizado y conocimientos previos. Se debe indicar también cierto grado de coincidencia entre estos resultados y los obtenidos por Velásquez y otros (1980), Cerda Saavedra y González (1982), Dubs (1986), Estraño, Jones (1990) y Walberg (1991), quienes afirman en sus respectivas investigaciones, la importancia de considerar una combinación de factores académicos y no académicos cuando se pretende predecir el rendimiento de un estudiante.

En otro orden de ideas, es necesario señalar que los altos porcentajes de variación explicada alcanzados, revelan una acentuada coherencia con el enfoque nomológico-deductivo establecido por Hempel (1988), el cual sirvió de base para la sustentación de la hipótesis de solución esbozada en esta investigación; considerando por supuesto, el criterio de que se pueden aplicar leyes estadísticas a hechos particulares, estableciendo conexiones explicativas y predictivas con un fuerte aopoyo lógico-probabilístico.

En cuanto a las técnicas estadísticas utilizadas para la instrumentación del modelo, se observa que las técnicas multivariadas con su capacidad exploratoria y de simplificación, hicieron posible redimensionar el volumen de la información para facilitar la identificación de las relaciones asociativas y causales

entre las variables que forman parte de la compleja dinámica del rendimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de señalar, que en el capítulo referente a las hipótesis quedó establecido como hipótesis de causalidad, que el rendimiento estudiantil ocurre como una condición resultante de numerosos y diversos factores de cierta complejidad para su medición y procesamiento, asociado además, a factores cognitivos y actitudinales afectados por un entorno ambiental con diferentes grados de influencia para cada uno de ellos. De acuerdo con esto, si se aceptan como posible y natural, los cambios que pudieran ocurrir en la conducta, en el desempeño y en la actitud de un estudiante, entonces la interacción de esos factores se hace más dinámica y compleja de lo que se espera, y por lo tanto, establece una condición de temporalidad en la validez de las predicciones y, como lo establece Hempel (1988), supone la deducción de enunciados con la forma de una ley estadística, a partir de lo que ese autor denomina como un *explanans,* el cual contiene un principio teórico de forma estadística. Tal como se mencionó anteriormente, la aplicación de esos principios a hechos particulares permite establecer conexiones explicativas y predictivas que concluyen en un *explanandum* particular con un alto apoyo lógico-probabilístico. Todo ello bajo una condición de temporalidad.

Esta investigación está basada en la fundamentación teórica del modelo nomológico- deductivo propuesto por Hempel, con un énfasis particular en el criterio lógico probabilístico que sostiene a los diversos modelos generados durante las investigaciones y, naturalmente, en el supuesto de la linealidad de las variables, pero asegurando una exhaustiva significación en la estimación de los coeficientes de los modelos de regresión. Esto último para compensar el sesgo que pudiera producirse por el carácter no lineal de las variables.

Se debe señalar que el modelo propuesto en la investigación es de carácter matemático basado en representaciones analógicas de sistemas educativos complejos, razón por la cual considera el hecho de que las variables más importantes están identificadas aun cuando no pudieron ser controladas. Por esta razón, se requirió de una fase preliminar de reconocimiento del contexto en el cual se ubican los componentes educativos principales y un análisis exhaustivo de los modelos educacionales referenciales.

Por otra parte, esta investigación se enmarcó dentro de la teoría educativa del empirismo metodológico, específicamente bajo los enfoques actualizados de Jencks (1972) y Boudon (1973) (citados por García, 1987), con una variante hacia el enfoque de Bernstein (1973). Esto motivado al hecho de considerar la importante relación escuela- sociedad, bajo un criterio objetivo de carácter cuantitativo, que se basa en registrar la experiencia cotidiana de un fenómeno. Puede señalarse además, que la teoría educativa que fundamenta el modelo se acopló a la tendencia de recopilar y analizar datos concretos de una realidad social que debía ser planificada con criterios de eficiencia, bajo un proceso creativo de aplicación tal como lo han establecido importantes investigadores latinoamericanos como Freire en 1968, Vasconi en 1969, Latapi en 1980 y Shiefelbéin en 1981, con la intención específica de legitimar formas de conocimiento propias de las necesidades específicas del contexto latinoamericano.

Esta teoría del empirismo metodológico, liderizada por Coleman (1966), Jencks (1972) y Boudon (1973), y sobre la cual, como se mencionó anteriormente, se apoyó esta investigación, está vinculada a un seguimiento estricto de una rigurosa operacionalidad técnica, pero que acepta la participación de factores actitudinales y sociales dentro del esquema operativo del problema (Fox, 1970; Bernstein, 1973), esta última particularidad orienta la investigación hacia consideraciones epistemológicas que se apartan del rígido marco conceptual del paradigma positivista y la aproximan a las teorías emergentes más actualizadas, argumentando la posibilidad de una síntesis dialéctica entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, con el objeto de transformar la realidad a través de la optimización de los recursos humanos que ingresan a las universidades.

Es interesante señalar que el sistema de hipótesis ubicó la investigación bajo el patrón de un modelo cuya estructura y relaciones causales entre variables no resulta evidente, pero que se acopla a la posibilidad de una síntesis dialéctica entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, rechazando la idea de que son opuestos y ratificando la posibilidad de complementación tal como lo establece el paradigma emergente de la educación. Es por eso que como modelo al fin, generalmente hay una tendencia casi irreversible de ubicarse dentro del esquema de una corriente ya establecida, con variables que interactúan de manera diversa aún

dentro de contextos similares, pero manteniendo ciertos patrones de comportamiento que las hace susceptible a una clasificación de tipo general y que proporciona información suficiente como para ubicar el modelo dentro de un sistema de hipótesis posibles que requieren confirmación permanente, dado el carácter de temporalidad que influye en el contexto de acción de las variables más importantes. De tal modo que la fase preliminar descriptiva proporcionó una percepción global del problema y su ubicación dentro de un patrón de comportamiento similar al planteado por investigaciones anteriores como las de Kimmel (1974) y Knox (1965), con las variantes específicas del caso.

Por su parte, la fase explicativa del modelo intervino considerando el grado de adecuación sugerido por la fase descriptiva; observando en esta fase las limitantes impuestas por la falta de control de las variables intervinientes y por la imposibilidad de aislar sus efectos de una manera directa.

Esto último por las condiciones de complejidad que las afectan y por la propia dinámica que impone el fenómeno. Se acepta además, que el grado de entendimiento de un fenómeno es inversamente proporcional al número de variables que se requieren para explicarlo, pero siempre es posible hacerlo, por muy complejo que resulte un proceso, y por numerosas que sean las variables que intervienen para construir el modelo. La mayoría de ellos, como en este caso, se ajustan en una u otra medida, a patrones pre-establecidos sin afectar severamente la precisión de sus predicciones.

Se debe señalar adicionalmente, que la fase preliminar descriptiva exigió la búsqueda de la mayor cantidad de información posible. Afortunadamente, el índice de variación de la respuesta se ubica dentro de un rango aceptable y la muestra seleccionada cumplió las exigencias de significación estadística apropiadas. Esto permitió la construcción de los modelos ajustados para cada programa con la certeza de que hacen posible comprender la estructura global de la dinámica del problema dentro de cada uno de ellos. Esto sucede porque revelan las relaciones causa-efecto más importantes y operacionalizan un mecanismo computarizado para generar las predicciones correspondientes en cada uno de los programas académicos.

Por otra parte y bajo el esquema general del estudio, queda entendido que cualquier conclusión relativa a los aspectos básicos de la personalidad, la inteligencia y la actitud de un individuo, está sujeta a la confiabilidad de los instrumentos utilizados para obtener la información, tal como lo señalan Pelechano (1972), Asbury (1974) y Rodríguez (1982), y que sin duda la personalidad, la inteligencia y la motivación, mantienen una interacción significativa con el comportamiento escolar (Cattell y Butcher, 1968). Por esto último es necesario precisar que los instrumentos utilizados en esta investigación, para determinar razonamiento abstracto, razonamiento verbal, razonamiento numérico, actitudes y las escalas de actitud hacia el estudio y de apreciación estudiantil, fueron convenientemente validados. Ello se hizo con la intención de mantener un margen de seguridad en la calidad de la información que aportan dentro de la investigación; aun cuando es obvio que lo más importante es la metodología en sí misma para generar el modelo de predicción. Considerando que todo lo antes señalado, toma como base, lo que afecta a la mayoría de los estudiantes y no lo que afecta a individuos en particular.

No obstante, lo anterior no implica descartar la complejidad del proceso de aislar variables determinantes del rendimiento y por esa razón que se mantienen vigentes los conceptos de estructura y proceso de algunas variables de gran peso específico como inteligencia, actitud y ambiente, ya que ellas imprimen un sello de complejidad al rendimiento. Queda demostrado también, la influencia decisiva de una dimensión fundamental de la personalidad como es la actitud del individuo hacia el estudio, enmarcada en lo que pudiera definirse como la psicología del Yo, en su carácter de elemento básico de la conducta y del desempeño académico de un individuo. Con la variante para este caso, de que se observa una importante relación causa-efecto entre la mencionada actitud y el clima ambiental del sujeto.

Del análisis de correlación efectuado se desprende información muy valiosa, sobre todo en lo referente a las interacciones detectadas en los programas académicos, tal es el caso de la interacción actitud-ambiente, con una participación específica en los programas de Ingeniería Civil y Veterinaria. Este resultado confirma lo establecido en la hipótesis del trabajo, y como se preveía, se manifiesta concretamente en los modelos de predicción.

De manera semejante se observa en los análisis de correlación las interacciones notas de bachillerato-razonamiento abstracto y actitud-notas de bachillerato, ambiente-razonamiento verbal y ambiente-razonamiento numérico. Con lo que queda evidenciada la estructura compleja del constructo que se manejó en la investigación.

De acuerdo con los resultados de este estudio, se mantiene el esquema de dificultad en las asignaturas de formación básica como Matemática, Física y Química en los programas de ingeniería, por otra parte, las asignaturas Anatomía y Fisiología evidencian altos índices de dificultas en los programas de Medicina y Veterinaria. El caso de la repitencia de las asignaturas de formación básica es casi una constante para todos los contenidos referidos a ciencias básicas, especialmente a nivel de los primeros semestres y coincide con la crisis de matrícula y bajo rendimiento que afecta a las facultades de ciencia de todo el país (De la Hoz, 1994).

Otra consideración de tipo estadístico señala, que los análisis de regresión para cada programa académico confirman lo detectado por las correlaciones, un predominio importante de la actitud y del ambiente, por un lado, y de las asignaturas de formación básica, por el otro, sobre el rendimiento estudiantil. Sin embargo, a diferencia de las correlaciones que detectaron grado de asociación, en el caso de las regresiones se toca el aspecto del grado de causalidad de las variables sobre ese rendimiento. Esta particularidad, se convierte en un elemento fundamental para el proceso de predicción y para la elaboración de los modelos. También es importante señalar, que la proporción de variabilidad del índice de prosecución explicada por los modelos ajustados en todos los casos supera el 80 por ciento y en el caso del programa de Agronomía alcanza el 90 por ciento. Esto significa que los supuestos para el análisis fueron satisfechos, pues de lo contrario no se hubiesen alcanzado tales niveles de R2 para la explicación de la variabilidad del índice de prosecución.

En relación a esto último, conviene observar que los coeficientes de eficiencia para la predicción de los modelos (CEP), fueron 61,57 por ciento para el programa de Agronomía, 50,80 por ciento para el programa de Ingeniería Civil, 52,17 por ciento para el programa de Ingeniería Industrial, 54,70 por ciento para el programa de Medicina y 41, 38 por ciento para el programa de Veterinaria. Es decir, oscilan entre 41,38 por ciento y 61,57 por ciento. Para este caso es importante

aclarar que aun cuando los valores de R2 estén muy cercanos a uno, teóricamente el coeficiente máximo de eficiencia que pudiera alcanzarse sería de un 70,00 por ciento. Este último detalle permite concluir que los coeficientes de eficiencia alcanzados para todos los modelos ajustados de predicción se ubican en un rango satisfactorio; con la consideración adicional de que no se pueden esperar modelos de predicción que satisfagan totalmente un constructo con tanta diversidad de variables como el rendimiento estudiantil; sino que como ya se mencionó, la importancia se centra en la capacidad orientativa de cada modelo para atender las particularidades que afectan el rendimiento en cada uno de los programas académicos mencionados.

Por otra parte, y en relación al sesgo que pudiera afectar a los modelos estimados, el coeficiente Durbin-Watson determinó que los niveles de multicolinealidad en los datos fueron prácticamente despreciables lo cual confirma, adicionalmente, la validez estadística de las estimaciones de los coeficientes del modelo; entre otras cosas porque minimiza la posibilidad de que alguna de las variables aporte información perteneciente a otra variable.

Como se mencionó anteriormente, los modelos generados confirman la hipótesis establecida de que existe un efecto primordial de la actitud y un efecto moderado del ambiente sobre el rendimiento de los estudiantes. Como ya se mencionó, las notas de bachillerato y la situación económica no evidencian efectos determinantes en el rendimiento. Esta característica ubica la dimensión del problema en un ámbito que rebasa el contexto educativo como tal e incursiona en el contexto actitudinal del estudiante, afectado este último, por una buena dosis de motivación personal y por las características del entorno ambiental que lo rodean.

Se puede decir en consecuencia, que los modelos resultantes detectan una influencia significativa de la variable actitud y una influencia moderada de la variable ambiente; ambas interactuando con factores ligados a la personalidad del individuo y, manteniendo por cierto grado de asociación a otras variables de carácter social, lo que conduce por otra parte a que estos resultados no coincidan con lo establecido por Vernon (1957) y Cattel y Butcher (1968); quienes concuerdan en señalar, que la inteligencia general es el mejor predictor del éxito escolar.

Es importante señalar, en relación a lo anterior, que la no coincidencia no se genera por descartar la presencia de la variable inteligencia en el proceso de aprendizaje, sino más bien, por la predominancia que se le asigna. Los mencionados investigadores insisten en conceder a la inteligencia general un efecto concluyente sobre el rendimiento. Sin embargo, en lo relativo a esta investigación, las pruebas de inteligencia aplicadas a los estudiantes indican que la mayoría de llos, tanto los de alto como de bajo rendimiento, evidenciaron niveles de inteligencia bastante homogéneos, y lo que establece la diferencia, es la actitud del individuo hacia el estudios. Esta última característica, acompañada de la influencia de factores ambientales y lo que algunos investigadores, como Furneau (1961) y Keeves (1972), conceptualizan como clima escolar.

Los modelos propuestos tampoco coinciden con el enfoque del modelo psicológico propuesto por Vernon (1957), ya que éste insiste en otorgar un efecto concluyente del razonamiento verbal y abstracto en el éxito escolar del individuo, especialmente, en las áreas de lenguaje y matemática. Bajo el mismo criterio se establece que tampoco hay una coincidencia significativa con el modelo sociológico basado en las investigaciones de Campbell (1952) y Dave (1963) (citados por Jones, 1990), ya que ellos insisten en valorizar el papel de la familia y del medio ambiente como determinantes absolutos del rendimiento. No obstante, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, hay un importante nivel de coincidencia con la postura de Asbury (1974), quien reconoce el valor estructural de la combinación familia-escuela-actitudes del sujeto, considerando el criterio de que se interrelacionan de diversas formas bajo un esquema de temporalidad, sujeto a condiciones susceptibles y a cambios permanentemente.

Por otra parte, este estudio también rebate la gradación propuesta por Coleman (1966) en su modelo aditivo, ya que coloca en primer lugar la aptitud del individuo, y como condiciones secundarias el ambiente y las estrategias de instrucción.

Como consideración adicional, se debe señalar que la selección de una estrategia de predicción en un constructo actitudinal-ambiental, no es una novedad como tal, sin embargo, asociar este constructo con elementos académicos y no académicos, e intentar una explicación como consecuencia de la interacción de variables de diferente

naturaleza tal como se realizó en este caso, permite un acercamiento más cabal a esa realidad compleja del rendimiento estudiantil, con lo cual se modifica la tendencia de asociar el rendimiento solamente con variables cuantitativas como las calificaciones y se abre un abanico de opciones con múltiples variables de naturaleza distinta a la meramente cuantitativa. De esta manera se amplía simultáneamente la diversidad de indicadores que pudieran ser tomados en consideración cuando se intenta analizar o predecir el fenómeno del bajo rendimiento estudiantil.

En todo caso, los resultados indican que no se pueden descartar variables a priori; sino más bien, someter el proceso de análisis a una minuciosa y detallada estrategia de selección y descarte de elementos educativos asociados al entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje, libre de todo tipo de prejuicios y suposiciones, con una sólida argumentación paradigmática que no descarte los elementos innovadores que indican su efecto a través de los cambios estructurales de la sociedad y a raíz de las innovaciones educativas bajo la óptica de una profunda revisión epistemológica y ontológica de las teorías educativas más actualizadas, de tal forma que sea la propia dinámica del proceso la que establezca la importancia de cada una de ellas.

En otro orden de ideas, es fundamental señalar que el fin último de esta investigación es proponer una estrategia de acción que propenda a aumentar las posibilidades de éxito de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior, teniendo en cuenta que de esa forma el sub-sistema pueda mejorar sus niveles de eficiencia.

No obstante, debe entenderse que el hecho educativo como tal es realmente complejo y está afectado por una amplia gama de condicionantes externos, muchos de los cuales no pueden ser controlados y que lógicamente, no pueden ser sometidos a la formulación de un modelo matemático. Adicionalmente, el solo hecho de entender que ellos están allí y que deben ser considerados, aun cuando no puedan ser totalmente controlados, proporciona al investigador una clara visión de lo que puede ser tomado en cuenta como un criterio global para resolver el problema o para al menos, mejorar las condiciones donde se realiza el acto educativo. Por lo tanto conviene no perder de vista los criterios generales de eficiencia académica, los cuales indudablemente, serán siempre los más

importantes. Es por esta razón que se ha enfatizado a lo largo del trabajo, que lo que más importa no es lo que pasa es un caso particular, sino, más bien, lo que pasa con la generalidad de los casos, para poder descubrir las tendencias más importantes y más consistentes dentro del hecho educativo que interesa, considerando que la razón para proponer un modelo de predicción del rendimiento surge de la inconformidad con la calidad y nivel de eficiencia de la actividad educativa como tal y, bajo un criterio personal, se sostiene la idea de que mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta como una alternativa posible y casi obligatoria para quienes se encuentran inmersos en la actividad académica. De manera general podría decirse, que la propuesta responde a la necesidad de brindar respuestas eficientes a un problema que, como el bajo rendimiento estudiantil, parece cada día hacerse más complejo, porque presenta características distintas de acuerdo al nivel educativo que se trate, así como también, responde a condicionantes externas que lo afectan en un momento dado e incluso, de acuerdo a la posición que se tenga en ese momento, como fue el caso de los estudiantes de bajo y alto rendimiento, quienes definen su desempeño desde ópticas totalmente diferentes. Por esa razón, las condicionantes del problema se diferencian y hasta pueden ser contradictorios. Debido a ello, los tratamientos de solución deben adecuarse estrictamente a un criterio espacio temporal que nunca debe ser obviado, tal como se enfatiza a lo largo de este trabajo, en el cual se considera el rendimiento como un constructo de alta complejidad que es tratado con un criterio estrictamente lógico-probabilístico, determinado por la dinámica de la interacción de las variables consideradas como más importantes y de acuerdo a los modelos educativos referenciales.

Por otra parte se debe insistir, tal como fue establecido en la hipótesis, que el rendimiento de un alumno está afectado por numerosos factores con niveles de dificultad y complejidad, variables en extremo de un sujeto a otro, pero que es posible detectar comportamientos generales que pueden servir de sustento a un proceso de predicción de eventos asociados a ese rendimiento. Estableciendo como elemento fundamental, que la actitud juega un papel de singular importancia en el nivel de rendimiento que puede ser alcanzado por un estudiante, hasta el punto de que se hace difícil separar los efectos de la actitud del propio rendimiento, porque parecen conformar una sola realidad dentro del hecho educativo.

Llegado a este punto, es importante recordar las palabras de Prieto Figueroa (1990), cuando afirma que la universidad, además de ser un centro de cultura, debe ser un centro de propagación de ideas que contribuyan directamente al bienestar del hombre y esto solamente es posible si se convierte en una institución eficaz y eficiente. Para esto último, es absolutamente necesario que se propongan alternativas válidas para mejorar su eficiencia institucional y de esa forma hacer valer su condición de centro propagador de ideas y ratificar su condición de institución educativa de alto nivel.

En definitiva, se puede concluir en relación con la unidad de análisis, objeto de estudio, la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, que se alcanzó a establecer un modelo de predicción del rendimiento estudiantil para cada uno de los programas académicos que se ofertan en la institución.

Recomendaciones

Con base en los señalamientos referidos en el estudio sobre la factibilidad de cambios en las variables que condicionan los modelos propuestos de predicción y que pudieran, bajo ciertas condiciones invalidarlos; es pertinente tratar de mantener un proceso continuo de revisión y validación de los resultados, a través de una selección secuencial de estudiantes de las futuras cohortes en todos los programas académicos; esto con la finalidad de aplicarles los test de razonamiento y las escalas de actitud hacia el estudio y la de apreciación estudiantil, sin descartar cualquier otro instrumento más actualizado, para después compararlos con sus correspondientes índices de prosecución. Posteriormente, se deben comparar las predicciones originadas por el programa computarizado con los resultados reales de cada cohorte y su respectiva correlación con los puntajes de entrada para cada variable predictora, esto último, con el propósito de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias y varianzas de los grupos comparados. Estas acciones, de ser concordantes, generarán confianza en el proceso de predicción porque permite, entre otras cosas, detectar cambios en el comportamiento de los grupos de estudiantes, lo que de inmediato obliga a modificar los criterios de entrada de las variables a los modelos ajustados de cada programa con la posibilidad de juzgar si los modelos mantienen una condición de vigencia que facilite la toma decisiones.

Adicionalmente, este procedimiento de actualización garantizaría la detección de alguna falla u omisión que hubiese podido ocurrir en la fase preliminar del proceso, en el caso de que algún factor importante no haya sido identificado, seleccionado o interpretado apropiadamente.

Por otra parte, la División de Servicios Estudiantiles de la Universidad Francisco de Miranda a través de la Sección de Orientación, debe establecer mecanismos de comunicación efectivos con los institutos de Educación Media del Estado, a los fines de ofrecer programas de asesoramiento integral a los estudiantes de los últimos años de ese nivel, aspirantes a ingresar a la universidad. Estos programas de asesoramiento deben cubrir áreas críticas y prioritarias como test vocacionales, escalas de actitud, pruebas de razonamiento, análisis de las calificaciones de los estudiantes en las asignaturas de formación básica, y necesidades de apoyo estudiantil, entre otras, de tal forma que los requisitos de admisión a los diferentes programas académicos, consideren la información suministrada por los modelos, con el fin de garantizar una incorporación efectiva del estudiante de nuevo ingreso al entorno que representa la vida universitaria.

Una investigación de este tipo, con la propuesta de un modelo de predicción como se ha diseñado para este caso, es recomendable solamente como una primera fase dentro de un proceso de investigación más amplio y exhaustivo. Los próximos pasos deberían estar orientados a un análisis profundo de las interacciones detectadas en esta primera fase de la investigación, de manera tal que se pueda diseñar un sistema de estrategias que optimicen el recurso humano que en el futuro va a seguir llegando a las universidades, con una primera intención de optimización propiamente dicha, pero con el propósito de llegar a un enfoque universitario integrado que minimice la deserción y la repitencia de una manera efectiva y propenda de esa manera al uso eficiente de los cada vez más costosos e importantes recursos de que dispone la institución universitaria. La idea central de la propuesta debe estar dirigida al desarrollo integral de la sociedad venezolana y colocarla en disposición de hacer frente a las cada vez más exigentes condiciones impuestas por la integración y la interdependencia mundial a todos los niveles, y como sostiene Balboa (1996), entender que los tiempos actuales exigen a la universidad entrar en un proceso por él denominado de

autoeficacia, que conlleva a un proceso de motivación, internalización de nuevos valores, autogestión y autoliderazgo. El objetivo principal debe ser superación de la ineficiencia a nivel estudiantil, docente e institucional, aunque para ello sea necesario proponer nuevas teorías educativas o incluso pensar en la posibilidad de un nuevo paradigma educacional que asuma la calidad y la excelencia universitaria como elementos fundamentales para el desarrollo científico y tecnológico de los países que están en esa vía como el nuestro.

Referencias

Asbury, C. (1974). Selected Factors Influencing Over and Underachievement in Young School Children. *Educational Research. Vol. 6 N° 44,* pág. 408-428. New York.

Balboa, C. (1996). *Un nuevo paradigma en educación*..Caracas: Cuadernos Lagoven.

Bernstein, B. (1973). *Towards a theory of educational transmissions*. Vol. III. London: Reutledge and Kegan Paul.

Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Experimental and Cuasiexperimental Designs for Research*. Chicago. Illinois: Rand McNally Editions.

Cattell, R. y Butcher, H. (1968). *The predicction of achievement and creativity*. New York: Bobbs and Merrill Co. Inc.

Cerda, P. (1982). *Determinación de un índice predictivo del rendimiento estudiantil en el Instituto Politécnico de Barquisimeto.* Tesis para Magister. Barquisimeto, Venezuela.

Coleman. J. y Otros (1966). *Equality of educational opportunity***.** Washington: United States Government Printing Office.

De la Hoz, S. (1994). *Proceso de planificación y evaluación estratégica*. Informe Final de un Proceso de Planificación y Evaluación Estratégica de la Universidad Francisco de Miranda. Coro.

Dornseif, A. y otros (1974). Multivariate evaluation of students selection strategies. *Preliminary Report presented at American Research Association. Vol. 3* N° 2. Chicago. Illinois.

Dunhan, R. (1973). Achievement motivation as predictive of academic performance. *Journal of Education Research* Vol. 4 N° 6. New York.

Dubs, R. (1986). Factores Relacionados con la Deserción de Estudiantes en el Instituto Pedagógico Experimental J.M. Siso Martínez**.** *Revista Investigación y Postgrado* Vol. 1 N° 3. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela.

Estraño, A. (1990). Modelos predictivos de la permanencia en el Instituto Pedagógico de Maracay. *Revista de investigación y postgrado*. Vol. 5 N°4. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela.

Furneau, W. (1961). *The chosen few: an examination of some aspects of University Selection in Britain*. London: Oxford University Press.

Foshay, W. y otros (1977). *A multivariate analysis of academic advising.* Paper Presented the Annual Meeting of Association for Educational Research. Canada.

Fox, D. (1970). Learning process study, identification model for critical variables. *Journal of Educational Research. Vol. 21* N° 4 pág 45-52. New York.

Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Lima, Perú: Fondo de Cultura Universitaria.

García, C. (1987) *Producción y transferencia de paradigma teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Tropykos.

Hempel, C. (1988). *La explicación científica*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

Henríquez, W. (1996). *Propuesta de un modelo de predicción del rendimiento estudiantil*. Tesis doctoral. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Estudios de postgrado. Valencia, Venezuela: Autor.

Jensen, A. (1969). How much can we boost iq and scholastic achievement. *Harvard Education Journal*. Vol. 3 N° 2. Washington.

Jones, B. (1990) Use of nonacademic factors to predict academic performance in fresh-man medical students. *College and University, higher education abstracts*. Vol. 21 N° 4 pág, 287-297. Washington.

Keeves, J. (1972). *Educational environment and student achievement*. Estocolmo: Almquist & Witsell.

Kimmel, D. (1974). *Adulthood and aging*. New York: Edit John Wiley and Sons.

Knox, A. (1965). *Adult and development and learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Latapi, P. (1981) Elementos distintivamente latinoamericanos en la investigación e innovación educativa en la región. *Seminario 80*. Vol. II N° 3. Chile.

Mars, H. y Shavelson, T. (1992). Self concept and academic achievement**.** *Journal of educational psychology*. Vol. 20 N° 4. Australia.

Mars, H. (1992). Content especifity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of educational psychology*. Vol. 20 N° 4. Australia.

Morris, J.; Ehren, B. y Lenz, K. (1991). Building a model to predict will droup out in high school. *Journal of experimental education*. Vol. 59 N° 3. Washington.

Mosquera de Arnal, M. (1982). *Rendimiento del sistema educativo a nivel superior en Venezuela***.** Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Overwalle, F. (1989). Success and failure of frehmen at university a search for determinants. *Higher education*. Vol. 18, pág 287-308. Washington: Kluver Academic Publishers.

Pelechano, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 114-115. Pág.69-86. España.

Pérez de Baute, G. y otros. (1986). Un modelo alternativo para determinar el perfil estadístico del rendimiento académico estudiantil. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 1 N° 1. UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela.

Pérez, M. (1987). Relación de factores motivacionales con el rendimiento de los estudiantes en educación superior. Un caso: Colegio Universitario Francisco de Miranda. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela.

Pérez, G. (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía* N° 174. Consejo Superior de Investigaciones España.

Prieto, L. (1990). *Principios generales de la educación*. *Perspectiva actual*. 2da Ed. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Colección Ciencias de la Educación. España: Ed. Oikos Tau S.A.

Romero, O. (1983). Enfoque motivacional del subrendimiento estudiantil. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 33. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Schiefelbein, E. (1981). Tendencias de la investigación educativa en América Latina. *Seminario 80*. Perspectivas, Vol. II, N° 3. Chile.

Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1981). *The determination of school achievement*. Ottawa, Canadá: International Development Research Center.

Stanger, R. (1953). The relation of personality to academic aptitude and achievement. *Educational Research* Vol. 18 N° 26, pág. 648-660. Washington.

Velásquez, N. y otros. (1980). *Rendimiento estudiantil universitario*. Cumaná, Venezuela: Editorial de la Universidad de Oriente.

Vernon, P. (1950). *Secondary school selection***.** London: Methuen & Co. Ltd.

Watson, J. (1988). Student characteristics and prediction of success in a convention university mathematics course. *The journal of experimental education*. Vol. 56 N° 4, pág. 57-67. Washington.

William Henríquez: Licenciado en Educación Universidad de Carabobo. Magíster Scientierum en Estadística, Universidad Central de Venezuela. Doctor en Educación, Universidad de Carabobo. Profesor Titular Jubilado de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Director de Postgrado (UNEFM) período 1992-2004. Decano Ciclo Básico (UNEFM) período 1983-1989. williamrafaelh@gmail.com

LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. HACIA UNA TOPOCONCEPTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

Miguel Ángel Herrera A.

RESUMEN

Los fenómenos sociales por su complejidad presentan serias dificultades para ser asimilados, aceptados y comprendidos. Esta situación no escapa a los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto en su proceso formativo cuando abordan conceptos propios de la historia, dificultad manifiesta en análisis descontextualizados, poca profundidad en la relación de los mismos con hechos locales (topofilia), nacionales y globales. Esto pudiese obedecer a una formación parcializada con programas donde la historia tiene carácter fraccionado y de un aprendizaje dominado por la memorización. Estos hechos llevan a investigar los conceptos y el proceso formativo de los mismos que vive el estudiante para lograr su comprensión y proponer una alternativa de análisis que permita superar tal situación (topoconceptualización pedagógica), y asumir que la construcción no es sólo un proceso individual, sino también social para trascender y que surge la necesidad de una propuesta que satisfaga este inconveniente basada en la utilización de los conceptos desde la perspectiva intraconceptual, referida a la representación que se tiene de éste y que explica el límite de lo que expresa y la necesaria interconexión de los mismos, aquí denominado interconceptos, como la vinculación de intraconceptos para la creación de una imagen más cercana al fenómeno social que se aborda y que brinda la posibilidad de relacionar los conceptos propios del lugar (topoconcepto), con los

Recibido: 16/10/2013 **Aceptado:** 27/02/2014

proporcionados por la comunidad científica (paradigma), logrando considerar al sujeto como un ser interpretativo, quien construye su realidad cotidiana a partir de percepciones individuales y sociales e ir hacia una visión del fenómeno que entienda lo local y global, mediante la hermenéutica critica como alternativa de análisis.

Palabras clave: conceptos, intraconceptos, interconceptos, topofilia, toconceptualiziaciòn.

SOCIAL CONCEPTS IN HIGHER EDUCATION TOWARDS A PEDAGOGICAL TOPO-CONCEPTUALIZATION

Abstract

Social phenomena, by their complexity, have serious difficulties to be assimilated, accepted, and understood. This situation does not escape to the Social Science students of the Pedagogical Experimental University Libertador, Pedagogical Institute Luis Beltran Prieto Figueroa de Barquisimeto, in their own learning process when addressing concepts of history, difficulty manifested in analysis out of context, little depth in the relationship between them and the local facts (topofilia), national, and global. This could be due to a specialized training with programs where history has a fragmented character and to a learning dominated by memorization. These facts lead to investigate the concepts and the formative process of the same processes the student live to comprehend them and to propose an alternative analysis that allows overcome the situation (pedagogical topo-conceptualization) and to assume construction is not only an individual process, but socially to come out. Hence the need for a proposal that satisfies this inconvenience, based on the use of concepts from the intra-conceptual perspective. This is referred to its representation, which explains the limit of what is expressed by it, and the necessary interconnection among them. Here, inter-concepts are defined as the connection to create a closer image to the social phenomenon addressed and provides the possibility to connect the own local concepts (topo-concept) with those provided by the scientific community (paradigm). This way, the subject is considered as an interpretative being, who constructs his/her daily reality from individual social perceptions and to go towards a vision of the phenomenon which understands the local and the global, through critical hermeneutics as an alternative of analysis.

Keywords: concepts intra-concepts, inter-concepts, topophilia, topo-conceptualization.

Introducción

La búsqueda constante de respuestas para explicar los procesos sociales han sido insuficientes, no hay un cuerpo teórico coherentemente estructurado y acabado capaz de dar una racionalidad especifica y menos universal a la realidad social que en su transcurrir presenta retos diversos y que han sido abordados bajo modelos que se trasladan de un contexto a otro, incluso impuesto ajena de donde surgieron.

En este sentido, existen en las ciencias sociales diversas teorías y enfoques que intentan explicar la realidad, desde una perspectiva muy particular, en el tiempo y espacio que le dieron origen, pero que no pueden emplearse en otros contextos con características muy particulares. De allí, que Habermas (2002) expresa:

> En las ciencias sociales los procedimientos de interpretación racional gozan de un dudoso prestigio. La crítica de que es objeto el empleo de modelos ideales en ciencia económica demuestra que algunos ponen en cuestión el contenido empírico y la fecundidad explicativa de los modelos de decisión racional. (p. 151)

Significa entonces que el científico social se encuentra con objetos estructurados ya simbólicamente; éstos, de acuerdo al citado autor encarnan estructuras de un saber preteórico, que constituyen insumos de ayuda a los sujetos capaces de lenguaje y de acción. El sentido propio desde la realidad estructurada ya simbólicamente con que el científico social se topa cuando trata de constituir su ámbito objetual, el cual comprende todo lo que puede caer bajo la descripción "elemento de un mundo de la vida" radica en las reglas generativas conforme a las cuales los sujetos capaces de lenguaje y de acción que aparecen en ese ámbito objetual producen directa o indirectamente el plexo de su vida social.

Al referirnos a un concepto social, este inevitablemente se confronta desde lo local, particular donde se expresa el hecho con lo

científicamente aceptado de manera universal, no existen ciencias sociales absolutas por su propia naturaleza humana, incluso la pretensión de lo universal de un modelo interpone otros elementos tal es el caso del positivismo como enfoque o el capitalismo en su acción reguladora de la economía.

Esto generó la aplicación de metodologías absolutas o que buscaban dar una explicación bajo esquemas tomados como ciertos, pero al encontrarse con realidades plurales que obvian elementos pertenecientes al hecho social en sí, no pueden emplearse para explicar realidades particulares, con espacio y tiempo diferente.

Por consiguiente, se requiere en las ciencias sociales de profundización epistemológicas y metodológicas que logren propiciar transformaciones para un estudio diverso y complejo por sus particularidades y que nos lleven a replantear su estudio. Sobre la base de lo anterior, se puede afirmar que es un mecanismo de imposición la elaboración de conceptos universales y trasladarlos a otros espacios que si bien contienen elementos comunes, también se diferencia en cuanto a las particularidades del entorno, se relacionan con un instrumento que busca homogenizar el hecho social y garantizar ajustar la explicación a cánones establecidos.

En esta situación se hace necesaria una propuesta que busque dar una explicación del proceso formativo de los conceptos sociales y su interpretación dentro de una especificidad, con una postura subjetiva e intersubjetiva, que facilite en el estudiante de historia el estudio crítico de los hechos, en un espacio y tiempo que le permita lograr llegar a formase un concepto y comprenderlo.

Cabe destacar que mediante fases se busca que los estudiantes logren el proceso de formación comprensiva de un concepto social, expresadas éstas en aceptación, asimilación, familiarización, entendimiento y comprensión. Como resultado de las vivencias en el escenario de esta investigación, se proponen las fases mencionadas, apoyadas en los aportes que emergieron de la investigación vinculados fundamentalmente con el accionar y revisión de todos y cada uno de los conceptos necesarios para la comprensión de contenidos expuestos en los programas de Historia en la formación de docentes dentro de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Intencionalidades del estudio

El problema abordado a lo largo de esta investigación busca conocer las percepciones y significados que otorgan al proceso de comprensión formativa de los conceptos sociales en el contexto actual de la educación superior en Venezuela, a fin de construir una aproximación teórica para conducir el proceso de comprensión formativa de los conceptos sociales en la educación superior de Venezuela.

Pertinencia de la investigación

Como una contribución a la educación latinoamericana que enfrenta los desafíos de dar un salto al Siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adoptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales a las transformaciones que por efecto de la globalización experimentan los conceptos de información, conocimiento laboral, tecnológicos y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza aprendizaje esta investigación se enmarca en la línea de investigación: Gerencia y Prospectiva para la Educación del Tercer Milenio, cuyos objetivos permitirán dinamizar la reflexión y discusión profunda, así como para la generación de ideas, hipótesis y propuestas creativas relacionadas con la enseñanza y comprensión de conceptos en las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, el estudio Los Conceptos Sociales en la Educación Superior, Hacia Una Topoconceptualización Pedagógica, significa un aporte al logro de la pertinencia, tanto interna como externa del contexto de la UPEL IPB, y más aún en los actuales momentos cuando se habla de transformación institucional que la convertirá en una casa de estudios que dé respuestas a las demandas de la sociedad, en su rol de formadoras de docentes, que guían el proceso educativo como eje dinamizador de los pueblos.

Búsqueda de la metódica

El presente estudio se basa en la corriente fenomenológica de Husserl (1970), que se ocupa de la conciencia con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los mismos, es una ciencia de

esencias que pretende llegar sólo a conocimientos esenciales y no fijar, en absoluto, hechos, al respecto Husserl señala:

> La psicología es una ciencia de realidades. Los "fenómenos" de que trata como "fenomenología" psicológicas son sucesos reales... En contraste con esto, aquí se fundará la fenomenología pura o trascendental no como una ciencia de hechos, sino como una ciencia de esencias: como una ciencia que quiere llegar exclusivamente a "conocimientos esenciales" y no fijar, en absoluto, "hechos". (pag. 10)

En cuanto al paradigma epistemológico se enmarca en el Racionalista- Deductivo, siguiendo una metodología cualitativa bajo en enfoque cualitativo hermenéutico – interpretativo aplicando las herramientas del circulo hermenéutico y testimonio focalizado. Es por ello que se tomó en cuenta en el presente estudio, las ideas, las concepciones, las expresiones y los significados de los actores sociales para determinar la manera como entienden su realidad bajo el marco de los conceptos propios y contextuales (razón social), como eje dinamizador para establecer la conexión con el marco conceptual aportado por el paradigma que se aplica en el análisis del hecho social y que entre otras razones en su conjunto permitirían llegar a un proceso formativo de la comprensión del concepto social que se denomina dentro de la praxis educativa (enseñanza – aprendizaje), topoconceptualización pedagógica.

Reflexiones derivadas del proceso investigativo

Cabe destacar que para dar respuesta a los propósitos planteados, así como cumplir con los procedimientos metodológicos necesarios, fue necesario clarificar si lo que se pretendía como primera fase de aproximación era un problema, así como para la descripción del contexto, lo cual implicó ubicarse en el escenario de la UPEL IPB a fin de compartir con docentes y estudiantes de la especialidad de historia a fin de obtener información relevante para la investigación.

Para lograr esta inserción fue necesario participar en situaciones informales, asambleas de docentes, círculos de reflexión. A la vez, fue importante mantener este proceso durante toda la investigación; por lo tanto, fue necesario fortalecer el acercamiento permanente.

El resultado de la información recogida en las entrevistas a profundidad y testimonios focalizados, me dio una visión y definición completa del fenómeno en estudio a través cada una de las fases planteadas en el nivel procedimental. En este sentido, partiendo de una revisión de las técnicas e instrumentos aplicados emergieron las categorías con la finalidad de proporcionar la descripción objetiva, sistemática y cualitativa de la información aportada en las fases planteadas en la topoconceptualización pedagógica.

Escenario concluyente

Le escribo a usted y solamente a usted,
porque yo lo eduqué para que me entendiera
Simón Rodríguez.

Aceptación

Esta fase primaria confronta al docente con sus estudiantes mediante la aplicación de un determinado paradigma que bajo el marco conceptual aceptado científicamente busca dar una explicación al hecho social sin considerar que estos conceptos sean ajenos a su realidad, pero el hecho de ser utilizado garantizará la aceptación como verdad dentro del campo de la ciencia, al respecto Lanz (2002) expone:

> Se trata de pensar con una *"caja de herramientas"* (Michel Foucault) que tenga la capacidad y la plasticidad de ser emergente, de ser irrupcional, de ser blanda, de ser esponjosa-porosa, para justamente poder pensar la complejidad, (más que la visibilidad sólida de las cosas que tenemos en frente. (p. 4)

En el análisis surgieron subcategorias como: Asumir, contexto, transferencia y cotidianidad. En ellos los sujetos toman posturas preestablecidas como verdad sin importarles donde nacieron, contemplan enfoques, teorías y concepciones, sin discernir cuales en sí están sujetas al estudio de las ciencias sociales, justifican el hecho solo si mediante ejemplos pueden ubicarlos en sus contextos de vida. El lograr trasferir los conceptos a sus realidades más allá del simple relato le servirá como elemento de enlace para aceptar los nuevos contenidos, se requiere hacerlo participe de su cotidianidad y que brinde la posibilidad de actuar dentro de su espacio social.

En este sentido, el lograr ir la cotidianidad mediante las fases que se describen posteriormente brindara acercarse a la comprensión formativa de los conceptos sociales. Se establece la necesidad de considerar la realidad del sujeto con sus costumbres, códigos, cultura, lo cotidiano para buscar una comprensión del abordaje del hecho social desde el proceso educativo en búsqueda de una topoconceptualización pedagógica. Al respecto, afirma Morín (1999):

> El desarrollo de la aptitud para contextualizar tiende a producir el surgimiento de un pensamiento "ecologizante" en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio –cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural–. (p. 27)

Estos elementos respaldan la vinculación, el nexo inseparable del hecho local, la comunicación y la topofilia constituyen un bucle que alimenta la pertinencia y permanencia de lo local como una dotación imprescindible para develar los nuevos conceptos necesarios para aproximarnos a la comprensión de estos.

Asimilación

Segunda fase luego de aceptar el paradigma asumiendo sus conceptos para abordar el análisis de un hecho social, se estudia y trabaja con el marco ofrecido y se logra manejar y entender los mismos, esto refiere a que el sujeto es capaz de manejar en igualdad de condiciones los análisis en el contexto donde se desarrollaron y donde surgieron los conceptos manejados. En esta fase los versionantes develaron la subcategoria de "identificar", expresando que se limitan a memorizar en muchos casos a repetir los procesos tal como se han dado en otros contextos. Sólo identifican teorías y propuestas sin discernir entre posturas teóricas y metodológicas, hablan indistintamente de teoría marxista, desconociendo que la planteada por Marx en este caso es "El Materialismo Histórico", expresan la necesidad de buscar entender mediante ejemplos que faciliten la asimilación.

Familiarización

Tercera fase, aquí el sujeto establece como cotidiano los conceptos aportados por el paradigma y cómo se presentan en su entorno,

le es palpable, logra verlo expresado en su contexto más cercano. Emergen la subcategoria cotidianidad y comparar, la primera donde el sujeto lo encuentra entre sus cosas, en su vivir, el concepto está familiarizado mediante ejemplos donde el alumno ve expresado el ismo, en cuanto a comparar se logra mediante el establecimiento de semejanzas y diferencias en los elementos propios al sujeto en su cotidianidad y que adapta los mismos a su realidad con concordancia, ejemplificación y confrontación.

Entendimiento

Cuarta fase implica la capacidad de establecer de manera clara y precisa el accionar del concepto y su aplicación en un determinado contexto, se requiere de manejar las semejanzas y diferencia que presenten los conceptos aportados por el paradigma dentro del nuevo hecho social que se pretende estudiar, el mismo cuerpo conceptual brinda la oportunidad de saber las conclusiones a que se llegan aplicando los mismos criterios, se unifica el proceso y el análisis en búsqueda de la universalización del concepto. Para los versionantes surgen las subcategorias comparación a través de documentos y retroalimentación siendo la primera la fuente que garantiza una comprobación de los hechos y se toma como cierto lo que expresa el documento en sí, se asume como única verdad, en lo referido a la retroalimentación cada sujeto requiere de una y otra vez del manejo de conceptos que mediante ejemplos se van adaptando al manejo particular de cada uno.

Comprensión

Es el logro de manejar un concepto en sus diferentes dimensiones mediante un proceso reflexivo que permite entender la realidad social abordada y relacionarlo con lo intraconceptual referido a lo que expresa en si un concepto, lo interconceptual el aporte que brindan diferentes conceptos para aproximarnos al estudio de un hecho social y lo topoconceptual entendido como el concepto que surge, que se devela por parte del científico social y es parte de la cotidianidad del sujeto. Se logra mezclar lo local con lo general en ciencias sociales como la historia es lograr comprender un concepto cuando se considera la estructura y superestructura en la que se encuentra el hecho social abordado.

Para los versionantes se expresa hacia lograr relacionar y comparar mediante una reflexión que permita obtener un conocimiento y dar un significado de su construcción, se busca hilar elementos que se relacionan para ir llevándolo a la actualidad, se puede lograr según ellos mediante simulaciones. Una acción es la comparación de los procesos aunque se den en espacios y tiempos diferentes, aquí el contexto se unifica.

Esta postura evidencia la necesidad de un proceso reflexivo continuo y del manejo de los conceptos propios respetando la topofilia que junto a los códigos aportados por los sujetos en un determinado espacio permiten concluir que no se puede trasladar el concepto manejado y aportado por el análisis histórico en un determinado paradigma sin trasladar también el contexto, el concepto no se puede universalizar linealmente, requiere el uso de otros conceptos propios del lugar que permita ir hacia una aproximación en la formación comprensiva del concepto y su aporte al análisis de un hecho social abordado, convirtiéndose la topoconceptualización como esa acción dirigida a tal logro.

Consideraciones de cierre

Es evidente la superposición de paradigmas y sus conceptos propios de otros espacios e incluso las denominadas ciencias duras o exactas, hacia las ciencias sociales en particular a la historia; no existe un cuerpo coherentemente elaborado para dar respuestas globales a los fenómenos sociales. Si bien el mundo avanzó hacia la consolidación de un modelo económico único (capitalismo), que rige los mecanismos de intercambio mundial, el mismo ha trascendido sus fronteras y requiere abarcar otros escenarios como el social para establecer sus normas mediante el uso de conceptos que pretender ser universales.

Esto exige asumir nuevos pensamientos que permitieran tener basamento con conceptos propios desde cada realidad histórica, para establecer acciones que conlleven a propiciar experiencias educativas basadas en una pedagogía que vincule cada escenario. Desde la concepción de la acción comunicativa y la topofilia nos aproximarnos a llegar a la proposición de la de la topoconceptualización pedagógica como la acción que permita ir al proceso formativo de la comprensión del concepto social y éste como insumo necesario para establecer

las fases necesarias para lograr trascender en el análisis del hecho social.

Partiendo desde este bucle que permite vincular la acción comunicativa y la topofilia, se genera una nueva concepción en la enseñanza y aprendizaje de la historia y la educación en general como una noción actual pertinente a las necesidades educativas del momento que exigen con firmeza, pertinencia e identidad un proceso que avale la realidad de los sujetos y del espacio donde surgen, develando nuevos conceptos y generando al científico social su obligación de construir un nuevo marco conceptual para ingresar a la comunidad científica (sociedad del conocimiento).

En este proceso de aproximarnos a la comprensión de un concepto social, se inicia a partir de una acción para establecer desde lo cotidiano como insumo propio de cada espacio e ir en busca de hacer del sujeto un individuo del planeta capaz de lograr trascender en el análisis del hecho social al consolidar todo un marco estructural proporcionado por la comunidad científica y los develados en su entorno para lograr vincularlos con los demás. La topoconceptualización será la acción metodológica que permitirá establecer una relación entre los conceptos científicamente validados por el paradigma y los conceptos generados desde los saberes del contexto donde ocurre el hecho social.

Referencias

Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber.* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Habermas, J. (2002) *Teoría de la acción comunicativa,* I y II. Primera ed. México: Ed. Taurus.

Lanz, R. (2007) El arte de pensar sin paradigmas. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento. Año 4: No. 3, Septiembre-Diciembre 2007, pp. 93-102.*

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Rodríguez, S. *Escritos de Simón Rodríguez,* compilación y estudio bibliográfico por Pedro Grases. Prólogo, por Arturo Uslar Pietri. 3 vols. Caracas, Imprenta Nacional, 1954. (Edición de la Sociedad Bolivariana de Venezuela). *Obras Completas,* editadas por la "Universidad Simón Rodríguez". Caracas: Editorial Arte, 1975. Prólogo de Alfonso Rumazo González.

Schütz, A. (1974). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. (Traduc. J. Prieto, Prólogo de Joan-Carles Mèlich). Barcelona: Paidós.

Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México*:* Premiá Ed. de libros, S. A.

Tuan, Y. F. (2007). *Topófilia y entorno*. (Trad. Flor Durán de Zapata). España: Ed. Melusina.

Miguel Ángel Herrera A.: Profesor de Ciencias Sociales Mención Historia. UPEL-IPB. Maestría en Investigación Educacional UPEL-Barquisimeto. Doctor en Educación Universidad de Carabobo. Profesor Agregado, adscrito al Departamento de Formación Docente UPEL-IPB. Jefe del Departamento de Formación Docente UPEL-IPB. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Jurado y tutor de Trabajos de Grado en Pre y Postgrado. Docente de Postgrado. Autor de Artículos científicos y textos de consulta.
miguelangelha@hotmail.com

VISUALIZACIÓN DE LA RELACIÓN DIALÓGICA DOCENTE ALUMNO EN LA COTIDIANIDAD DEL AULA UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE INVESTIGADOR E INNOVADOR

Nelly M. Liendo de P.

RESUMEN

Se presenta el estudio científico sobre la relación dialógica docente-alumno en cotidianidad del aula universitaria para formación de un docente investigador e innovador con significados vivenciales. Visualizar en cotidianidad el aula universitaria, relación dialógica docente-alumno en formación como docente investigador e innovador, funcionalidad curricular, interpretación de significados de informantes, experiencias vividas, desencuentros y encuentros, mundo propio de alumnos y docente de Pregrado, alumna de Noveno Semestre y alumna de Postgrado. Metodología: Cumple siete fases cualitativa, datos emergentes en relatos de experiencias e interpretaciones de la investigadora. Comprender naturaleza de acontecimientos cotidianos del aula. Describir operadores curriculares en cotidianidad del aula como condicionantes de funcionalidad curricular. Comprender el yo solitario y el yo con el otro en interpretaciones de alumnos y docente, su relación dialógica desde cotidianidad del aula, construcción de experiencias e interpretar cotidianidad como contexto. Referencias: Interaccionismo Simbólico, Interaccionismo Interpretativo, Teoría Fundamentada, Etnometodología y Enfoque Ecológico Análisis del Aula.

Palabras clave: relación dialógica docente-alumno, cotidianidad del aula como contexto, formación de docentes investigadores e innovadores.

Recibido: 03/10/2013 **Aceptado:** 19/05/2014

VISUALIZATION OF THE DIALOGIC RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHER-STUDENT IN THE COMMONNESS OF THE UNIVERSITY CLASSROOM FOR THE TRAINING OF A RESEARCHER AND INNOVATIVE TEACHER

Abstract

It is presented the scientific study about dialogic daily relationship between teacher-student in the university classroom for the training of an investigative and innovative teacher with existential meanings. In ordinariness, it is visualized in the university classroom, the dialogic teacher-student relationship in training as an investigative and innovative teacher, the curricular functionality, interpretation of meanings made by informants, lived experiences, what was discovered and what was not, the own world of undergraduate teachers and students, ninth semester and postgraduate students. Seven stages are accomplished in the methodology: qualitative, emerging data on case stories, and interpretations of the researcher. The purpose is to comprehend the nature of daily events in the classroom; to describe curricular operators in commonness of the classroom as conditionals of functional curricular; to understand the solitary I and the I with the other in interpretations made by students and teachers, their dialogic relationship from the commonness of the classroom; the construction of experiences and the interpretations of the commonness like context. References are Symbolic Interaction, Interpretative Interaction, Fundamental Theory, Etno-methodology, and Ecological Analysis Approach of the classroom.

Keywords: dialogic teaching relationship, everyday classroom as context, teacher education researchers and innovators.

Introducción

La relación dialógica docente-alumno para la formación de un docente investigador e innovador con la cotidianidad del aula universitaria como contexto, y la cotidianidad de la propia vida de alumnos y docentes, posibilitan plantear qué ocurre en la relación

dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria en el trayecto de construcción de un mundo en la universidad con significados que nutren la vida de un docente en formación. Por lo tanto se estudiaron las prácticas de los alumnos y el docente en la concreción de la intencionalidad curricular, expresada en datos cualitativos, descubiertos en la experiencia humana subjetiva y sus significados atribuidos tanto por el docente como por el alumno en sus contextos cotidianos; además la interpretación de la investigadora del contexto cotidiano del aula universitaria observada.

En la investigación se pretende ver el detalle (acciones diarias y simples) en: (a) la relación dialógica docente-alumno desde la cotidianidad del aula como contexto, (b) a los significados que ambos les han dado a sus detalles, y (c) a las implicaciones de las normas como estructuras constreñidoras o controladoras como las llamó Denzin a criterio de Ruíz Olabuenaga e Ispizua (1989, p.46) sobre las reflexiones del diario acontecer, y llegar a la particularidad de la relación dialógica docente-alumno en el aula desde una percepción de ese acto humano, e incursionar en el currículo para la formación de un docente investigador e innovador que imprime ideas desde los procesos previstos y experiencias para alcanzar el fin propuesto donde además, existe un contexto cotidiano suavizador de las tensiones naturales entre lo aparente y lo real; interacción social desde lo interpretativo como lo vivido; y la construcción de un mundo propio desde la soledad o la compañía.

El alcance investigativo se concreta en dos dimensiones: (a) explicación teórica de lo que ocurre cotidianamente en el aula de clases donde se forma a un docente investigador e innovador desde la relación dialógica docente-alumno, dando importancia al detalle simple observado en una dinámica compleja como es la cotidianidad del aula de clases, y se busca el significado en la subjetividad del individuo como recurso para encontrar lo complejo vivido en lo simple aparente del contexto cotidiano, las implicaciones que éste tiene en la construcción del mundo de la vida desde las tensiones entre lo contingencial y lo previsto en la norma; lo emergente como estructuras para la construcción de la realidad y (b) comprensión de la funcionalidad curricular para la formación de un docente investigador e innovador desde la cotidianidad del aula, el alumno y el docente en una relación dialógica desde operadores curriculares como un tránsito de desencuentros (yo solitario) y encuentros (yo

con el otro).

Ambas dimensiones justifican la investigación para el entendimiento del día a día de un estudiante que se forma como docente investigador e innovador; la comprensión de la naturaleza de lo que ocurre en la relación dialógica docente-alumno con la pretensión de que con el conocimiento de esa realidad se suavicen los roces en el aula y se logre la armonía entre lo que se oferta en la universidad desde el currículo y el contexto cotidiano, y lo que espera el alumno del docente y éste del alumno en una relación basada en una comunicación recíproca, legitimando la paridad y la compañía para la construcción de conocimientos e innovaciones desde la investigación educativa, cumpliendo el currículo con la mediación para alcanzar los fines educativos tanto en metas personales como metas sociales. La investigación se guió por un estudio curricular con reflexión desde lo ontológico y teleológico, y bajo un paradigma cualitativo de investigación se fomentó el desarrollo de una explicación teórica de lo que ocurre en el día a día en el aula para la organización curricular, capaz de dar asidero al entendimiento de lo humano en el alumno y el docente en interacción, sobre un contexto de cotidianidad en el aula y en sus propias vidas.

Tema de la investigación

La presente investigación permite la disertación sobre el proceso complejo y caótico de la relación dialógica docente-alumno, desde una visualización que va encontrando el detalle en el conjunto y en la particularidad desde la cotidianidad del aula, cuyo alcance propicie el descubrimiento de los significados de la vida del grupo social docente-alumno y sus cotidianidades en el contexto aula, éste como escenario privado, prevaleciendo lo previsto en el proceso (por el currículo) y las experiencias por vivir (en lo emergente), y el mundo subjetivo del alumno y del docente insertos en la universidad como escenario público para la formación de un docente investigador e innovador.

Desde la óptica de Posner (2000) “el mundo de la escuela está imbricado en el mundo de la vida” (p. XXX). Se asume como un antecedente conceptual del mundo de la vida, en el cual se relacionan los eventos de concurrencia diaria que posibilitan el transcurrir del día a día con el accionar humano para la satisfacción de necesidades

colectivas e individuales. El reportaje de Habermas (1991, pp. 60-61) refiere a Edmundo Husserl con relación al tema sobre el mundo de la vida, filosofía y ciencia, según el cual Husserl en 1913 convierte en tema de estudio "el mundo de la vida", desde allí estudia la experiencia cotidiana y somete ante la crítica, la explicación del saber que el hombre tiene del mundo asumiendo tres posturas en tres direcciones: (a) comprensión objetiva de las ciencias, (b) el sentido común que posibilita saberes del mundo y (c) la idealización en el ámbito del conocimiento.

La interpretación del mundo de la vida bajo la implicación de praxis y experiencia en esta investigación es hablar de una praxis cotidiana, tema ya tratado como lo expone Habermas (ob.cit, pp. 60-61) por autores con ideas cercanas a Husserl y otros como son: "…la sociología del saber de Scheler, la antropología o el marxismo fenomenológico de Sartre o de Merlean-Ponty…también la filosofía hermeneútica, el pragmatismo, el constructivismo de Erlangen, la teoría de los intereses cognoscitivos, etc." además expresa que habían cobrado rango de conceptos básicos científicos los de: "…lenguaje, cultura y forma de vida, narración y praxis, historia y tradición", los cuales son considerados términos fundamentales para la expresión de ideas en esta investigación.

El mundo de la escuela, el mundo del aula, el mundo de la vida del alumno y el mundo de la vida del docente en relación dialógica son temas de esta investigación, se interpreta esa realidad con el estudio de la cotidianidad tal como es aceptada y cuestionada desde la reflexión e interacción mutua del docente y del alumno. Se abordan referencias teóricas en Álvarez y Jurgenson (2003, pp. 65-75) desde el interaccionismo interpretativo con su representante Denzin en 1970, el interaccionismo simbólico con Cooley, Mead y Blumer en 1937, y Pérez Gómez (2000, pp. 89-90) el enfoque ecológico para analizar el aula.

Se estudia la relación dialógica docente-alumno desde la cotidianidad de las vidas enlazadas en la cotidianidad del aula para la formación universitaria de un docente investigador e innovador. Se propicia aproximación a una teoría fundamentada como aporte teórico investigativo. Se orienta por el análisis curricular desde el carácter teleológico del currículo con dos dimensiones complementarias; (a) las experiencias previstas para el alumno y (b) el fin de esas

experiencias, Peñaloza (1995, p. 1). Se discierne sobre el desarrollo curricular para formar a un docente investigador e innovador, en el contexto definido por la cotidianidad del aula y las experiencias vividas tanto por el docente como por los alumnos, y el alcance de los fines propuestos de la educación. Concretamente el tema de investigación es la relación dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria como contexto para la formación de un docente investigador e innovador.

La cotidianidad del mundo de la vida del alumno y del docente transcurrida en el aula de clases y revelada en el campo de observación

Lo cotidiano del aula como contexto, sus significados en la interacción social y el proceso interpretativo en el camino construyendo la vida, no está en lo aparente objetivo, hay que profundizar en los significados que cada sujeto le da a su situación particular en interacción con los otros, reseñan Álvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 65-66) que Cooley, Mead y Blumer señalaban que cada ser humano actuaba de acuerdo al significado que las cosas tienen para él (interaccionismo simbólico), y Denzin le dio un carácter organizador a las normas y leyes considerándolas constreñidores de los motivos, intenciones, emociones y sentimientos (interaccionismo interpretativo). Además, Álvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 74-75) sostienen que Garfinkel en 1967 le da una orientación a los procedimientos prácticos de las personas como asideros para dar sentido a la realidad objetiva, la cual tomó asiento en el significado contextual de los hechos de acuerdo a lo que se observó en el campo de estudio; por su lado Pérez Gómez (ob. cit., p. 89-90) le da sentido a la vida en el aula.

Resulta importante entender el orden caótico observado en el aula de clases a través de la descripción de las categorías emergentes visualizadas y consideradas en esta investigación; éstas se aglutinaron en categorías de primer orden; posibilitando categorías que recogen experiencias vividas y organizadas en interacción, los sentimientos y las creencias como componentes referenciales para entender y explicar su vida. Desde el relato, en el día a día, en el aula de clase para desarrollar el trabajo de investigación; a tal efecto se explican significados sobre la toma de conciencia apoyada en una comprensión profunda de la interacción docente-alumna, y se obtiene una categoría que posibilita un significado

como asidero para entender y explicar su vida. Se captan conceptos construidos desde la subjetividad en torno a la interpretación que tienen de su interacción en el aula. En el relato, se encontraron categorías que evidencian una gran riqueza de: sentimientos, significados y conceptos dando cuenta de un largo recorrido en la vida universitaria al formarse sobre todo en postgrado, y pregunta ¿qué es lo normal en la universidad? por la complejidad de lo vivido y busca significados en la reflexión para encontrar sentido de la vida en la universidad.

Con una categoría nueva vinculante y convergente se aglutinan todas las categorías de primer nivel antes mencionadas, por lo tanto se le considera una categoría de segundo nivel o de rango superior como denominan Coffey y Atkinson (2003, p. 50) a esas categorías con calidad explicativa de otros estratos de datos de igual naturaleza, ésta se refiere a la cotidianidad y sus significados en la interacción social y el proceso interpretativo en el camino de la vida al formarse como docente investigador e innovador. Se organizaron las señales encontradas en los significados dados por los informantes de su realidad cotidiana en el aula de clases a través de todos los contactos que se hicieron y se construyó la explicación de acontecimientos complejos que se desarrollaron en un orden heterogéneo u orden caótico como lo llama Colom (2002, pp. 107-157), se observó que en el aula subyacen normas quizás atractores como denomina Colom (ob. cit., p. 138) a aquella estructura hacia donde tiende el sistema y que actúa como un autoorganizador obligando una actuación conducida; se capta latente esta tendencia, solapada en la apariencia de heterogeneidad que se visualizó en el aula de clases, esta visión heterogénea chocó con la imagen de uniformidad como un orden que se supone debe evidenciar un aula de clases; se controla esa percepción personal y se acepta lo que ocurre en el aula desde la comprensión de los atractores en el orden caótico.

Desde cada particularidad en lo heterogéneo observado se pudo entender como resultado de la acción cotidiana, lo no previsto sobre lo previsto curricular; en el aula se refleja una aparente contradicción entre lo que hacen los alumnos y el docente y lo que deberían hacer para el logro curricular. Sin embargo, asumiendo que las acciones no previstas son orientadas por necesidades de igual naturaleza (orden teleológico), entre los alumnos y el docente se evidencian acciones interactivas en el aula observada con un origen atinente a

las necesidades humanas que aunque ocurre en cada individualidad, revelan un mundo natural propio del humano en el alumno y del humano en el docente, lo cual se pudiera explicar con un origen fractal aludiendo a Colom (ob. cit., p. 140) cuando dice: "…un fractal es la reiteración infinita de una forma auto semejante en un espacio finito", pues bien esa forma auto semejante se pudiera relacionar con la acción de naturaleza humana del alumno o docente en la cotidianidad y el espacio finito sería el aula de clases.

Se interpreta que el individuo en el aula de clases no se desconecta de su realidad inmediata cotidiana con necesidades de: (a) resolver situaciones de diferentes naturalezas que lo desestabilizan emocionalmente, uno de los medios para resolver y estabilizarse es el uso de tecnologías como el teléfono entre otros o conversación cara a cara para comunicarse; (b) evasión de un ambiente por su carácter hostil o de aburrimiento que pudieran inhibir su interés y (c) necesidad de sus pares que mueven su participación. En la cotidianidad del aula visualizada, estuvieron presentes normas y reglas curriculares configurando el contexto, se encontraban sumergidas, diluidas en lo que acontecía en el aula y se observaba al profesor garante de normas curriculares manejadas en un plano solapado, no intencionado es decir, no aludidas en el discurso, se encontraban inmersas en el mismo, pues ellas determinan la naturaleza de esa relación social, visualizada en el aula en una relación de poder, toma de decisiones, orientación y resultados.

Las normas daban consistencia y firmeza al hecho sustancial de alumnos y docente como grupo social con roles separados; en los alumnos se observaron (a) intereses paralelos particulares, revelados por la acción anárquica denotando complejidad en la práctica educativa desde la cotidianidad de cada uno de los individuos y (b) intereses comunes en la misma dirección propiciados por la finalidad curricular, guiados y garantizados sus cumplimientos por el docente, quien hacia esfuerzos para sostener esa estructura determinada ante lo emergente de la cotidianidad del aula. Se clasificaron dos cotidianidades en el contexto educativo como cotidianidad del aula, dejando relucir dos realidades complejas, univoca, y diferenciadas pero entrelazadas para revelar un contexto complejo, caótico, a su vez determinado e indeterminado y dinámico. Las dos cotidianidades aludidas se refieren a: (a) una que obedece a los intereses íntimos de cada individuo en cuya interioridad se le

da el significado colectivo, prepararse para ser docente investigador e innovador esa es la creencia, y por la otra, (b) la defensa de los intereses sociales, el mundo idealizado que conforma una referencia objetiva, y ese es el contexto normativo (fines educativos).

Objeto de estudio y el cuestionamiento de su realidad en su contexto

El objeto de estudio y su explicación conceptual responden a comprensiones de la realidad tal como ocurre en la cotidianidad del aula, se construyeron categorías para organizar los temas y significados desde el análisis de las narraciones de los informantes, atribuyéndoles consideraciones de categorías emergentes que guían la elaboración fundamentada de los epistemes propuestos. Se produjo un proceso de reflexión investigativa que condujo la aproximación y consolidación del objeto de estudio y su problematización en la realidad para explicar desde el ser (ontología) y naturaleza (génesis), su definición conceptual emergente en sintonía con las categorías también emergentes del análisis textual de la información recabada en la observación, durante el trabajo de campo y relato de los informantes, el campo visitado para obtener los datos directos como una fase primigenia de la investigación corresponde a un aula de clases de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

En la construcción emergente del objeto de estudio y el cuestionamiento de su realidad desde un abordaje de reflexión cualitativa, se conjugaron dos consideraciones de diferente naturaleza (a) el estudio curricular desde la relación dialógica docente-alumno y las experiencias previstas (el currículo) para alcanzar los fines (educación deseada) Peñaloza (ob. cit., pp. 1-2) y (b) la investigación orientada hacia la explicación conceptualizaciones desde la aproximación a una teoría fundamentada Álvarez y Jurgenson (ob. cit., p. 90) siguiendo los planteamientos de Glaser y Strauss, esta visión combinada de dos procesos complejos conforma una especie de óptica compleja emergente, proporcionando seguridad, solidez y asidero para construir los conceptos según avanzó la investigación desde lo emergente.

Se concretó el objeto de estudio y su cuestionamiento en la realidad desde su cotidianidad en el aula, como: la ocurrencia de la relación

dialógica docente-alumno en la formación universitaria de un docente investigador e innovador, desde la funcionalidad de los procesos previstos y experiencias vividas en la cotidianidad del aula como contexto por los informantes de la investigación: tres alumnos y el docente de séptimo semestre desde la asignatura Investigación Educativa de pregrado Mención "Deporte y Recreación", al fijar su atención en ese mundo vivido, se identificó y comprendió una red de tensiones contradictorias, reveladas por signos y significados desde el contexto conflictivo del mundo de la vida de cada informante; encontrando en cada informarte un ser complejo con sentimientos y emociones contradictorias configurados en el contexto conflictivo por las vivencias en grupo.

La naturaleza y origen del objeto de estudio y su cuestionamiento en la realidad, señala descriptivamente lo conceptual, desde lo que se conoce hasta ahora y se ha hecho para el estudio curricular, la formación de docentes investigadores e innovadores en el país y fuera de él hasta la postura construida por la investigadora, que es parte del aporte teórico para el enriquecimiento investigativo de la línea de investigación en la Universidad de Carabobo denominada "Educación y Currículo"; así como, las temáticas tratadas en la presente investigación, específicamente la referida a la educación en sus diferentes niveles y subtemática referida a la Educación en el nivel Superior de la respectiva línea de investigación.

La compresión conceptual de la naturaleza y origen del objeto de estudio se apoya en el referencial teórico de la autora, experiencia docente y estudios de los temas relacionados con la educación, constituyendo un acopio informativo sobre el análisis curricular. Se asume que el docente y el alumno y la relación docente-alumno en su contexto educativo han sido estudiado como componentes curriculares, cuya relación en el contexto le da un significado de componentes activos del currículo Rodríguez (1988, p. 22). Se capta en Posner (ob. ci.t, p. XXXI) mencionando a Flores, diversos modelos educativos, orientadores conceptuales para el análisis curricular y los codifica de inspiradores del currículo; presenta los siguientes modelos: (a) tradicionalista, (b) transmisionista, (conductista), (c) romántico, (d) progresista, y (e) social, dando a conocer enfoques conceptuales ya trajinados desde las siguientes categorías: (a) metas, (b) conceptos de desarrollo, (c) contenido, como experiencias seleccionadas, (d) relación maestro-alumno, (e) metodología de

enseñanza, y (f) proceso evaluativo. Da a conocer cinco perspectivas teóricas para el abordaje al currículo por su analogía con los modelos pedagógicos antes nombrados, que son: (a) perspectiva tradicional, (b) experiencial, (c) disciplinar, (d) conductista y (e) cognitivas. En Posner (ob. cit., p. XXVI) se reconocen ideas comunes desde el modelo pedagógico social para interpretar el currículo tal como lo declara que la escuela está imbricada en el mundo de la vida; desde esta postura el autor enfatiza que el desarrollo del alumno tiene como eje las necesidades de la sociedad y se debe al grupo social; por su parte el docente profundiza sus prácticas como investigador y el aula es un taller, concibiéndolo como un escenario donde se concretaran las aspiraciones sociales comunitarias.

Por ser una investigación cualitativa se asume con lo emergente la construcción de epistemes desde las subjetividades y los significados construidos por los informantes y la investigadora, sustentados en la interpretación y reflexión, asumiendo que el pensamiento y la objetividad de la palabra sumergidos en la experiencia y la acción social, facilitan el ensamblaje para explicar la vida de los grupos humanos (interacionismo simbólico e interaccionismo interpretativo), conformado el sustento y orientación de la investigación.

El análisis curricular desde el carácter teleológico del currículo interpretado como una dinámica dialéctica entre lo concreto (experiencia por vivir) y lo ideológico (fines educativos), consideran al mundo de la vida, un tejido cotidiano emergente que le da sentido a la existencia en la cotidianidad del aula de clases conformando el contexto para que ocurra la relación dialógica docente-alumno en un proceso de acompañamiento, en ese otro mundo previsto y planificado para el alumno (el currículo), visualizado como dos esferas de vida tanto en el alumno como en el docente, al formar a un docente investigador e innovador y ese es el aporte de esta investigación. Esa interpretación se sustentan en los significados que el alumno y el docente en relación y en la cotidianidad del aula dan a las cosas comunes y no comunes, dicha interpretación corresponde al Interaccionismo simbólico de Blumer, presentado por Ruíz Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 44) y Álvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 65-75).

Estudiar la cotidianidad en el aula como contexto se asumió como

una primera categoría emergente, la cual asomó ante las primeras reflexiones, permitiendo puntualizar aspectos concretos que orientaron a la investigadora en un viaje a profundidad, desde la interpretación del docente y del alumno como sujeto informantes para definir el problema de investigación y puntualizar el objeto de estudio.

Se tomó al interaccionismo simbólico y al interaccionismo interpretativo para el análisis curricular y dar sentido conceptual a los aspectos: (a) el detalle cotidiano en la conducta y significado en el contexto (interacción dialógica docente-alumno), (b) estructuras cristalizadas que constriñen y controlan (las normas), posicionamiento sumergidos en la cotidianidad; sus prácticas comprensión y significados (comportamientos en base a creencias y valores institucionales creando tensiones con creencias y valores de la familia, amigos y entorno inmediato); y (c) momento histórico particular de cada quien (proyectos propios y ajenos, modo de pensar y actuar elegidos o impuestos que impulsan fines u objetivos).

Se asume el análisis textual testimonial de las vivencias del docente y del alumno en la cotidianidad del aula; se apoya en las explicaciones desde las categorías de primer nivel, con un carácter funcional y utilitario para obtener nuevas categorías emergentes desde los significados de los informantes y de las interpretaciones de la investigadora, dando lugar a las categorías de segundo nivel: (a) Abordajes a las interpretaciones del alumno en formación como investigador e innovador en su aula de clases como cotidianidad , (b) el currículo y sus operadores funcionales desde la cotidianidad del aula en la formación universitaria, (c) lenguaje, significado y cotidianidad en la universidad al formarse como docente investigador e innovador, (d) la cotidianidad y sus significados en la interacción social y el proceso interpretativo de la vida universitaria, y (e) la construcción del mundo propio en interacción docente-alumno desde la cotidianidad del aula. Todas esas categorías se explican ampliamente en capítulos de este trabajo.

Paradigmas de la investigación y contexto

La comprensión del encuentro dialógico entre el docente y el alumno en la cotidianidad del aula y la cotidianidades de sus propias vidas, implicó visualización a profundidad desde los significados creados en

el día a día por esos actores. La visualización investigativa propicia un abordaje (a) complejo, (b) profundo, (c) variado y (d) caótico del fenómeno de estudio en su contexto natural. Se comprenden los procesos y ocurrencias que dinamizan la relación dialógica docente-alumno y las características de las prácticas docentes desde sus habilidades para el encuentro con el alumno en el logro de los fines de la educación.

Se asumió el paradigma cualitativo para desarrollar conceptualizaciones desde el estudio de lo humano en lo humano, Morín (1999, pp. 14-20) quien guardando coincidencia con Martínez Miguélez (1997, pp. 152-158), Colom (ob. cit., pp. 33-34), Gerbert (1993, pp. 164-167), y otros reconocen en el hombre un yo con existencia compleja factible de ser estudiados a profundidad desde un enfoque humanístico. Se tomó como principio el desarrollo de conceptos relacionados con: (a) la estructura específica sobre la cual descansa la cotidianidad del aula y de la vida del alumno y del docente (el contexto educativo), (b) la operatividad didáctica para formar a un docente investigador e innovador (el proceso) y (c) el esclarecimiento desde la subjetividad de los significados atribuidos por los propios actores y por la investigadora 8interpretación).

Se consideran los siguientes paradigmas: (a) El interaccionismo simbólico y tres premisas: 1) La actuación de los seres humanos sobre las cosas, se basan en los significados que éstas tengan para él. 2) De la interacción derivan los significados. Y 3) Al establecer contacto con la cosa, se manejan o modifican esos significados. Alvarez y Jurgerson, (ob. cit., p. 65) mencionando a Cooley, Mead y Blumer; (b) El interaccionismo interpretativo y tres premisas: 1) Desde la interacción los individuos abordan el mundo viviente a través de estructuras constreñidas como la política, la economía, los rituales y moral. 2) Estructuras preexistentes o emergentes de experiencias sociales con significados aceptados como supuestos controladores donde vive la persona (normas y reglas). Y 3) El tiempo vivido por las personas es un trayecto histórico particular, los proyectos propios le impulsan hacia una finalidad o propósito Ruíz Olabuenaga e Ispizua (ob. cit., pp. 46-47).

La teoría fundamentada con su paradigma básico orienta la operatividad metodológica; se elaboran explicaciones teóricas emergentes con la observación reflexiva de los datos obtenidos con:

(a) generación de teorías; (b) alejamiento de explicaciones teóricas que perturben la generación de nuevas ideas; (c) interacción con el fenómeno estudiado; (d) relación convincente entre conceptos; (e) obtención de datos directos; (f) análisis sistemáticos de los datos según se vayan obteniendo, éstos se categorizan, conectan, codifican y se presentan en forma narrativa o proposiciones. La teoría fundamentada permite: (a) explicar comportamiento; (b) avances teóricos sociológicos; (c) proporcionar cierto control sobre situaciones, perspectivas de comportamiento, y un estilo de investigación Alvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 90-92) mencionando a Glaser y Strauss. Se toma la etnometodología para abordar el estudio de la vida cotidiana que las personas van forjando y los significados del día a día en el contexto, donde hechos y sucesos tienen significados indeterminados y sólo encuentran significados específicos en contextos determinados. Alvarez y Jurgenson (ob.cit., p.74) mencionando a Garfinkel. Se toma el enfoque ecológico del análisis del aula donde se asume la vida en el aula como intercambio socio-cultural (Pérez Gómez ob. cit., pp.89-90).

Aproximación, consolidación del problema y su perspectiva de estudio científico

El desempeño docente como investigador e innovador, se entiende como naturaleza o calidad en el desempeño de un docente en Venezuela, lo cual exige un tratamiento investigativo a profundizar en el ser humano presente en el docente que facilita el aprendizaje y el ser humano presente en el alumno que aprende, siendo el carácter un atributo de la naturaleza humana, con el propósito de desmenuzar la realidad que se problematiza en esta investigación, se planteó su estudio desde la cotidianidad del aula como contexto; al respecto se conocieron logros y fracasos con comunes sentimientos gratificantes o adversos a la experiencia de formarse en la universidad como investigadores e innovadores, ésta es parte de la cultura universitaria, es una cultura de costumbre como un patrón de vida en la universidad; atrae la atención esta repetición inercial de lo vivido en la universidad o de lo que se tiene que vivir cotidianamente desde el aula en la universidad, se toma en cuenta como algo que tiene que ser así en la vida universitaria.

En esa cotidianidad surgen expresiones de compadecimiento ante el que realiza una "tesis de grado", (así denominado en lo cotidiano

al trabajo de investigación), sentimientos adversos: tutor o asesor adversario, carencia de ética en alumnos al investigar, persecución del alumno hacia el docente, suerte o lo divino; con presencia de miedo, rechazos, adversión, desdicha, aborrecimiento, antipatía, vacíos y descontentos, como diría Freneda Mola (1991, p. 285) "odio", cuyas dimensiones llevan al estudiante al abandono de sus estudios en las etapas finales y en algunos casos hasta la frustración derivada de las dificultades que va encontrando en el transcurso del desarrollo del trabajo de grado, en el pregrado y en el postgrado. Guardan experiencias en su interior, acerca de un hecho que es parte de un acopio referencial de vivencias y significados que le sirven de señales para interpretar desde su vida diaria lo que ocurre en la universidad, en el compartir entre el docente y el alumno. Como investigadora que interpreta y da significado a lo que le dice el informante, encuentra espontaneidad y sinceridad, revelan conciencia sobre la mediocridad de los logros educativos al formarse como docentes investigadores e innovadores en los mismos sujetos donde recae la acción educativa, entonces es posible preguntar: ¿Qué ocurre con la ética investigativa?, ¿Dónde queda la visión axiológica de los fines educativos al formar docentes investigadores e innovadores? Estas reflexiones motivan la explicación teórica de la formación de docentes investigadores e innovadores.

Se entiende que desde lo fortuito, lo divino y lo espiritual se construye una fortaleza que imprime seguridad en sí mismo para el desarrollo de la investigación, ¿Acaso los fines educativos para la formación de un docente investigador e innovador contemplan el fortalecimiento y seguridad en sí mismo al investigar?, ¿Por qué dejar esta tarea curricular a lo fortuitito y a lo divino? Semejante comentario da una informante como estudiante de postgrado, quien dijo sobre este particular: "Cuando comenzamos a trabajar con el proyecto, y comienzo la asesoría, la guía, la investigación es realmente bastante conflictiva y traumática" se observa asociación de conflictos y traumas con el acto de investigar; se detecta una experiencia de soledad al desarrollar el trabajo de investigación. ¿Dónde está el compromiso de acompañamiento y la responsabilidad del currículo? No se trata de concebir solamente una visión negativa del hecho educativo observado, también se reconocen los éxitos en la realización de los trabajos de investigación y desde el currículo se aprestan para otorgar menciones honoríficas, además hay alumnos que se sienten exitosos se observa un camino espinoso que pudo ser

recorrido aún sin frustraciones dejando un recuerdo impregnado de sacrificios y retos superados.

El problema fundamental de investigación, se orienta por las siguientes reflexiones: (a) ¿Cuál es el origen de la experiencias negativas o positivas, no gratificantes o gratificantes al desarrollar un trabajo de investigación en su formación como docente investigador e innovador?, (b) ¿Cómo formar a docentes investigadores que produzcan hallazgos trascendentales aunque modestos pero con características atribuibles de relevantes, novedosos e innovadores en el campo de la investigación educativa?, (c) ¿Cómo interpreta el docente en formación su experiencia educativa?, (d) ¿Cómo interpreta el docente su experiencia como formador de docentes investigadores e innovadores?

La crítica planteada a cómo se logra la formación universitaria de un docente investigador e innovador; cómo es la relación dialógica docente-alumno y su experiencia construida en la cotidianidad del aula o cubículo de tutoría, bien sea de frustración o éxito al realizar un trabajo de investigación y ese carácter íntimo del desempeño docente en su rol investigativo e innovador, propicia una investigación científica y un ejercicio de análisis curricular para un estudio ontológico y teleológico del currículo, facilitando construcción y reconstrucción desde lo especifico en la cotidianidad del aula a la relación dialógica docente-alumno, y desde la profundidad de esa realidad alcanzar el análisis de la realidad educativa captando lo que ocurre cotidianamente en el aula universitaria para entender su naturaleza, es decir, el ser y el entorno de esa relación dialógica docente-alumno para la formación universitaria de un docente investigador e innovador, además de la intervención del docente desde sus prácticas como estratega en la conducción deseable y exitosa de ese proceso.

La aproximación al planteamiento del problema y a la construcción del objeto de estudio es acción exploratoria con referencias interpretativas teóricas y con la realidad sometida a estudio. Con teoría de la didáctica, del currículo y de la enseñanza / instrucción como ciencias que se ocupan de explicar el desempeño formal del docente como profesional de la enseñanza o educación impartida en el aula Martín Molero (1999, pp. 114-116) y de la pedagogía como ciencia de la formación del hombre; desde su condición antropológica,

es decir, logro y éxito en la acción transformadora del hombre; su condición teleológica como desarrollo de la racionalidad; y su condición metodológica como propiciador de estrategias efectivas de racionalidad, desde lo investigativo conceptual y la garantía de estrategias efectivas de aprendizaje. (Flores Ochoa, 1999, pp. 115-125).

Emergieron nuevas interrogantes al tejer la estructura metodológica que guió todo el trabajo investigativo, facilitando a: (a) la comprensión subjetiva y el sentido situacional, (b) la compresión objetiva al hecho educativo observado, y (c) la relación dialógica docente-alumno para la formación universitaria de un docente investigador e innovador. Se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Acaso puede el sujeto construir y reconstruir su mundo social desde la cotidianidad de las aulas universitarias en la situación de enseñanza-aprendizaje como oferta curricular para ser docente investigador e innovador? ¿Cuál es el detonante que en cotidianidad impulsa al sujeto a una reconstrucción recurrente en el aula universitaria en la enseñanza-aprendizaje de ser docente investigador e innovador (motivación)? ¿Cómo opera el contexto en esa construcción y reconstrucción, es decir, relación de poder en la universidad, la cultura técnico-científica en la universidad, desde lo conceptual, lo normativo, lo administrativo y lo didáctico?

Resultó evidente la necesidad de develar la naturaleza de elementos que denotan símbolos y significados en el discurso cotidiano de los actores en su contexto y determinar el sentido (signos y significantes cotidianos) como estructura conceptual de una comprensión profunda subjetiva de los actores sociales de una docencia universitaria y de alumnos universitarios en la enseñanza-aprendizaje de ser docentes investigadores e innovadores. La visualización de la formación universitaria de un docente investigador e innovador se encuentra ante el desafío de explicar teóricamente, la comprensión y la concreción del desarrollo activo del currículo para alcanzar los fines propuestos relacionados con la formación de un docente investigador e innovador. Se asume, el reto investigativo de esa comprensión teórica y la explicación de la concreción curricular en la cotidianidad del aula universitaria desde una postura paradigmática cualitativa; se aborda lo ontológico y teleológico del currículo desde la cotidianidad del aula como contexto con una comprensión también de la vida cotidiana del alumno y del

docente y sus implicaciones en la relación dialógica docente-alumno para formar a un docente investigador e innovador.

Se pudo detectar en lo cotidiano a dos mundos: uno conformado por el aula como contexto cercano al alumno y al docente y otro conformado por las propias cotidianidades del alumno y del docente: uno solapado por el otro según se fija la atención a lo contextual. Si se dirige la mirada hacia lo global del aula, se observa actuaciones en los alumnos, dando señales de comportamientos que se pudieran considerar unas en sintonías y otras en paralelas a los fines curriculares; centrando atención en los alumnos, pareciera que están en un mundo íntimo, oyéndose a sí mismo desde sus necesidades particulares individuales pero también los mueve la elaboración de su trabajo de investigación, y a su vez gravitan en un mundo público o colectivo que trasciende el contexto aula y se diluye en el contexto facultad, es decir como si sus planos fuesen círculos concéntricos, donde lo cercano es la cotidianidad del aula y en forma de anillos se conformaría un contexto donde se disuelve un anillo para conformar otro más abarcador, como ondas en el agua y que dan sentido a la presencia de los alumnos en el aula, en la facultad, en la universidad y en la sociedad.

Si se dirige la atención hacia el contexto donde se posicionan las exigencias curriculares, conformando un mundo público se aprecia una tensión obligante normativa hacia el alumno y la razón del porqué deben estar allí, se capta o percibe como si los alumnos estuviesen actuando con compromisos aparentemente voluntarios para ser docente investigador e innovador pero a su vez se observa un choque con el mundo íntimo de los alumnos apareciendo conflictos y tensiones entre la acción del alumno y las exigencias académicas, situación que se comprendió en el aula observada y se interpretó en el relato de la alumna del noveno semestre y el relato de la alumna del postgrado ya que no se observaron las respectivas aulas de ambas informantes pero se pudo detectar con facilidad en ambas situaciones el contexto aula, contexto facultad , contexto universidad y contexto sociedad.

Si se fija la atención en la cotidianidad del docente como contexto se observa una actuación comprometida con la operatividad del currículo, ¿En qué contribuye esa operatividad curricular conducida por el docente para el alcance de los fines del currículo referentes

a la formación de un docente investigador e innovador desde la asignatura Investigación Educativa en la mención Deporte y Recreación? Esa actuación observada en la práctica docente, revela a un individuo que acciona sobre los trabajos de investigación, sustentados en orientaciones desde la experiencia propia investigativa en su formación como docente construida en vivencias personales , sin embargo hay ausencia de un acompañamiento profundo, íntimo, comprometido con el desarrollo temático en pareja que revelen interés investigativo del docente como partícipe del trabajo desarrollado por los alumnos y que a su vez revele una corresponsabilidad académica en el resultado de la investigación.

Desde teorías mediacionales del aprendizaje Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2000, pp. 41-57) consideran al docente facilitador u orientador del aprendizaje comprometido con los intereses de los alumnos, ¿Cómo facilitar y orientar aprendizajes relacionados con la investigación si no existe un compromiso íntimo y profundo del docente, tutor o guía con la línea o tema de investigación? Acaso el compromiso con lo enseñado se asume desde lo global o público y el acompañamiento se diluye en el convenio taxativo curricular y se aglutinan a los alumnos en torno a creencias. Desde estas reflexiones se interroga ¿Cómo es la relación dialógica docente-alumno en estas circunstancias?

El problema de investigación se consolida en el abordaje de las vivencias de alumnos y docentes, tomados como informantes desde una circunstancia emergente, cuyo foco central para la investigación, lo constituyó el detalle simple emergente en el relato de cada informante; cuyo foco perceptivo lo considera la reflexión investigativa con esencia fractal frente a esencia atractor aludiendo a Colom (ob. cit., pp. 138-140) en la teoría del caos, cuya capacidad ontológica de estos ente revelarían naturalezas representativas de las tensiones existentes en lo dinámico y caótico en el aula de clases y su cotidianidad.

Marco interpretativo de la realidad (teorías), pistas y claves

A partir de las consideraciones iniciales en los párrafos anteriores para: (a) la aproximación y definición del problema de investigación, (b) sus perspectivas de estudio científico, (c) la construcción del objeto de estudio, (d) el cuestionamiento de la realidad, y

(e) la consolidación del modelo metodológico se cumplió con lo investigativo para el análisis del significado de la relación dialógica docente-alumno. Con la interpretación de esos aspectos, emergió una necesidad epistémica de las explicaciones de lo observado desde los principios ontológicos y teleológicos de la didáctica y de la pedagogía como disciplinas científicas, y se tomaron las referencias teóricas para la conceptualización de la investigadora, como estructura gnoseológica de un pensamiento crítico y científico en la educación. Se interpreta lo real aparente, lo real objetivo y lo real subjetivo, reconociendo el papel orientador de la teoría en la construcción del conocimiento emergente deseado para conformar una explicación teórica desde el carácter teleológico del currículo (su finalidad), y el carácter ontológico y génesis (ser de la formación), y con esa visualización del problema de investigación en el campo educativo en conjunción con el objeto de estudio, ambos aspectos explicados ampliamente en la investigación se construyó el pretendido aporte teórico (aproximación a una teoría fundamentada) para las ciencias de la educación.

La reflexión en el abordaje teórico de la investigación, suministraron pistas para interrogantes: (a) ¿Cómo ocurre la relación dialógica docente-alumno en el contexto universitario para la formación de un docente investigador e innovador?, (b) ¿Cuál es el lenguaje que expresa el ser en el encuentro dialógico de la relación docente-alumno?, (c) ¿Será posible visualizar en la relación dialógica docente-alumno un yo subjetivo y un yo objetivo?, (d) ¿Cómo se evidenciaría esa toma de conciencia de construcción y reconstrucción de sí mismo y del mundo propugnada en Richmond (1970, pp. 96-123) apoyados en ideas de Piaget y de las ideas de Pérez Gómez (ob. cit., pp. 89-90) con un enfoque ecológico del análisis del aula?, (e) ¿Será posible desentrañar desde la pedagogía con una visualización antropológica los logros/frustración del hombre (en el docente y en el alumno), y sus implicaciones en la interconexión de su ser con el otro? para conocer que es lo que ocurre en la relación dialógica docente-alumno para la formación de un docente investigador e innovador.

Desde la antropología filosófica, Gervaert (ob. cit., pp. 19-47) apoyado en Marx considera la necesidad social del individuo de reconocer al otro para encontrarse con el otro no conflictivo sino complementario; reconoce la dependencia de la libertad en torno

al otro, la existencia en comunión con los demás y la revelación del otro, como exigencia a esa existencia, apoyado en ideas de Levinas resalta "El otro se impone por sí mismo irrumpe a mi existencia... no existe porque yo me haya puesto a pensar y a demostrar su existencia" (p. 47).

Los criterios expuestos en los párrafos anteriores permitieron interpretaciones pertinentes a una asimétría desde la supremacía del tú sobre el yo, cuando se dice que el tú exige e irrumpe existencia y es el otro el que se impone; se puede observar una expresión de conformidad ante un hecho que el alumno no puede remediar, ante la pregunta: ¿Qué otra cosa no te gustó de la Universidad?, el trato con el docente y la carencia de derechos al defenderse. Este concepto sobre su acompañante curricular, que debe ser garante de derechos inherentes a lo humano, como es la defensa a su condición humana y consecuentemente el autoestima, ese sentimiento de debilidad frente al otro investido de autoridad a juicio de la investigadora contamina con prejuicios el diálogo armónico y abierto que debe existir entre docente y alumno; es una barrera creada por una imagen de supremacía del tú sobre el yo, tocando sentimientos que generan predisposición en la acción y se conoce que las lesiones en el nivel sentimental traducidas en acciones, propician la necesidad de una ayuda especializada, quizás desde esta cotidianidad se construyen detonantes inhibidores de lo que realmente se persigue desde los fines curriculares educativos. Aun cuando no se profundizan esas ideas en un tema específico, este aspecto es tratado en el desarrollo de los capítulos expuestos en el trabajo investigativos. Su estudio a profundidad implicaría una investigación específica dado su complejidad y su particularidad. De allí que esta investigación exige el entendimiento de una presencia compleja, tanto el yo como el otro tienen mundos propios que alimentan el ser en el contexto.

Otra informante desde el hogar como contexto, cuenta con un núcleo familiar que a pesar de irrumpir su existencia le alienta para alcanzar sus metas; se reconocen interrelaciones como complemento a su existencia, se puede afirmar que esa interrelaciones con padre, hermanos, hijos, familiares, amigos, vecinos, entre otros, en el contexto familia y en el contexto comunidad hacen posible el alimento interior de lo humano para enfrentar los obstáculos emergentes en lo cotidiano y obtener la meta personal deseada

como es concretar un trabajo de investigación en postgrado. La interpretación de esos significados en el hecho educativo podría explicar la posibilidad de compenetración del docente y del alumno para alimentar su ser desde la cotidianidad del aula como contexto, en el contexto facultad, el contexto universidad, el contexto regional, el contexto nacional y el contexto mundial.

Metodología

El modelo investigativo del presente trabajo de investigación es un proceso de construcción emergente, a medida que avanzaba la investigación se crearon las fases y se retroalimentaron las ya cumplidas, satisfaciendo la flexibilidad metodológica, orientada por los enfoques teóricos cualitativos sustentados en lo emergente.

- ***Primera fase***: De iniciación de la investigación y conformación de los siguientes aspectos: (a) Motivación hacia el tema, (b) Exploración de lo que conoce la investigadora: inventariando sus propios conocimientos a la luz de su experiencia en el tema y (c) Definición: acopio de posibilidades paradigmáticas para abordar el estudio investigativo.

- ***Segunda fase***: De aproximación al objeto de estudio y a su cuestionamiento en la realidad: se definió teóricamente el tema de investigación, se construyó teóricamente el objeto de estudio y se cuestionó la realidad observada desde las interpretaciones de la investigadora. Se procedió a la construcción de un marco interpretativo desde las bibliografías cercanas al tema y explicativas de las posibilidades teóricas investigativas, se construyó un marco referente desde un punto inicial de la primera categoría emergente, la cotidianidad del aula como contexto.

- ***Tercera fase***: Definición de los informantes y su contexto, y estrategias para el acercamiento interpretativo, se sustenta en la apertura, y por lo variante del fenómeno se le puede calificar en este caso de emergente, todo fue inesperado. El contacto fue por la vía informal, ya que la formal exigía requerimientos engorrosos. Se obtuvieron los primeros datos, cuyo análisis desde la codificación, evidenciaron la necesidad de nuevos contactos con los mismos informantes; cumpliéndose un paso previo de descripción y análisis de datos; consolidando la primera categoría emergente quedando

definitivamente como la cotidianidad del aula como contexto. Se consideró esta fase clave puesto que con los datos obtenidos en el contexto se abordó la configuración de los informantes y se consolidó el problema, el objeto de estudio y su cuestionamiento científico.

- *Cuarta fase*: Esta se refiere a la configuración de los informantes, su contexto, la consolidación del problema y la certeza teórica y práctica de su estudio de una manera clara y precisa.

- *Quinta fase:* Se obtuvieron los datos bajo la consolidación del problema y temas emergentes de la fase anterior. Se desarrolló el análisis de los datos consolidados asumiendo la metodología de la teoría fundamentada, al efecto se categorizaron, se codificaron y se establecieron las relaciones hacia las mega categorías.

- *Sexta fase:* Interpretación de los datos sustentados en la fase anterior (categorización, codificación y reagrupación de significados emergentes) hacia nuevos significados.

- ***Séptima fase***: La identificación, interpretación y explicación de lo emergente, fase final que provee una aproximación a la teoría fundamentada.

En el acceso a las informantes del Noveno Semestre y de Postgrado, se desentrañó una experiencia rica en información de una realidad evidente desde las interpretaciones de las informantes y la investigadora que enriquecen en información a la investigación planteada. En la informante de postgrado se detectó un contexto del mundo vivido en su formación universitaria, alimentado por: angustias, desagrado, inconformidad, factores de riesgos, compromisos de alta presión, conflictos, traumas somatizados, obstáculos, soledad y negociación extracurricular con el docente; estos sentimientos fueron expresados por las palabras y metáforas, además, revelados a mayor profundidad por signos no lingüísticos como, movimientos delatores de nerviosismo, insalivación, brillo de ojos y llanto; sin embargo también se expresan sentimientos de autoconceptos positivos; autovaloración, autoevaluación, autoestimación, esperanzas, solidaridad y compañía familiar; es decir un contexto debatiéndose en tensiones contradictorias.

En la informante se capta un ser complejo, configurada por un contexto conflictivo, se ve en ella una alumna guiada por la creencia de que se está formando como investigador e innovador, es decir se aferra a la seguridad que le brindan los fines educativos expresos en el currículo, y lucha por materializar ese logro académico, aferrándose también al docente desde la relación dialógica docente-alumno, tanto que se convierte en una obsesión persecutora de la presencia física de un docente (tutor) que le debe compañía, desde la suposición de que el docente es aliado del compromiso curricular, sin embargo esta informante construye y reconstruye su mundo de la vida en la universidad desde la soledad, y sujeta a la normativa curricular en un mundo de perturbación igual al observado en los alumnos de pregrado como el contexto de su cotidianidad en el aula para ser docente investigador e innovador.

Se formula el problema de investigación con la siguiente pregunta ¿Qué es lo que ocurre en la relación dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria para la formación de un docente investigador e innovador y su explicación desde la funcionalidad de los procesos previstos e interpretación de los significados que los informantes dan a sus experiencias vividas, desde un tránsito de desencuentros y encuentros como el mundo propio de alumnos y docente de pregrado de la Mención "Deporte y Recreación"; alumna de la Mención "Ciencias sociales y la alumna de la Maestría de Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo?

Se presentan otras interrogantes: ¿Cuál es la naturaleza de los acontecimientos que ocurren cotidianamente en el aula de clases donde se forma a un docente investigador e innovador?, ¿Cómo son los operadores curriculares que actúan en la cotidianidad del aula como condicionantes de la funcionalidad del currículo universitario en la relación dialógica docente-alumno para la formación de docente investigador e innovador? ¿Cuál es el sentido interpretativo del alumno y del docente en la relación dialógica desde la cotidianidad del aula en el encuentro natural docente-alumno?, ¿Cómo es la cotidianidad y los significados en la interacción social y el proceso interpretativo en el camino de la vida estudiantil para la formación de un docente investigador e innovador?

Se tomaron dos términos de Denzin en Ruíz Olabuenaga e Ispizua (ob. cit., p. 144), para la epistemología: (a) el del lenguaje y (b) el

contenido del análisis; con el lenguaje se aborda lo vivido por el sujeto, sus prácticas en lo cotidiano con su lenguaje llano en el contexto, sus cortes en el trayecto longitudinal permitiendo ver lo transversal (en su historia del mundo de su vida), ver el detalle, más allá del hecho, las microfiliaciones y las redes de poder; y a través del contenido del análisis se discriminaron las experiencias planeadas (controladas), lo determinado de las experiencias emergentes creadas desde la interacción en desarrollo.

Reflexiones

El docente en la formación universitaria de otro docente como investigador e innovador, bien sea desde asignaturas de investigación educativa, tutorías de tesis o desarrollo de trabajos de investigación científica, tienen el desafío que representa la complejidad de concretar una acción didáctica de diálogo para la comprensión del mundo íntimo y mundo público, como contextos complejos de aprendizajes y en consecuencia generar disposición para la creatividad del alumno en la conformación de proyectos de investigaciones e innovaciones en el campo educativo, como exigencia curricular universitaria en pregrado y postgrado, puesto que este profesional enfrentaría los retos de transformación de la educación venezolana según lo propuesto desde el Proyecto Educativo (Currículo Básico Nacional 1997).

La relación dialógica se da compleja ante diversos intereses y finalidades particulares presionados por intereses y finalidades como sociedad en contextos de diversas naturaleza tales como: (a) conceptual (paradigmas presentes en la formación del docente transformador que develen la cultura educativa: las creencias, los valores y la concepción de sociedad en la universidad); (b) normativo (se refiere al currículo como los procesos y las experiencias que deben vivir los alumnos para alcanzar el fin educativo); (c) administrativo (caracterización de la función como universidad, facultad y aula, considerados niveles para el desarrollo de la gestión normativa reveladora de una estructura administrativa para la acción formadora, los individuos atendidos y los resultados obtenidos tanto para el profesor como para el alumno, expresión de lo que se siente y se dice y lo que se siente y se oculta); (d) didáctico (la función formadora de la universidad como cultura organizacional y la relación dialógica docente-alumno, reveladora de la intervención

docente como muestra de saberes en la misión y visión, y la naturaleza de la relación dialógica docente-alumno).

La relación docente-alumno es de naturaleza dialogal y que al darle connotación nominal en el término relación dialógica docente-alumno, señalaría un significado ontológico del encuentro docente-alumno en el contexto cotidiano del aula universitaria. De allí que esa relación dialógica docente-alumno como interacción social se entiende en esta investigación como un ensamblaje de significados construidos tanto por alumnos como por docentes desde sus subjetividades (mundo íntimo) hacia las objetividades (mundo público) en un encuentro desde la relación dialógica docente-alumno, transitando un trayecto de impredecibles direcciones donde el diálogo posibilita encuentros o desencuentros (ausencias) un yo solitario o un yo con el otro (compañía).

Referencias

Alvarez J. y Jurgerson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías.* México: Paidos Educador.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Colom, A. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico .Nuevas Perspectivas en teoría de la educación*. Papeles de Pedagogía. Barcelona, España: Paidós.

Comisión Nacional de Currículo. (1997). Principios para la transformación y modernización académico curricular en la educación superior. Caracas: Victoria Publicidad C.A.

Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogota: McGraw-Hill.

Fresneda, T. (1991). *El circept*. Marín, R y De la Torre, S. (Coords.), Manual de la creatividad (pp. 283-289). Barcelona, España: Ed.Vicens Vives, S.A.

Gerbaert, J. (1993). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Habermas, J. (1996). *Textos y contextos*. (Trad. e introducción Manuel Jiménez Redondo). Barcelona, España: Ed. Ariel, S. A.

Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Ed. Síntesis, S. A.

Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Ed. Trillas.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Medellín: UNESCO.

Pérez, A. (2000). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Dir.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.78-114). Madrid: Ed. Morata S. L.

Peñaloza, W. (1995). *El currículo integral*. Volumen I. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Posner, G. (2000). *Análisis del currículo*. Segunda Ed. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.

Richmond, P. (2005). *Introducción a Piaget*. (7ª. ed.). Madrid: Ed. Fundamentos. Rodríguez N.

Ruiz, J. y Ispizua M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Nelly M. Liendo de P.: Licenciada en Educación: UCV. Magíster en Educación. Mención: Gerencia Educativa. UPEL. Doctora en Educación. UC.
nellyliendo@hotmail.com

DIALOGISIS HOLOPRAXIOLÓGICA: UNA EPISTEME MULTIDIMENSIONAL Y COMPLEJA DEL HECHO EDUCATIVO

Katiuschka Torrealba D.

RESUMEN

El devenir de la humanidad ha evidenciado su complejidad en la dinámica relacional cambiante de las sociedades, lo que de manera insoslayable se encuentra vinculada a la educación y muy particularmente a la educación superior, a partir de estas aseveraciones se hace necesario, remitir al telos como proceso garante para la formación de seres humanos integrales, de allí que, los procesos educativos englobados en lo intersubjetivo como realidad social, así como los entes involucrados en una constante interacción y reciprocidad (Facilitador-Participante) circunscritos en un eje o elemento articulador de todo proceso educativo y que simplemente hace referencia a las diversas formas, métodos y técnicas que el facilitador utiliza para transmitir el "saber" en relación biunívoca con el proceso de construcción del "saber". Se privilegia en estas aseveraciones una interpretación que propende a una redefinición de la enseñanza universitaria que permita aludir a una deconstrucción del mismo, desde una premisa fundamental y objeto de revisión como es la condición del Ser Humano desde una mirada interaccional compleja, en este sentido lo Onto-Antropo-Sociológico adquiere significatividad emergiendo como un proceso de convergencia disciplinar que se amalgama para redimensionar el contexto intersubjetivo del hecho Instruccional en términos de una holopraxiología.

Palabras clave: intersubjetividad, holopraxiología, enseñanza universitaria.

Recibido: 27/06/2013 **Aceptado:** 25/01/2013

DIALOGISIS HOLO-PRAXEOLOGY: A MULTIDIMENSIONAL AND COMPLEX EPISTEME OF EDUCATIONAL FACT

Abstract

Evolution of humanity has shown its complexity in changing rational dynamic of societies, which in an avoidable way is linked to an education and, particularly, to the higher one. From theses affirmations, sending them to TELOS as the responsible process for the training of human integral beings becomes necessary. Hence, educational processes included in the inter-subjective as a social reality, as well as entities involved in a constant interaction and reciprocity (Facilitator-Participant) circumscribed in an axle or articulator element of every educational process and that simply refers to diverse forms, methods, and techniques, the facilitator uses to transmit the "knowledge" in a bi-univocal relationship with the process of construction thereof. In these assertions, preference is given to an interpretation which tends to redefine the university teaching and which allows to allude to a deconstruction of it from a fundamental premise and object to revision as it is the Human Being condition as of a complex interactional perspective. In this sense, the Onto-Anthropo-sociological acquires significance emerging as a discipline process of convergence which is amalgamated to resize the inter-subjective context of Instructional fact in terms of a holo-praxeology.

Keywords: intersubjective, holopraxiology, university education.

Introducción. Enunciación del fenómeno-Objeto de estudio

La multidimensionalidad de elementos, que de manera recíproca convergen y divergen en la configuración de una concepción de la Educación Universitaria, orientada a una formación integral del ser humano, se entrelazan de manera sui-generis en la producción de acciones sinérgicas para la configuración de una holopraxiología en la enseñanza universitaria, desde lo multidimensional y complejo del hecho educativo y el contexto intersubjetivo como realidad social, en la enseñanza universitaria. Se hace necesaria pues la revisión

ínter-teórica, en una posición que asuma un proceso reflexivo-interpretativo desde la eisegésis, a fin de ampliar una visión horizóntica mas no como marco teórico prescriptivo, de las diversas concepciones sobre la educación en cuanto hecho social, vinculado de manera insoslayable a la condición ontológica y existencial de los seres humanos. Por consiguiente, el interés fundamental de una dialógisis holopraxiológica busca centrarse en los principios de una participación, horizontalidad y reciprocidad meta-cognitiva, que es un aspecto de singular relevancia para establecer un proceso de interacción entre los actores involucrados en el proceso de la educación superior.

Intencionalidades investigativas

Intencionalidad general

Desarrollar un constructo de hilos teóricos figurativos emergentes de la intersubjetividad como realidad social que concatenen una episteme multidimensional educativa desde una dialógisis holopraxiológica en el arte de enseñar en el aula universitaria, en el contexto vivo de la Educación Superior.

Concepciones noemáticas

A modo de fijar posición respecto a la manera de dilucidar el fenómeno objeto de estudio, y construir su comprensión, interpretación y reflexión, se consideraron medulares algunos aspectos, a objeto de ampliar la visión de los elementos epistemológicos configurativos de lo intersubjetivo, y a objeto también de construir interpretaciones para el otorgamiento de sentidos de manera reflexiva, cuyas comprensiones e interpretaciones, producto de los encuentros reflexivos, permitieran la estructuración de una serie de hallazgos (o más bien, construcciones) teórico-referenciales de carácter epistemológico producto de una indagación sobre lo intersubjetivo como realidad social en el contexto de la Educación Universitaria, al igual que esos elementos que caracterizan al hecho educativo, en cuanto ente potenciador del contexto intersubjetivo y actividad sui géneris de este nivel educativo, en donde dicha actividad y ámbito se encuentran orientados al ser humano, pudiéndose distinguir en ello ciertos matices que le permitan erigirse en auto creador, auto-gestor y responsable de su proceso educativo.

Fundamentalmente, se hizo necesaria la comprensión de la intersubjetividad, como principal elemento caracterizador de la dinámica de la educación universitaria, puesto que cualquier intento de aproximación o acercamiento para la constitución de un mundo real, se encuentra sujeta de manera inmanente al problema de la intersubjetividad, esto no es más que, de la constitución del otro; en palabras de San Martín (1987) "*el otro es condición constituyente de la objetividad*". Así, pues, reconocer el "alter", del latín otro, como otredad constituye la premisa fundante de las denominadas acciones intersubjetivas entre los seres humanos; pues los seres humanos poseen un cúmulo de experiencias de vida sobre sí mismos que vienen dadas bien sea por la vía de la reflexión o el recuerdo y de sus semejantes por las denominada empatía (Einfühlung) y por la cual es posible entrar en un recíproco intercambio. Husserl concibe y desarrolla la constitución del alter (otro) con la idea de incorporación de la experiencia empática a través de la cual el YO logra la comprensión de existencia de una amplia esfera de conciencia que no resultan fácilmente accesibles de manera directa.

En el marco de este escenario, la intersubjetividad implica asumir la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, también como espacio de interacción, como horizonte y marco en el cual tienen lugar las relaciones entre un nosotros, un otros y un ellos, en el mundo de la vida (Lebenswelt), entendiéndose este como el lugar y contexto en el cual los sujetos interactúan, otorgan significado a su entorno, a sí mismos y a los otros. Estos planteamientos permiten afirmar entonces que el mundo social, se caracteriza por ser un mundo intersubjetivo y es, a partir de esta intersubjetividad que pueden percibirse fenómenos que parecen escapar al conocimiento del yo; Por tal razón que se considere relevante la fenomenología del otro y la intersubjetividad. Ahora bien, siguiendo el hilo discursivo, si se logra tomar la idea de que la educación superior y muy particularmente su máxima representante la universidad, constituye un espacio vital y social en el cual es posible un despliegue de acciones intersubjetivas que pueden adquirir visos de multirreferencialidad infinitas.

En virtud de ello la Educación y muy particularmente la educación universitaria requiere de manera insoslayable asumirse desde una mirada que produzca el abandono de esa concepción vertical

que ha imperado en los espacios de la educación y de manera muy particular en este nivel educativo, basado en el paradigma tradicional-positivista enmarcado en una relación Sujeto – Objeto, es decir el docente es el sujeto cognoscente, que enseña, y el estudiante-participante el objeto de enseñanza; aunado a esto, es fácilmente observable, la ausencia de prácticas relacionales de verdadera vinculación para promover de manera recursiva procesos de reconstrucción cónsonos con la realidad, aparentemente estas afirmaciones permiten evidenciar que una de las claves de la realidad social como construcción, se encuentra en el problema de la intersubjetividad del acto educativo, específicamente en el contexto de la educación superior.

De esta manera, se constituye o, más bien, construye una vía para posibilitar abordajes y alternativas que permitan replantear cambios articulados con una holopraxiología, entendiendo por tal la praxis de la totalidad, es decir, multidimensional y compleja, que integre las dimensiones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas, teleológicas, nomotéticas y praxiológicas, en aras de fortalecer lo intersubjetivo en la enseñanza universitaria hacia la integralidad del ser humano. Esta pretensión quizás constituya la mayor vocación o ambición que, a lo largo del devenir histórico, se manifiesta como ideal en la educación universitaria deviniendo así en un proceso donde se intenta comprender e interpretar, deconstruir y reconstruir, de manera permanente, la praxis educativa dentro de una constante reflexión.

La educación universitaria, sin pretensiones de caer en discursos inmersos en un colorarío obscuro de ideas fragmentarias, constituye un eje temático de gran relevancia argumentativa y de disertación para buscar acercamientos reales en la comprensión de ese entramado de relaciones implicadas en la adopción de un modelo educativo, que tienda a preparar y fomentar el desarrollo de quienes confluyen en un intento por rescatar el valor de la diversidad, la multidimensionalidad y la compleja condición del hombre. La educación universitaria constituye un fenómeno dinámico, cambiante y complejo en sus dimensiones antropológica, sociológica, praxiológica y teleológica, cuyo eje fundamental lo constituye o debe constituir siempre el ser humano en reciprocidad con los otros. Lo que implica que siempre va a estar sujeta a la revisión y discusión ontológica, filosófica y epistemológica sobre

el ámbito fenoménico de investigación, en el que se buscan comprensiones, aproximaciones e interpretaciones.

Por otra parte, desde la irrupción de la denominada postmodernidad la visión del mundo demanda formas de abordaje tendientes a modificar o profundizar el fenómeno educativo desde nuevos paradigmas que permitan asumir la complejidad del hecho educativo desde su multidimensionalidad y su condición de continuum humano, en términos de una revalorización de lo humano, cuyos procesos educativos se encuentren orientados a promover procesos de enseñanza y aprendizaje de manera integral, con una visión holística del ser humano, de acuerdo con lo que expresan los diversos estamentos legales que rigen la actividad educativa en los albores del siglo XXI. El hilo conductor importante respecto a la holística es la cuestión y disyuntiva entre los limites si la misma es o no ciencia premisa básica para sostener cualquier tesis o postulado paradigmático que pueda esgrimirse sobre la temática por tal motivo la educación holística constituye una estrategia comprensiva a objeto de reestructurar la educación en sus múltiples dimensiones y pluralidad de aspectos que la conforman; entre ellos: la naturaleza del curriculum y su contenido implícito, la función y rol de los actores involucrados en el proceso (Educador-Educando).

Ahora bien estos aspectos, se contextualizan en la manera de abordaje y enfoque del proceso de aprendizaje, al igual que en las diversas estrategias de intervención y reestructuración del hecho educativo como sistema complejo regulado por un marco axiológico. En este sentido la holística provee un marco integral y coherente para interrelacionar e interaccionar todos estos aspectos. Estos elementos, apreciados desde la óptica de la holística en el campo educativo se basan en un conjunto diferente de principios acerca de la naturaleza del mundo de vida, de la naturaleza humana, la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje. La educación holística implica una percepción del mundo en términos de una complejidad signada por una relación e integración, reconociendo un principio natural orgánico que toda la vida en la tierra está organizada en una vasta red que se expresa a través de interrelaciones. Por lo tanto cuando los principios holísticos son aplicados en el ámbito educativo estos comienzan a vislumbrar un funcionamiento que es, metafóricamente hablando, el de un sistema vivo, es decir, el de una comunidad de aprendizaje.

Metódica investigativa

La indagación de la cual es reflejo la presente sinopsis, tuvo lugar en el marco de una metódica investigativa, en un enfoque interpretativo de carácter fenomenológico-hermenéutico, con una orientación metodológica hacia la modalidad de investigación holística; según Barrera (2006).

> La holística corresponde a la comprensión filosófica que propicia una visión del mundo, de la vida y del sí mismo, desde la integralidad, con sentido de trascendencia. Pudiera ser interpretada como una teoría explicativa, pero más que ello, es una manera compleja e integrativa de saber, de conocer... Puede ser apreciada como un movimiento filosófico y cultural, como una tendencia de la praxis y del conocimiento, y como una actitud que valora la condición integrativa del saber, que auspicia la vivencia de ideas y valores que orienten al humano hacia una vida con sentido (p. 11).

Se establecieron tres campos observacionales para lograr construir aproximaciones a un entramado de hilos significativos que permitirán concatenar e hilvanar significados emergentes para generar una holopraxiología en el arte de enseñar en el aula universitaria, para ello se consideraron los siguientes campos observacionales:

- **El primer campo observacional** lo constituyeron los referentes teóricos actualizados y contextualizados sobre la temática objeto de estudio en el ámbito nacional e internacional.

- **El segundo campo observacional** es el marco legal y los referentes axiológico y pragmáticos presentes en los diversos estamentos legales, particularmente en los contenidos específicos de la Ley de Universidades y la Ley Orgánica de Educación, por ser estos instrumentos los que rigen la organización, funciones y principios que direccionan el fenómeno educativo a nivel de la educación universitaria, a los cuales se aplica un análisis de contenido.

- **El tercer campo observacional** se encuentra constituido por docentes participantes del programa Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo, como referenciales empíricos.

Con la finalidad de lograr niveles de concreción en el proceso investigativo respecto a la obtención de evidencias y datos se seleccionaron, diversas técnicas que permitieron hacer un acopio sistemático de las evidencias (información, datos), de carácter cualitativo, entre ellos: la revisión documental, la entrevista abierta y a profundidad de manera simultánea la observación cualitativa de tipo participante. Luego, el análisis de la información se hizo tomando en cuenta unas dimensiones, en una matriz de análisis (Cuadro Nº 1).

Cuadro Nº 1. Niveles y categorías de análisis de la información

Dimensiones de análisis	Categoría de análisis
Ontológica	Ser humano
Gnoseológica	Construcción del conocimiento
Epistemológica	Concepción teórica de la educación
Nomotética	Leyes relativas a la educación
Axiológica	Principios y valores (lo normativo)
Filosófica	Fundamentos: corrientes, doctrinas
Teleológica	Finalidades de la educación
Praxiológica	Actores sociales, funcionamiento, praxis

Fuente: Autora, 2013.

Eisegésis reflexiva. Aportes epistemológicos

Los aportes teóricos de mayor relevancia y significatividad durante la experiencia investigativa en el proceso de construcción de la tesis doctoral, emergieron de los diversos componentes que permitieron la articulación del Discurso; todos convergieron en el hacer investigativo para que durante el desarrollo del mismo se aperturará un espacio de reflexión dialógica para el reconocimiento de lo complejo del ser docente. El análisis de las teorías así como las reflexiones desarrolladas, tuvieron por objeto comprender la dinámica de la praxis educativa en el contexto del aula universitaria como lugar de encuentro.

Esta comprensión se hizo sin soslayar la compleja dimensionalidad Ontológica-Antropológica-Sociológica de la educación, y en función de unas dimensiones categoriales que emergieron en la medida que se interactuó con el fenómeno realidad de estudio. De manera muy particular, el Docente-Facilitador en el contexto de la educación superior en el ámbito de especificidad del aula universitaria, desde cuyo espacio de actuación se constituyen lo ontológico, antropológico, sociológico y axiológico en los ejes articuladores para pensar sobre el reconocimiento del Ser, primeramente como condición esencialmente humana y luego sobre el ser Docente, su praxis y la realidad social sus discursos en el contexto intersubjetivo e ineludible que permite legitimar dicho reconocimiento.

Ahora bien si hablar del reconocimiento implica entre muchos otros aspectos, una posibilidad de valoración, estima y respeto hacia otra persona en este caso muy particular del Docente entonces de allí que una de las interrogantes de mayor relevancia se centró en la formulación sobre lo que puede entenderse por reconocimiento del ser. La alteridad es categoría de comprensión y entendimiento intersubjetivo entre los actores involucrados en el hecho educativo, apuntalando la misma a unos requerimientos que durante el proceso de develación parecieron confluir y trascender lo tangible, que es vía de aproximación a lo intangible del Ser, justamente en esos finos e imperceptibles hilos donde nos hacemos y reconocemos humanos.

Desde estos espacios del Ser Docente en el contexto universitario, y en el marco de una intersubjetividad dentro del aula universitaria, es condición *sine qua non* la alteridad o reconocimiento del sí mismo y del otro o los otros (otredad); de allí que emergiera la creciente necesidad de repensarnos como seres humanos en un ejercicio fenomenológico-hermenéutico cuya intención sea aproximarse a la interpretación de los significados de lo que realmente somos y percibimos en nuestro rol de docentes universitarios, lo que a su vez brinda una posibilidad del interpretarse a sí mismo o bien del interpretar a los otros.

En virtud de dicho planteamiento, entonces se arguye que sólo a partir del reconocimiento del otro ser-sujeto es que puedo reconocerme, en tanto que la condición existencial humana implica siempre una búsqueda de reconocimientos, justamente en

estas implicaciones encuentran soporte y fundamento, algunos elementos cuyos aportes encuentran una estrecha vinculación con lo intersubjetivo como realidad social en el contexto del aula universitaria donde la reciprocidad y lo dialógico emergen y confluyen, dando oportunidad de encuentro para la construcción de nuevos significados compartidos (conocimientos).

El sujeto que confluye al aula universitaria se encuentra en una búsqueda constante de explicaciones de significado y significaciones a los diversos fenómenos que engloban la realidad social fenoménica, todo ello a partir de una interacción dialógica, integrativa es decir a partir de una dialógisis holopraxiológica y con profundas implicaciones sustentadas en la complementariedad que intenta integrar y organizar en un todo coherente aportes de carácter multidimensional y abarcadora para la construcción de una episteme de implicaciones holopraxiológicas para el reconocimiento de lo intersubjetivo como realidad social en el contexto del aula universitaria como lugar de encuentro. En los espacios educativos y especialmente en el ámbito de la educación superior universitaria, el ser docente involucra una constante interacción marcada por lo intersubjetivo, lo cual implica, la cualidad del docente facilitador participante de expresarse a través de un discurso en cuyas práctica discursiva conseguirá seguidores que validarán la episteme, al reconocerse y de manera reciproca de ser reconocido, todo enmarcado desde una dialógisis holopraxiológica.

Praxis heurística-estrategia de interacción con la evidencia

Para una mayor comprensión del proceso investigativo se consideró pertinente establecer las diferentes dimensiones que abarcó la investigación para lograr los objetivos planteados.

En el contexto de la Educación Universitaria, se presentan un conjunto de relaciones independientes comunicativas y reciprocas entre el facilitador del Aprendizaje y Quién o Quiénes concurren a construir significados (aprendizajes), estas relaciones permitieron el abordaje de la multidimensionalidad, multicausalidad y complejidad del hecho educativo a partir de la emergencia de las mismas, a continuación se describen:

En primer lugar la **Dimensión Ontológica**, en cuanto la misma denota una condición existencial del ser humano, por consiguiente convirtiéndose así en horizonte de realidad.

Dimensión Antropológica: el principio de toda relacionalidad humana es decir el Hombre constituye el centro y eje articulador del hecho educativo posibilitando así el encuentro con otros en términos de una reciprocidad.

Dimensión Sociológica por cuanto todo proceso educativo implica una profunda connotación social, y el obviarla demostraría visos de incomplexus. Tomando por punto de partida los planteamientos expuestos por Heidegger en el que afirma desde una posición ontológica que el hombre es siempre un ser que tiene que llegar a ser con otros en el mundo. Es a partir de esta concepción que se advierte el Objeto y Dimensiones de la intención investigativa donde se propenda a la Intersubjetividad y su estructura Relacional-Dialógica en el contexto de la Educación Superior-Universitaria, respecto al arte de enseñar en el aula universitaria.

Referencias

Adam, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.

Barrera, M. (2004). *Modelos epistémicos en investigación*. Caracas, Venezuela: Fundación SYPAL.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

Bueno, B. (1984) *La verdad de la fenomenología*, prólogo a Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, La fenomenología de la verdad: Husserl. España: Pentalfa Ediciones.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).

Fernández, J. (1982). *Didáctica Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid-España: Ed. Universitaria

Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Gadamer, H. (1977).*Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.

Giménez, J. (2000). *El Proceso de investigación*. Valencia, España: El Viaje del Pez.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Greimas, A. (1971) *Semántica estructural.* Madrid: Gredos.

Greimas, A. (1974). *En torno al sentido.* Madrid: Fragua.

Habermas, J. (2002).*Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* México D.F.: Taurus.

_____. (2002). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista.* México D.F.: Taurus.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Trad. Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Universitaria.

Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* 2da ed., Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística.* Bogotá Colombia: Ediciones SYPAL.

_____. (1998). *Metodología de la investigación holística*. 1ra. ed. Caracas, Venezuela: Fundación SYPAL, Fundacite Anzoátegui.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.

Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial Extraordinaria. No.-28.262. Caracas-Venezuela.

Lopez, F. (1995). Fenomenología del poder universitario. El reordenamiento de la universidad autónoma. *Cuadernos del debate*. Comisión de reforma universitaria UC. 1-45.

Lyotard, J. (1984). *La condición postmoderna*. 5ta ed. Madrid: Olimpo.

Martínez, M. (1989). *El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta*. Barcelona, España: Antrophos.

_____. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Caracas, Venezuela: Texto.

_____. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.

Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó. La otra postmodernidad*. Caracas Venezuela: Nueva Ciencia.

Moreno, A. (2005). *El aro y la trama*. Episteme, Modernidad y Pueblo. Valencia-Venezuela: Ed. DELFORN, C.A.

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.

_____. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la cultura neoliberal*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. (1979). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Ricouer, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Solar, R. (1993). *Creatividad y docencia universitaria*. La Paz, Bolivia: CEUB-CINDA. Serie Manuales de Apoyo a la Docencia Universitaria.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en la Profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre La Educación para el siglo XXI en La Educación encierra un Tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Gedisa.

Weil, P. (2000). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Santa Fé de Bogotá Colombia: San Pablo.

Katiuschka Torrealba D.: Licenciada en Educación. FaCe U.C. Magíster en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales. FACES U.C. Doctora en Educación U.C. Postdoctora en Educación. FaCE U.C. Docente Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. katiuschkatorrealba@hotmail.com

CONCIENCIA AMBIENTAL DEL VENEZOLANO

María Luisa Trestini

RESUMEN

Hablar de conciencia ambiental, es demostrar que realmente protegemos al ambiente, mostrar las acciones que día a día permiten que desarrollemos nexos afectivos y efectivos con nuestro entorno socio-ambiental. La formación de la conciencia ambiental del venezolano, se presenta a través de una holografía que muestra cinco dimensiones: el SER, el hombre con sus peculiaridades, actitudes y valores; la Familia como agente socializador y generador de valores y actitudes a favor del ambientales; la escuela como institución de educación formal; la sociedad-comunidad, porque somos entes sociales que vivimos por y para un contexto inmediato; y la comunidad planetaria, somos ciudadanos de un mundo global donde todo lo que hacemos nos afecta o nos beneficia a todos por igual.

Palabras clave: Conciencia, ambiente, conciencia ambiental.

Recibido: 21/11/2013 **Aceptado:** 07/03/2014

VENEZUELAN ENVIRONMENTAL AWARENESS

Abstract

To talk about environmental awareness is to demonstrate we really protect the environment, to show every day actions that allow us to develop affective and effective linkages with our socio-environmental surroundings. Formation of Venezuelan environmental awareness is present through a holography that shows five dimensions: the BEING, the human with his/her peculiarities, attitudes, and values; the family as a socializator agent and generator of valus and attitudes in favor of the environment; the school as a formal education institution; the society-community because we are social entities living by an inmediate context; and the planetary communitity, we are citizens in a global world where everything we do affects us of benefits us all equally.

Keywords: consciousness, ambient awareness environmental.

Conciencia ambiental del venezolano

Conciencia

La palabra conciencia, proviene del latín conscientía, que significa propiedad que tiene el alma de reconocerse como sujeto de sus actos, ideas y sentimientos, conocimiento íntimo del bien y del mal, conocimiento exacto y reflexivo de las cosas. La Enciclopedia Universal Sopena Nº 3 (1981), indica que la conciencia puede considerarse como el conjunto o suma de representaciones que contribuyen a darnos la imagen de nuestra personalidad. Y que puede ser interpretada desde diferentes ópticas:

Desde un enfoque psicológico, Halminton indica que la conciencia no es una facultad particular de la inteligencia, sino el modo general y fundamental de todas nuestras facultades; la Enciclopedia de la Psicopedagogía (1998) presenta que la conciencia se refiere al conocimiento inmediato y directo que se tiene de la propia existencia, condición, sensaciones, operaciones mentales, actos... Dentro de esta perspectiva, la toma de conciencia constituye el

hecho en que el individuo se hace cargo, percibe o toma contacto con algo de sí mismo o de la relación con los demás que antes no tenía conocimiento, por ello conciencia es tener conocimiento de.

Desde el enfoque filosófico, en la Enciclopedia Universal Sopena (Ob. Cit.), sostiene que todas nuestras facultades no son otras cosas que la conciencia transformada; y Abbagnano (1986) indica filosóficamente conciencia se corresponde con una actitud de autoreflexión o de una búsqueda interior. El enfoque teolológico presenta la conciencia moral, definiéndola como el juicio o dictamen de la razón práctica inspirada en los principios universales que señalan y ordenan lo que debe hacerse por ser bueno y lo que debe evitarse por ser malo. En sí la conciencia, está referido a darse cuenta de, a darse cuenta de las cosas. Por ello, se dice concientizarse es reflexionar y darse cuenta de algo. (Ob. Cit., p. 2.157)

En la actualidad en el ámbito educativo, cuando se habla de concientización puntualmente se viene a la mente el pensamiento de Paulo Freire (1984) con sus principios filosóficos y educativos; destacándose que para autor, la educación es un evento gnoseológico que involucra el ejercicio de la libertad, aproximación crítica de la realidad, debido que sus planteamientos presentan de manera consistente y explicita la interrelación que existen entre los fundamentos filosóficos y los principios de la práctica educativa, interpretando igualmente, la vinculación entre la práctica y la teoría como asociación dialéctica que muestra tanto su correlación crítica entre ambas como también su unidad.

La pedagogía y la Filosofía de Freire, acota Villalobos (2000) tienen su centro en el potencial que el ser humano tiene para la libertad y la creatividad en medio de una realidad histórica de opresión cultural y político-económica; por ello, sus aportes se direccionan a descubrir e implementar alternativas liberadoras del hombre a través de un enfoque socio-político radical, identificado en sus primeros orígenes brasileño como *conscientizaçao*.

Es así como Freire (Ob. Cit.) sostiene que la concientización, es un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están

sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro histórico. Estos hombre y mujeres además de tomar profunda conciencia de esa realidad sociocultural que determina sus vidas, las personas verdaderamente al comprender la grandeza del potencial que tienen para transformar esa realidad, y transformarse a sí mismas como parte de esa realidad, logran adquirir la conciencia que les permitirá la libertad. En tal sentido, afirma Villalobos (Ob. Cit.) la concientización va más allá del mero hecho de despertar o tomar conciencia.

Desde esta perspectiva, Villalobos (2000) sostiene que por lo menos dos dimensiones adicionales más están implicadas en el concepto de conciencia:

1. La concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, que Freire denominó acción cultural. En Textualmente, manifiesta que se trata de «la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura siempre como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifique» (pág. 29).

2. Segundo, la concientización debe entenderse como un proceso continuo que implica una práxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Esto es, el enfoque de este autor, fundado en la praxis, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella. Tal como el autor recientemente citado, denomina, la interrelación entre autoconciencia y acción constituye una «dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma»

Para esta investigación, la autora asume la conciencia como la capacidad intelectual, afectiva y conductual de las personas para intervenir crítica y reflexivamente su realidad, asumiendo con profundo compromiso la responsabilidad que tiene y siente para transformar su entorno en beneficio de su bienestar y el de todos las demás especies del planeta, transformación que está determinada por sus potencialidades y limitaciones para reconstruir su entorno y replantearse el futuro sustentado en valores de libertad,

solidaridad, paz... Definitivamente es cuando la persona toma las riendas de su vida y de su contexto para transformarlo poniendo en práctica todas las herramientas para hacer un mundo vivible en armonía y sintonía con su entorno socio natural.

Niveles de conciencia

Freire (1984) identifica distintos niveles de conciencia, los cuales son puntuales para comprender el proceso de concientización: Estos *tres niveles de conciencia* que establece el autor, están estrechamente vinculadas con la formas que tiene la persona de relacionarse y visualizar su realidad, que comienza con una *conciencia mágica* (centrada en los instintos como vía para captar la realidad), pasa a una *ingenua* (aceptación de los cambios, participando ligeramente en ellos), para llegar al tercer nivel, al superar las anteriores niveles de conciencia, al desarrollo de la *conciencia crítica* (asume su papel en la transformación y reconstrucción de su realidad), que la relaciona directamente con el logro de los registros cognitivos y lingüísticos del comportamiento.

Es precisamente en el nivel de la práxis donde ocurre la concientización en el sentido freireano del término, dado que la concientización implica una *inserción crítica en la historia*, es decir, *un compromiso y una toma de conciencia que se den de forma voluntaria, personal e histórica con miras a la transformación del mundo*. Y donde el *hombre al asumir la conciencia crítica* lo conduce no sólo al análisis y la comprensión, sino también a los medios de la transformación, conjuntamente con otras y otros que también asumen el rol de sujetos *para darle forma a su existencia a partir de los materiales que la vida les ofrece*. Para él, "la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que *puede liberarse* a sí mismo en la medida en que logre *modificar la situación concreta* en medio de la cual se percibe como oprimido» (Freire, 1984, p. 25).

Es importante destacar, que ésta inserción crítica se presenta como un proceso histórico determinado, que va de la mano con el compromiso de transformar la realidad, se dinamiza por una actitud utópica frente al mundo. Es así como Freire le da a la palabra utopía un sentido positivo, concibiéndola como una visión realista y esperanzada que debe llevar a un buen sitio o lugar futuro y posible

a la vez, donde todos pueden experimentar bienestar, libertad y comunidad, justicia y paz. Por ello, según la *posición Freiriana la concientización conlleva un doble requerimiento utópico: por un lado, denunciar la deshumanización, la opresión y la alienación; por otro, anunciar estructuras alternativas para la humanización y la liberación*.

Es así como, la concientización estimula una toma de posición profética y esperanzada, que mantiene el futuro abierto para aquellos que se comprometen con el proceso de transformación. Se trata de una toma de posición utópica, que inspirará la praxis ulterior y que, a la vez, irá siendo reformulada por la misma praxis. En síntesis la epistemología radical que Freire asume definió la concientización poniendo un mayor énfasis en la relación dialéctica entre el conocer la realidad y la tarea de transformarla (esto es, el vínculo acción reflexión), y en la necesidad de una opción ideológica previa en favor del cambio social radical para la liberación y la justicia.

Se hace necesario destacar de igual forma, que para Freire (Ob. Cit.) el contenido de la conciencia incluye la visión que los seres humanos tienen de su propia existencia en medio de la realidad social, como también el poder que poseen para determinar su destino y su futuro. Por ello, según él, el proceso de aprendizaje comienza con el presente nivel (o los distintos niveles) de conciencia y educación tal cual se refleja en el lenguaje, las condiciones de vida, el concepto que uno tiene de uno mismo y la visión del mundo. Así mismo, Freire suplementa sus consideraciones acerca de los distintos niveles de conciencia con un enfoque de la dinámica del yo y la clase social.

En los términos de esta dinámica, el movimiento del emerger humano va desde la conciencia oprimida, que es una falsa conciencia, hacia la conciencia de opresión, que es liberadora. De esta forma Freire se apropia de las ideas de Hegel de la dialéctica amo-esclavo, que plantea el problema de la subordinación a la conciencia del opresor y la incorporación de ella. De hecho, Villalobos (2000) sostiene que aquí está la clave para entender la pedagogía del oprimido en cuanto a la pedagogía para el ser humano completo que señala este autor.

Es así como, desde la perspectiva freireana, la gran tarea humanista, pedagógica e histórica de los seres oprimidos es liberarse a sí mismos y también a sus opresores. y donde la auténtica solidaridad

con los oprimidos involucra luchar a su lado para la transformación de su realidad. En base a esta concepción, es que el Ministerio de Educación de Venezuela en el Currículo Básico Nacional (1997) propone a través del Eje Transversal Ambiente, que al estudiarse la complejidad de la problemática ambiental, exige que el hombre pase reaccione y pase de la inmersión sumisa a la inmersión liberadora que conduzca a la conciencia liberadora que este autor plantea.

Es desde esta perspectiva es que este autor, plantea la conciencia, ya que considera al ser humano como un sujeto activo en la construcción del conocimiento de sí mismo y de su entorno, donde este hombre debe apoyarse en la reflexión crítica sobre la situación que está viviendo y de sus posibilidades de solventarla, tomando como punto de partida el desarrollo de sus capacidades para transformarse y transformar las circunstancias que lo rodean, para mejorar sus posibilidades de liberarse de ellas.

Freire (1984) postula tres Niveles de Conciencia:

Nivel de conciencia mágico

Corresponde a la realidad concreta de las sociedades, donde el hombre alcanza la conciencia de su entorno guiado por el instinto, y se limita a la actividad biológica de subsistencia dentro de la naturaleza, en la que se halla como uno más de los que la conforman. Su comportamiento está dirigido a sólo satisfacer los desafíos que se le presentan en la satisfacción de sus necesidades de orden biológicas, sin poseer o desarrollar la capacidad de distanciarse de su realidad para objetivarla y analizarla; la persona se encuentra en un estado de casi inmersión en la realidad.

En relación a la conciencia mágica Pasek (2006) acota que la persona no llega a percibir muchos de los desafíos verdaderos de su realidad, y si los percibe lo hace de forma distorsionada, captando sólo los datos que están en su ámbito experiencial de vida, o lo que es lo mismo, lo inmediato a su existencia cotidiana. Esta persona se le hace muy difícil objetivar los hechos y situaciones problemáticas de la vida, pues carece de las competencias y conocimiento que la conduzca a una percepción estructural de los eventos que se suceden, atribuyendo las causas de las cosas a fuentes o fenómenos externos, siempre será algo de afuera el causante del problema, no el

yo; siempre se culpa al gobierno, a la comunidad, al clima, al tiempo, y jamás a la persona.

Es muy probable que en este niel de conciencia se pueda ubicar la problemática ambiental del mundo contemporáneo y más aún la de Venezuela. A los problemas puntuales y de mayor cotidianidad de la crisis ambiental como la basura, los desechos de todo orden, la quema, la escasez de agua potable, el desperdicio indiscriminado de las aguas blancas, la contaminación de aguas, suelos, aire, el exterminio de especies vegetales y animales... No es nuestro problema directo; muchas veces oímos decir, y que podemos hacer nosotros, si somos pocos. Como se puede ver el hombre se siente fuera del problema sonde es causa y efecto, victima y victimario. Y atribuye la solución a algo mágico (Dios, el Universo, el Cosmo, la misma Naturaleza) o algo casi como increíble, pero no a sus propias acciones, que aunque pudieran ser pocas, serian un buen comienzo para tomar conciencia del grave problema en el que estamos inmersos.

Nivel de conciencia ingenuo

El autor, lo consideró el nivel de transición entre el mágico y el crítico, aquí el hombre desarrolla la observación y la capacidad de adaptación que le permite aceptar los cambios de su entorno, de hecho los percibe, se da cuenta que están pasando cosas, pero no percibe que también las otras especies también están cambiando. Al desarrollar una adecuada capacidad de ajuste, esta le proporciona la confianza suficiente en los recursos que tiene para explorar su entorno y ampliar sus conocimientos, sin considerar los efectos que esas acciones puedan producir: Si se vincula con el ambiente, el hombre en el nivel de conciencia ingenua, siembra plantas y árboles útiles, sin preocuparse por la utilización de químicos, sin darse cuenta si con ellas daña la biodiversidad y pone en riesgo de extinción especies vegetales o animales; como señala Pasek (Ob. Cit.) no discrimina entre el beneficio y el perjuicio de sus acciones.

De hecho, en este nivel se observan también muchos rasgos del nivel mágico, el hombre hace cosas por el ambiente, deja de ser un ente estático, pero también asume la actitud de dejar pasar las cosas y de dejar hacer sin mayores reflexiones, soportando sus acciones en muchos mitos y ritos, como: *bueno hay muchas especies de animales más, cada día aparecen nuevas especies e híbridos botánicos que suplirán*

a otras, o la naturaleza es sabia ella se regenera por sí sola, en Venezuela tenemos muchas agua, cuál es el problema, o bueno esas acciones son responsabilidad del Estado, del Gobierno o del Ministerio del Ambiente.

Se hace necesario desatacar, que todavía en este nivel el hombre no se considera parte del problema, ya que se está inmerso en la realidad y le resulta difícil alejarse para objetivarla y analizarla. Se muestra interesado en apariencia, porque sólo hace una participación presencial ante los problemas o circunstancias, más no se involucra con compromiso; de hecho se hacen marchas, protestas, noticias de prensa, jornadas de limpieza y recolección de basura, arborización; pero compramos casas en sitios deforestados y de causes de ríos, desperdiciamos el agua con botes, lavando autos, entre otras acciones cotidianas.

Nivel de conciencia crítica

Representa la consolidación de la conciencia o del proceso de concientización. Además el autor, señala que es más que una toma de conciencia, es decir, más que darse cuenta. Es cuando el hombre asume su rol de sujeto en la transformación y la reconstrucción de su realidad, en este nivel se tiene que superar la conciencia mágica y la ingenua, implica por supuesto la inserción crítica de la persona en su realidad, una persona ahora despojada de magia, mitos y ritos. Ahora se asume la problemática, existen los problemas ambientales en Venezuela y muy cerca de cada ser, en los hogares y en todos sus entornos, se reconoce el protagonismo en ellos, somos causa y efecto, y por lo tanto las soluciones y acciones tienen que ser sustentada en la participación comprometida para su realización.

Al hombre alcanzar este nivel se considera historia y parte de ella, se desarrollan y se ejecutan valores, que al internalizarse producen actitudes y acciones a favor del ambiente y en pro de su conservación y preservación, y en muchos casos en mitigación y resarcimiento del daño ocasionado. Se internaliza que el ambiente es uno y que somos parte de él, ello debe conducir a la producción de planes y proyectos reales y pertinentes para superar conflictos sociales y producir mejores niveles de vida en la sociedad en procura de un estilo de vida óptimo para el hombre en armonía con las demás especies del planeta; la meta debe y tiene que ser superar la crisis ambiental en que el mundo está inmerso.

Eje transversal ambiente en el Currículo Básico Nacional (1996)

La incorporación de este eje es de más reciente data, al igual que sólo fue establecido para ser abordado en la II Etapa del Nivel de Educación Básica; el mismo, tiene una justificación de gran significación, debido que para el ser humano es importante conocer la dinámica del ambiente socio-natural, y necesita fortalecer los valores los valores ambientales éticos y estéticos y la participación de la ciudadanía en la problemática ambiental que se vive en el país; de hecho este eje involucra, según González y Rondón (2000), la educación del consumidor, la sexual y preventiva, la vial, para la prevención de accidentes, actuación ante los desastres socio-naturales y por supuesto la de la salud tanto integral como planetaria, que el alumno aprenda a participar en todos los contextos, de interiorizar el significado del desarrollo sostenible y formar una sólida conciencia individual y colectiva centrada en valores ambientales.

El eje trasversal ambiente está fundamentado en el marco legal, filosófico, sociológico, pedagógico, psicológico y epistemológico del currículo, de igual forma debe estar considerado en el perfil del egresado, en los objetivos del nivel educativo, en las etapas y en las diferentes disciplinas, y por supuesto en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los estudiantes deben aprender. La concepción del ambiente de acuerdo a lo que involucra este eje, va más allá de concebir al ambiente desde su componente natural (antropocentrismo), ya que este debe ser concebido como un todo constituido por la naturaleza, el ser humano, la cultura, la tecnología...

En tal sentido, debe ahora presentase una ruptura de paradigmas, que provoque un cambio epistémico, ya que se hacía necesario, abrir el abanico a otras concepciones, como la de conceptualizar al ambiente desde una perspectiva holística, que priorizara la preservación y cuidado del mismo con miras hacia un desarrollo sostenible, donde el hombre se enfoque en vivir sin estropear, en durar, que de verdad se logre la armonía, entre lo que González (1997) establece como el patrimonio natural, geohistórico y sociocultural. Esta concepción del ambiente desdibuja la idea de que el hombre puede vivir ajeno a su ambiente, independiente de

él, elimina la convicción de que el crecimiento no tiene límites y que para sentirnos mejor y tener más y mayor calidad de vida se tiene que poseer cada vez más y mayores cosas sin importar el daño que se haga, ni la cantidad de recursos renovables o no que se consuman.

El cambio, debe comenzar por ocuparse del estudio de los sujetos y su interrelación con el contexto, que obligue a diseñar estrategias y actividades que contenga temáticas y aspectos fundamentales que orienten a los alumnos en su integración con la vida cotidiana, lo que conduciría a producir un contenido recurrente (transversal para ser estudiado y reflexionado en el contexto escolar) en función de la dinámica de los alumnos con su entorno y con su contexto como ciudadano, basándose en criterio y principios éticos, integrando el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre el docente, el alumno, la escuela y la comunidad.

Estas relaciones se consolidan dándole un sentido amplio al mantenimiento del ambiente como elemento fundamental en el compromiso de una conciencia ciudadana, que le permita tener una concepción positiva del mismo hombre, de la naturaleza, de la cultura, del deporte, de la recreación y de los demás componentes de tipo geográfico, históricos, socio-demográficos, económico, político, que conformar toda la vida del hombre.

Se hace necesario destacar, que por ser transversal, el ambiente debe abordarse en cada uno de los contenidos de las asignaturas, pero con mucha libertad dentro de la estructura del currículo, garantizando que cuando la situación dentro del contexto comunitario lo amerite se pueda incorporar pertinentemente, sin romper abruptamente con el rigor de la planificación para abordar conscientemente la problemática o situación presentada.

Como se ha venido señalando, la complejidad de la problemática ambiental exige que el hombre reacciones y pase, como lo indica Freire (1984), de la *inmersión sumida* a la *inmersión crítica* que conduzca a la *conciencia liberadora*. Por estas razones el hombre necesita una alfabetización ambiental, para que alcance la formación ambiental que necesita para enfrentar y afrontar con éxito la crisis ambiental; para lo cual requiere: (González y

Rondón, 2000, p. 368), el conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas; la comprensión de los procesos que ocurren en los sistemas ecológicos, geo históricos y socio culturales; el desarrollo de una sensibilidad ambiental.

Cuadro Nº 1

Dimensiones e indicadores del eje transversal ambiente

Dimensiones	Indicadores
Comprensión de la dinámica del ambiente	- Familia y ambiente - Entorno escolar y comunitario. - Contexto y entorno. - Identificación personal.
Participación como ciudadano	- Integración escuela-comunidad. - Participación comunitaria. - Cumplimiento de Roles. - Democracia y sociedad.
Conciencia ética y estética	- Democracia y participación. - Ética y valores. - Perspectivas personales.
Compromiso del alumno, docente y escuela como promotor de salud integral	- Cultura y deporte. - Promoción de la recreación. - Compromiso con el folklore. - Comportamiento social e integración comunitaria.

Fuente: Adaptación de Martínez y Tovar (2004). Tomado de Los Ejes Transversales Dentro del Currículo y del programa de Estudio de Educación Básica. (1997-2003).

Las dimensiones e indicadores presentados son categorías funcionales y representan líneas para la acción pedagógica; las cuales responden tanto a las ideas sostenidas por Freire (1982), referentes a la conciencia liberadora, como a los cuatro pilares de la educación planteados por Delors (1996). Eje que dentro del proceso educativo, brinda la oportunidad de hacer comprender la dinámica del mundo social y natural, de trabajar por la promoción de la salud integral y planetaria, de aprender a participar activa y comprometidamente en todos los contextos, de reflexionar internalizando el significado de desarrollo sostenible con la

finalidad de lograr la formación de la *conciencia ecológica del venezolano* sustentada en los valores y actitudes ambientales, que deben generar lo que Marcén, Hueto y Fernández (2004) denominan *sensibilidad ambiental*, que puede fomentarse a través de actividades cotidianas y experienciales en los alumnos, donde se pongan en contacto con la naturaleza y perciban de forma personal los beneficios que brinda y los perjuicios que se producen por la acción indebida y maligna del hombre.

Dimensión dinámica del ambiente

El Ministerio de Educación (1996) en el Programa Analítico de 4º grado plantea que esta dimensión responde al *saber* sobre el ambiente; se pretende que el estudiante comprenda que el entorno es el resultado de la interacción, tanto de fenómenos naturales como de las acciones humanas, y que para estudiarlos se requiere conocer los aspectos físico naturales y los factores sociales. Esta dimensión ofrece la oportunidad al docente de discutir y a realizar análisis interpretativos, bajo un concepción holística, utilizándose las diversas disciplinas como: biología, química, física, ciencias de la tierra, geografía, historia, antropología, sociología, estadística, matemática, educación estética...conjuntamente con sus alumnos problemas que han llegado a situaciones críticas y conocer sus causas, consecuencias e interrelaciones, como situaciones tales como, la densidad poblacional, energía eléctrica, la paz, los derechos humanos, biodiversidad, contaminación, degradación de fauna y flora, guerras, cultura local e indígena...

Dimensión participación ciudadana

Responde al *saber hacer* por el ambiente; debido a que es inconcebible pretender lograr la formación ambiental del alumno sólo con la reflexión o información de temáticas en el aula, debe abordarse de forma dinámica, donde se genere un compromiso que debe manifestarse a través de la acción ciudadana. Por ello, el docente debe utilizar en su práctica pedagógica de aula estrategias donde el alumno sea participe de planteamiento de problemáticas pero también de alternativas de solución, mediante el debate y el intercambio de opiniones, para que pueda construir sus propios criterios de acción y ponerlos en práctica dentro de su entorno

familiar y comunitario en pro de la preservación y conservación del ambiente. La acción pedagógica en el aula debe dirigirse a que el alumno interactúe con su comunidad en la búsqueda de soluciones, en la planificación de acciones de acuerdo a las situaciones o problemáticas planteadas y en la utilización de metodologías de aprendizaje participativas e interactivas.

Dimensión promoción de la salud integral

En esta dimensión se tiene como propósito que la promoción de la salud integral y la conciencia de la salud planetaria responde al *saber vivir* con el ambiente que nos rodea, conformado por personas, animales, plantas, hongos, sabanas, suelo, relieves, ríos, mares, y hasta nuestro yo interno y externo, es decir, nuestro ambiente interno biopsicosocial-espiritual. A partir de este eje se busca tener una concepción del ambiente que nos permita situarnos en él y vivir en él. La educación con el eje ambiente como herramienta debe contribuir a la formación de una sociedad que se preocupe y ocupe por los problemas de salud pública y desarrolle una conciencia global del planeta.

Dimensión valores ambientales

Es considerada como la dimensión del *SER,* porque consolida la conciencia ética y estética. Este eje contribuye a la consolidación de esta conciencia para que el alumno pueda interactuar con las distintas formas de vida con las cuales comparte su espacio y para respetar sus ciclos de vida. Por ello esta dimensión tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria. Este currículo establece que esta formación axiológica del eje ambiente debe tener como base la ética, la estética y el pensamiento crítico e innovador en la promoción de la calidad ambiental en las comunidades; hecho que puede lograrse a través del análisis y reflexión de las propias acciones, permitiendo la configuración de un comportamiento ético y estético ante el ambiente. Desde esta perspectiva, la estética como valor, propicia la comprensión de que la belleza es el placer espiritual que se produce cuando la persona contempla y se extasía con un hecho, un paisaje, personas, fenómenos; a través del fomento de los valores estéticos el estudiante desarrolla la creatividad, originalidad, autenticidad , sentido de pertenencia.

Ejes conducentes de la investigación

Eje general

Analizar el eje transversal ambiente en la adquisición de valores éticos y estéticos que fomenten en el hombre una conciencia ambiental en el contexto de la Educación en Venezuela.

Ejes específicos

Describir el eje transversal ambiente que dimensiona el currículo Básico Nacional para la Educación Venezolana

Explicar los indicadores de los niveles de conciencia ambiental en los que puede adscribirse el hombre en las transiciones de sus niveles educativos.

Dimensionar el eje transversal ambiente a partir de sus dimensiones e indicadores establecidos en el Currículo Básico Nacional desde el reconocimiento de fusión teórica de un tipo de conciencia crítica requerida por el venezolano para afrontar la problemática ambiental global y lograr la consolidación de su conciencia ambiental.

Presentar reflexiones finales que muestren una concepción global de la educación desde la operativización del Eje Transversal Ambiente en la especificidad de un binomio teórico "Ético y Estético" como parte fundamental para la conciencia ambiental.

Contexto metódico

La Investigación es de naturaleza teórica, según Sierra Bravo (2003) son "expresiones de concepciones racionales sobre cualquier materia o la discusión también racional de teorías o ideas expresadas por algún autor" (p. 137). Se realizó una revisión detallada del entramado teórico al estudio de la Transversalidad como teoría curricular, al Eje Transversal Ambiente, los niveles de conciencia y lo referido a la preservación del ambiente. El estudio es descriptivo, se describe, registra, analiza e interpreta la composición o procesos de los fenómenos, Tamayo y Tamayo (1996). El diseño es documental, Muñoz (2001). Se utilizo el enfoque hermenéutico para orientar el hilo conductor del discurso, a través del circulo hermenéutico con

sus tres etapa: comprensión, interpretación y aplicación, tal como se presenta a continuación.

Infograma Nº 1

Círculo Hermenéutico

Fuente: Aspecto teórico tomado de Rodríguez 2002. Adaptación: Trestini 2009.

La investigación se direccionó a describir los niveles de conciencia que se identifican en el Eje Transversal Ambiente contemplado en C.B.N. (1997) buscando comprender, interpretar y explicar el basamento teórico inmerso en los documentos curriculares donde se presentan las dimensiones e indicadores de este eje transversal. Y los niveles de conciencia que se asumieron, fueron los establecidos por Freire (1984), Mágico, Ingenuo y Crítico.

Procedimiento de acopio de información

Como herramienta para presentar la información se diseñaron cuatro matrices descriptivas de doble entrada con las dimensiones del Eje Transversal Ambiente que establece el C.B.N. con cinco columnas, en la primera se presentan los indicadores y los alcances ; en la segunda, la conciencia mágica; en la tercera, la conciencia ingenua; en la cuarta, la conciencia crítica. Presentándose al final un diagrama circular que permite visualizar globalmente la información.

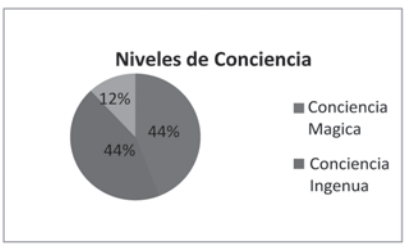
Infograma Nº 2

Elementos formadores de los niveles de conciencia ambiental currículo básico nacional (1997)

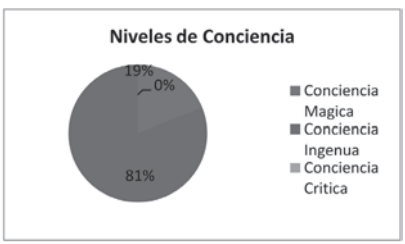
Fuente: Trestini (2009). Referencia los aspectos de los Niveles de Conciencia de Freire (1984).

Cuadro Nº 2. Elementos formadores de los niveles de conciencia ambiental

Dimensión dinámica del ambiente

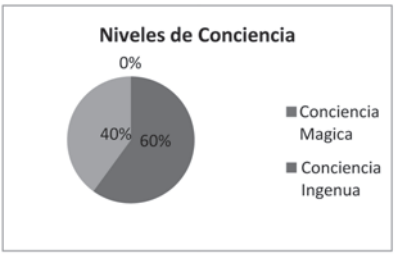


Dimensión salud integral

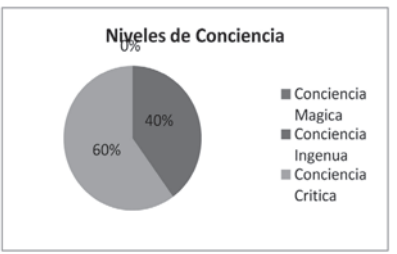


Cuadro Nº 2. (Cont.)

Dimensión valores ambientales



Dimensión ambiente y participación ciudadana



Fuente: Trestini (2009).

Consideraciones de cierre

Están presente en los alcances, indicadores y dimensiones del E. T. A., los tres niveles de conciencia. Se presentan muchos aspectos formadores del Nivel de conciencia (Infograma Nº 2), la mágica; la acción educativa sólo se queda en el suministro de información a los estudiantes para que puedan conocer, comunicar, reconocer la situación ambiental, sin lograr ejecutar las acciones adecuadas que le permitan transformar su realidad.

Prevalece la Conciencia Ingenua (Infograma Nº 2); el estudiante reconoce, aprecia y valora al ambiente, pero no logra traspasar la línea que lo hace ejecutar acciones para conservar y preservar el ambiente como forma de mitigar el impacto negativo del hombre sobre su entorno. Reconoce la existencia de la problemática ambiental, que es importante, pero no suficiente para que este estudiante transforme y recree su realidad en pro de superar la crisis.

Cuando sólo se alcanza este nivel de conciencia ingenua, el estudiante cree que puede solucionar la problemática. No afianza su responsabilidad ante la situación, no se siente ni causa ni solución, él como agente de impacto negativo está ausente; por lo tanto el proceso educativo pasa un poco de la trasmisión de información y contenidos.

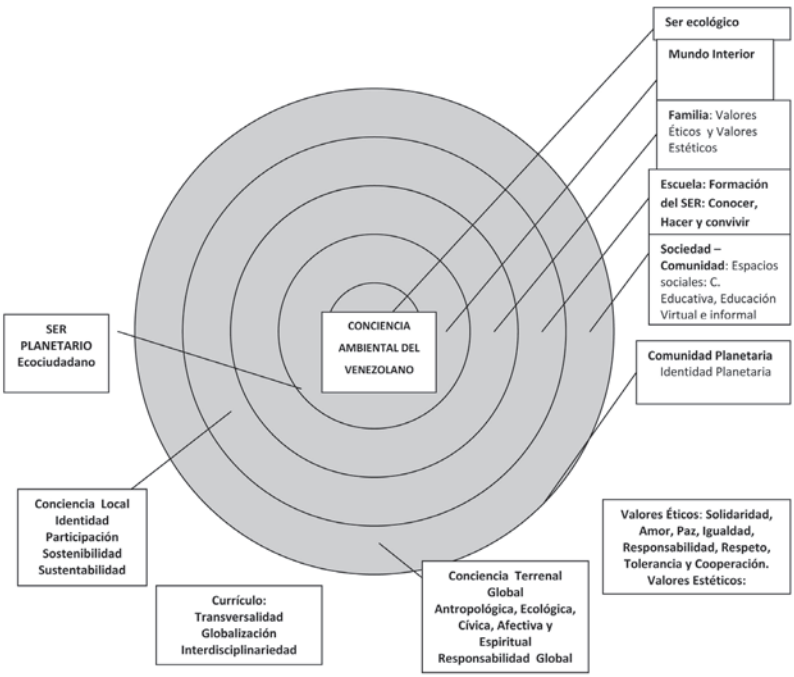
El nivel 3 de conciencia crítica, se visualiza escasamente, destacándose

someramente la presencia de la dimensión Ambiente y Participación Ciudadana aspecto fundamental para la acción transformadora del estudiante en su ambiente. La dimensión Salud Integral y Dinámica del Ambiente no conducen al logro de este nivel de conciencia.

Infograma Nº 3

Propuesta: Formación de la conciencia ambiental del venezolano

Holografía de la formación de la conciencia ambiental del venezolano



Fuente: Trestini (2009). Citado por: Talavera, Zambrano, Trestini y Marcano (2012).

Se plantea intervenir desde la localidad hacia el mundo entero, por ello, se presenta esta propuesta desde el hombre (ser), la familia, la sociedad y comunidad hasta la comunidad planetaria. Debido, a

que se debe *pensar globalmente, pero actuar e intervenir localmente, transformando la cotidianidad que es el escenario inmediato de vida del hombre***.** Y por supuesto que con las limitaciones que la incertidumbre incorpora a toda propuesta, más aún cuando se navega en el rumbo de lo complejo, esta puede ser un punto de arranque en el debate sobre la educación que debemos desarrollar en Venezuela, desde las distintas dimensiones que en esta propuesta se plantea. Talavera, Zambrano, Trestini y Marcano (2012)

Dimensión del SER

La formación de la conciencia ambiental debe iniciarse desde el hombre (SER), entendido como una unidad compleja y holística, porque el ser humano tiene su *SER* histórico, biológico, religioso, filosófico y psicológico, por ello no resulta fácil definir al *HOMBRE*. Aristóteles, lo definía como un ser con cuerpo y alma, y más complejo aún, cuando se le ubica en los diversos contextos, culturales y perspectivas. (Ramos, 2004). Este hombre, que definitivamente es parte de un sistema de interrelaciones con las demás especies que habitan en el planeta y en el cosmo, donde la educación que se desarrolle debe estar direccionada a enseñarle a vivir en sociedad, sin dejar a un lado su individualidad impregnada de valores y actitudes, que caracterizan su accionar en el mundo, para él, para sus pares y para todo el planeta; es esta educación, la que permitirá la transformación del hombre hacia un ser planetario, que actué a favor del rescate del mundo donde vive, y que comprendiendo su génesis como especie humana, pudiera emprender acciones desde su propia racionalidad y conciencia de su lugar en el mundo, adquiriendo valores y espiritualidad que le permita *ser, pensar y sentir* como especie, pero que pueda comprender que también existen muchas otras que habitan y que son por igual actores y protagonistas en el devenir del planeta Tierra.

Dimensión familia

Segunda dimensión, el hombre como parte de una familia, donde adquiere y desarrolla las creencias, valores y modos de vida que lo identifican con una cultura propia que como parte de una familia, entorno socio-geográfico y de un país, donde toma conciencia de ser parte de un grupo humano con valores, costumbres, hábitos y formas de actuar particulares, que le permite crecer y desarrollarse

como entidad social, que tiene una gran responsabilidad ante si mismo y ante el mundo.

Es en la familia, como agente socializador, donde el ser, alumno, adquiere y desarrolla los hábitos, actitudes, valores y conductas que le servirán de guía en su transitar por la vida; luego, este es el escenario para fomentar los valores a favor del ambiente, los cuales deben comenzar con los hábitos básicos de salud e higiene, para luego avanzar hacia hábitos más colectivos como los de almacenamiento de desperdicios, utilización adecuada del agua, de la electricidad, de elementos nocivos para los ecosistemas, y todavía con más expectativas, llegar a la consolidación de valores de solidaridad, colaboración, respeto a las demás especies como forma de vida, respeto a otras culturas, otras religiones, otras razas, que vendrían a ser los cimientos de una sociedad más justa que avance hacia la calidad de vida que se merece la humanidad y a la paz del planeta.

Dimensión escuela (educación formal)

La *educación formal, representada por la Escuela***,** a través de la educación ambiental, que según Tobasura y Sepúlveda (2001) busca "formar una ciudadanía consciente e interesada en el medio ambiente total y sus problemas asociados, que tenga el conocimiento, las actitudes, las motivaciones, el compromiso y las aptitudes para trabajar en forma individual y colectiva hacia la solución de los problemas ambientales actuales y la prevención de otros nuevos" (p. 25). Esta debe ser mucho más profunda que un estudio cognoscitivo de las relaciones ecológicas y ecosistémicas de los seres vivos, debe sensibilizar a la persona ante la problemática ambiental, ante los problemas surgidos por la relación cultura naturaleza en pro de buscar alternativas de solución para el bienestar de la comunidad planetaria, por ello debe partir de los sentidos y de las emociones, de lo más profundo del ser humano, sólo así podrá se podrá internalizar la crisis que se vice actualmente.

Por consiguiente, afirma Penteado H. (2000), que el desarrollo de la ciudadanía y la formación de la conciencia ambiental encuentra en la escuela el lugar adecuado para su realización por medio de una enseñanza activa y participativa, capaz de superar los escollos

y las insatisfacciones que actualmente se viven en el desarrollo de una educación tradicional. El docente debe insistir en desarrollar en los alumnos la capacidad de participar, de relacionarse con el mundo, procurar conocer mejor el mundo y aprender a organizar su conocimiento social para resolver los problemas que se presentan; con ello crece la capacidad y la calidad humana para ejercer la ciudadanía.

Dimensión "sociedad-comunidad"

En atención a la *cuarta dimensión* de la representación gráfica *"Sociedad-Comunidad",* se necesita una educación ambiental que considere la realidad social, como un proceso de construcción permanente, con interacción dinámica entre los seres humanos y la naturaleza. Es así como, Rodríguez (2001) sostiene que la capacidad de vivir armónicamente en una sociedad, está estrechamente vinculada con la manera como se establecen las conexiones con la naturaleza y de la calidad de la relación y la comunicación como ejercicio del diálogo con el ambiente; continua el mismo autor afirmando, que el ambiente ejerce un impacto determinado sobre las actitudes y conductas humanas. Los ambientes al identificarse con sus habitantes establecen relaciones de pertenencia del hombre con su entorno.

Necesariamente la educación debe trascender los límites de la escuela, y pasar a un escenario comunitario donde a través de la acción del nuevo estudiante (neociudadano venezolano) y del colectivo de la comunidad se pueda fomentar y generar la identidad hacia su entorno local, regional, nacional, latinoamericano, mundial y planetario, lo que según la Educación Bolivariana Venezolana (2003) es la territorialidad geohistórica; se genere una conciencia ecológica y ambiental que permita que las acciones individuales y colectivas se ejecuten. La educación ambiental así planteada, permite que la comunidad local y la educativa de manera concertada, con un enfoque sistémico e interdisciplinario, dé respuesta a los problemas ambientales de su interés (Tobasura y Sepúlveda, Ob. Cit.).

Es importante enfatizar, que cuando se pierden los vínculos que nos conectan con lo natural, también se pierden las posibilidades de convivencia humana; en la sociedad contemporánea, las

relaciones en su mayoría están mediatizadas, no se presentan formas reales de participación, las comunidades se hacen impersonales, gente sin rostros, donde el anonimato de la civilización quiebra el sentido de unidad con el hábitat y la acción es individual, con el predominio del YO sobre el NOSOTROS. Reafirmando lo dicho (Pérez A., 1995), plantea que a través de la ecología política se ayudaría a la persona a superar el paso del status del "egociudadano" (yo, sólo, aislado, egoísta) al del "ecociudadano" (nosotros), es cada uno para todos, el que comprende los grandes problemas ambientales y entiende que lo que está en juego es la propia vida y se compromete con cuidar y proteger el ambiente.

Dimensión comunidad planetaria

Para la *dimensión V*, referida a la *"Comunidad Planetaria",* se debe indicar que la situación ambiental del planeta, permite reflexionar, porque la naturaleza es paciente, pero tiene que reclamar severamente por las incongruencias de las acciones del hombre; es el momento de desarrollar una ofensiva efectiva a nivel de todos los entes sociales para salvar nuestro planeta de una inminente catástrofe ecológica. Ofensiva que debe comenzar por los escenarios educativos, donde el trabajo ecológico o ambientalista que exige la educación ambiental, tanto de docentes como de los alumnos deben hacer gala de la *ecología humana* para desarrollar proyectos que permitan la modificación de actitudes y comportamientos humanos hacia la conservación del ambiente.

Definitivamente una educación ambiental que haga reflexión sobre la relación de asociación del hombre y la naturaleza; asociación que comprende todos los valores cualitativos que el hombre necesita de la naturaleza para su bienestar físico y mental, esa asociación debe estar identificada con la expresión de respeto y de responsabilidad del hombre hacia los demás seres de la tierra, sólo esta armonía y equilibrio lo conducirá a la *calidad de vida* que se merece. Dijera Rudolf Steiner (1861-1925) "*que el anhelo de la humanidad es alcanzar un mundo digno del ser humano"*. Y ese mundo digno sólo se puede lograr en armonía con la naturaleza.

Referencias

Abbagnano, N. (1986). *Diccionario de Filosofía*. Tercera edición. México: F.C.E.

Enciclopedia Universal Sopena. (1981). *Diccionario ilustrado de la Lengua Española*. Tomo Nº 3. Barcelona, España: Editorial Ramón Sopena, S. A.

Enciclopedia de psicopedagogía (1998). *Pedagogía y Psicología*. Pié de Imprenta. Barcelona, España: Editorial OCEANO.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. París, Francia

Freire, P. (1984). *Educación como práctica de la libertad*. Brasil: Morales.

_____. (1982). *Pedagogía y transformación de la educación*. Londres, Inglaterra: Mac Millan.

González, H. y Rondón A. (2000). *El eje transversal ambiente en la educación básica*. Caracas, Venezuela: UPEL. Edit. FEDUPEL.

González, H. (1997). *Educación, democracia y ambiente*. Cátedra de Educación Ambiental. (Mimeografiado). UPEL. Caracas, Venezuela.

Marcén, C.; Hueto, A. y Fernández, R. (2004). *La educación ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido. Educación Ambiental. Propuesta para trabajar en la escuela*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.

Martínez, A. y Tovar, A. (2004). *Los ejes transversales dentro del currículo y del programa de estudios de educación básica (1997-2003)*. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional, Programa de Estudios de Educación Básica. II Etapa. 4º grado*. Caracas, Venezuela.

Muñoz, G. y Otros. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colombia: Nomos.

Pasek de P., E. (2006). El docente y su nivel de conciencia ambiental. UNICA. *Revista de Artes y Humanidades N 15*. Caracas, Venezuela.

Pérez, A. (1995). Citado en *Cuaderno para la Reforma Educativa Venezolana*. Ministerio de Educación. (1996).

Ramos, M. (2004). *Valores y autoestima. (Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros)*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo. CDCH.

Rodríguez, C. Martínez A. y otros (2001). La ecología Social, Educación Ambiental y Educación Popular. *Revista Educación, participación y ambiente*. MARNA. Caracas, Venezuela: Fundambiente.

Rodríguez, Y. (2002). La hermenéutica aplicada a la interpretación de textos. El uso de la técnica a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido. *Revista Ciencias de la Educación. Nº 20*. Universidad de Carabobo, C.D.C.H. Valencia.

Sierra, B. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Barcelona: Editorial Paraninfo.

Steiner, R. (1861-1925) *La filosofía de la libertad (Antroposofia)*. Madrid, España: Rudolf Steiner.

Tamayo y Tamayo, M. (1996). *El proceso de investigación científica*. Bogotá, Colombia: Limusa.

Tobasura, I. y Sepúlveda, L. (1997). *Proyectos ambientales escolares. Estrategia para la formación ambiental*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.

Talavera, M.; Zambrano, C.; Trestini, M. y Marcano, A. (2012) *Redes institucionales para la sustentabilidad en la comunidad, sociedad y escuela*. Madrid. España: Académica Española.

Trestini, M. (2009). *Transversalidad y educación global "Aproximación Teórica a la Formación de la Conciencia Ambiental del Venezolano"*. Tesis Doctoral con Mención Honorífica del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Villalobos, J. (2000). Educación y Concientización. Legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. *Educere*. Julio-Agosto 2.000. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

María Luisa Trestini: Licenciada en Educación, Mención Administración Educacional. Magíster en Educación. Mención Planificación Curricular. Diplomado de Formación de Tutores de Trabajo de Grado. Especialización en Docencia para la Educación Superior. UC-PEDES. Doctora en Educación en convenio de investigación entre la Universidad de Carabobo y la Universidad Técina de Dresde, Alemania. Profesora Jubilada Titular de la FaCE-UC. Exdirectora de Planificación FaCE-UC y ExJefa del Departamento de Administración y Planeamiento Educativo (FaCE-UC). Profesora Investigadora. Premio a la Investigación. PEI, Nivel A. Tutora de tesis de Maestría y doctorado de la UC y otras Universidades. Autora de publicaciones nacionales e internacionales. marialuisatrestini@hotmail.com

EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: UNA VISIÓN COMPLEJA Y TRANSDICIPLINARIA

Leyda Vásquez E.

RESUMEN

El propósito central de esta investigación es generar una aproximación teórica que permita comprender el vínculo entre la Educación y el Desarrollo Humano desde una visión compleja y transdisciplinaria, tomando como eje la concepción que tiene el docente sobre el desarrollo humano como producto del conocimiento de la cotidianidad y la educación formal. Se expondrá la crítica a los fundamentos de una visión de la educación como instrumento para el logro de metas y objetivos pragmáticos, que reducen la educación a un producto fundamentado en la razón instrumental y al desarrollo humano a sólo crecimiento económico. El estudio se sustenta en los aportes de la teoría de la complejidad, que explica la red relaciones de creciente complejidad, que entablan los seres humanos entre sí y con su medio, las cuales deben ser interpretadas en atención a los principios: hologramático, recursivo y dialógico. Además el enfoque del desarrollo a escala humana**,** se orienta hacia la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, replantea y amplia el papel de las personas y constituye una visión compleja e integradora que concibe al individuo como sujeto del desarrollo; la teoría del desarrollo humano como libertad. La asunción de los conceptos de Educación y Desarrollo Humano y sus derivaciones, como objeto de estudio condujo a la revisión crítica de los diferentes enfoques, así como los componentes e indicadores para definirlos, tomando como referencias autores y organismos de prestigio como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). La metódica se teje

Recibido: 20/09/2013 **Aceptado:** 24/01/2014

en lo cualitativo complejo para, desde la mismidad de los actores sociales, teorizar respecto a las nuevas vertientes interpretativas del fenómeno en estudio; llegándose a una visión de la educación conformada por dimensiones que permitieron la construcción de tres pilares fundamentales mediante diferentes niveles de realidad en una continua resignificación y dinámica del proceso educativo y por consiguiente del desarrollo humano.

Palabras clave: educación, pensamiento complejo, transdisciplinaridad, desarrollo humano.

EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT: A COMPLEX AND TRANSDISCIPLINARY VIEW

Abstract

The main purpose of this research is to generate a theoretical approach which allows to understand Education and Human Development from a complex and transdisciplinary view, taking as axis the conception teacher has on human development as product of knowledge of the commonness and the formal education. Shall be exposed the critique to foundations of an educational view as instrument to achieve pragmatic goals and objectives which reduce education to a product based on instrumental reason, and human development only to economic growth. The study is based on contributions of Theory of the Complexity, which explains the network relations of increasing complexity human beings have among them and with their environment, which must be interpreted in consideration of these principles: Hologramatico, Recursive, and Dialogic. In addition, the Scale Human Development Approach is oriented towards the satisfaction of basic human needs; it restates and extends the role of people and constitutes a complex and integrative view that conceives the individual as subject of the development; the Human Development Theory like freedom. Assumption of Education and Human Development concepts and their derivations as object of study led to a critical review of different approaches, as well as components and indicators to define them taking as references prestigious authors and institutions like United Nations Program for Development (UNPD). The methodical is developed into the qualitative complex for, from the sameness

of social actors, theorizing about new interpretative views of the phenomenon in study; having attained to view of education shaped by dimensions that allowed construction of three fundamental pillars by different levels of reality in a continuous and dynamic redefinition of educational process and, therefore, of human development.

Keywords: education, complex thinking, transdisciplinarity, human development.

Referentes de la situación problemática

La crisis de la ciencia clásica emerge ante la necesidad de dar respuesta de los interrogantes que devienen de sus mismos aportes. Es así como emerge una nueva forma de pensamiento que va construyéndose pausadamente mediante la elaboración del concepto de macrosistema y de las interrelaciones entre sus partes, como forma de acceder a la comprensión de la realidad. Morín (1999) expresa que la ciencia clásica se fundó bajo el signo de la objetividad, de un universo constituido por objetos aislados en un espacio neutro, sometido a leyes objetivamente universales. Esta mentalidad objetivista concibe al objeto como material descomponible en sus elementos o sustancias simples, dejando de lado sus interrelaciones.

Lo que ocurre con el conocimiento de la química y la física, ocurre también en el saber sobre los asuntos humanos, entre ellos, la educación. Ésta última, por su parte, ha ido desmejorando en su propia sustancia, producto de la razón instrumental, elemento que atomiza la educación, cercenando las mentes de los seres humanos, disminuyendo la capacidad para relacionarse consigo mismos y con los demás. Desde el punto de vista ontológico, se resume el papel de la educación en la conformación del proceso del desarrollo humano a partir de la estructuración de la cultura, fenómeno que se enriquece con la complejidad de las relaciones con los otros y en las relaciones sociales (Pérez, 2001). La educación vista desde esta perspectiva, es el principal agente de cambio social, puesto que se orienta al propósito formativo integral del ser humano, en un espacio y en un tiempo concreto.

Si vemos a la educación como la capacidad de la escuela para responder a los problemas de la formación de un ser humano capaz de participar en los procesos de transformación de su entorno, y la escuela como centro destinado a impartir la educación formal, podremos entender su fracaso por haber fundamentado su acción en concepciones reduccionistas, teorías y estrategias pedagógicas descontextualizadas del entorno. Esta situación poco ha contribuido al desarrollo humano.

Es por esto que la educación es vista como un proceso integrador, que provee las premisas necesarias para formar un individuo capaz de identificarse con su sociedad y hacer suya sus problemáticas, con el fin de plantearse soluciones que vayan en beneficio de su comunidad, su bien personal y que obviamente tiene influencia en su desarrollo.

El contexto económico y social de la realidad educativa venezolana ha estado en constante reformulación de políticas y programas educativos que apuntan a su desarrollo económico y social. Por consiguiente, todas estas tendencias han considerado el momento socio-histórico y los Planes de la Nación, en vías de la utilidad e impacto social necesario para llevar adelante las transformaciones que exigen los nuevos tiempos, con una clara noción del futuro, y de los objetivos y metas a alcanzar.

Uno de los lineamientos generales del Plan Nacional Simón Bolívar, relacionado directamente con la educación, es la formación de una nueva *ética socialista* que busca sembrar una conciencia revolucionaria que incita a que si nosotros mismos no nos cambiamos, de nada valdría cambiar la realidad exterior. El proyecto ético también contempla los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación: la libertad de conciencia, a los derechos económicos, sociales y culturales; al afianzamiento de los valores inalienables como el amor, la corresponsabilidad moral, el ser social colectivo, el supremo valor de la vida y el valor del trabajo creador y productivo; todo ello con el fin de la construcción del *hombre nuevo del siglo XXI*.

En ese sentido, cabe mencionar que parte de las estrategias operativas para llevar a cabo el proyecto Simón Bolívar en materia de educación son las Misiones; las cuales ocupan un importante lugar en este tema; ellas son: la Misión Robinson para eliminar el analfabetismo, la Misión Rivas para facilitar la enseñanza

secundaria a los adultos que antes no podían acceder a ella y la Misión Sucre para ofrecer enseñanza universitaria; quiere decir que uno de los objetivos de la política gubernamental es la educación a través del uso de las misiones a través de un proceso social masivo y acelerado.

En los albores del nuevo siglo se observa una demanda de educación sin precedentes, acompañada de una gran expectativa de diversificación y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que ésta reviste para el desarrollo sociocultural y económico, para la construcción del futuro de cara al cual las nuevas generaciones, deberán estar preparadas con nuevas actitudes, nuevos conocimientos e ideales, para que puedan afrontar y superar los problemas cotidianos como la violencia, la drogadicción, el individualismo y el consumismo, que a su vez generan problemas de interrelaciones humanas y deterioro ambiental.

Entonces, siguen surgiendo interrogantes: ¿dónde queda el desarrollo del ser humano desde la propuesta de inclusión?; ¿cómo desarrollar verdaderamente potencialidades creadoras en los venezolanos para satisfacer las necesidades sociales básicas? En consideración de lo anteriormente expuesto es pertinente asumir la reflexión para repensar cómo debe ser el hombre de hoy en esta época signada por la necesidad de superar los antivalores, la violencia, el individualismo, la pobreza, y otras secuelas que alteran la formación del desarrollo humano.

Cabe puntualizar que si estamos en este período de transición hacia la formación del hombre nuevo, entonces se hace imperativo que el docente asuma su rol con una mirada compleja que promueva su discernimiento reflexivo y así contribuya al desarrollo humano y a encontrar a ese ser humano genuino que el Plan Nacional Simón Bolívar, llama *hombre nuevo*. Es por ello que esta investigación se plantea como propósito:

Objetivo de la investigación

Generar una aproximación teórica que permita comprender la educación y el desarrollo humano desde una visión compleja y transdisciplinaria tomando como eje la concepción que tiene el docente sobre el desarrollo humano, como producto del conocimiento desde la cotidianidad y la educación formal en Venezuela.

Marco teórico referencial

El estudio se sustenta en los aportes de la teoría de la complejidad, que explica la red de relaciones de creciente complejidad, que entablan los seres humanos entre sí y con su medio. Además el enfoque del desarrollo a escala humana**,** se orienta hacia la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, replantea y amplia el papel de las personas y constituye una visión compleja e integradora que concibe al individuo como sujeto del desarrollo; la teoría del desarrollo humano como libertad. Asumimos el pensamiento complejo como un desafío epistémico que conlleva implicaciones lógicas y metodológicas para la construcción del conocimiento.

En la medida que la práctica científica ha ido reconociendo y enfrentando la complejidad, está siendo integrada a la elaboración de teorías y modelos científicos en los diferentes dominios disciplinares. Podemos inferir que la complejidad emerge como un nuevo valor epistémico coorganizador y orientador de un paradigma, de un pensamiento complejo.

Cabe destacar que el pensamiento complejo asume la heterogeneidad, la interacción y el azar; como totalidad sistémica, fundada en tres principios:

- El dialogo; valora en grado máximo la conexión como condición del sistema.

- La recursividad, efecto que se vuelve causa y la causa se vuelve efecto; el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.

- El principio hologramático busca superar el principio de holismo y del reduccionismo; el holismo no ve más que el todo y el reduccionismo no ve más que las partes y el principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

El paradigma se conceptualiza como la estructura mental y cultural bajo la cual se mira la realidad, y el sujeto se define como toda realidad viviente caracterizada por la autonomía, la individualidad y la capacidad de procesar información.

Morín (1997) sostiene que no se puede asumir esta noción de sujeto desde un paradigma simplista. Es necesario para ello el pensamiento complejo que es aquel pensamiento capaz de unir conceptos que se han rechazado entre si y han sido desglosados y catalogados en compartimentos cerrados; no se trata de rechazar lo simple, se trata de verlo articulado con los otros elementos. Es cuestión de separar y enlazar al mismo tiempo. Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que enlaza.

Para entender en qué sentido es compleja la realidad, lo social, lo humano, hay que entender la maraña que se teje entre lo objetivo y lo subjetivo de la realidad. La sociedad es también espacio en que lo real y el aspecto subjetivo están dinámicamente separados. En otras palabras, lo objetivo y lo subjetivo se diferencian, como modos opuestos y complementarios de la realidad, a partir de la distinción que traza un sujeto. Ese antagonismo subjetivo/objetivo es, al mismo tiempo, complementario, mutuamente constitutivo, en la realidad. Es un dominio ontológico que todos habitamos, donde lo subjetivo se produce y reproduce a través de lo objetivo, y a la inversa.

Una vez que hemos tomado conciencia de la complejidad del ser humano y su realidad social, podemos intentar asomarnos a la ventana con la esperanza de poder ver pasar al ser humano que habita en cada individuo, que nos encontramos en el devenir de nuestra propia condición de seres humanos. El ser humano es él mismo singular y múltiple a la vez. Todo ser humano, tal como el punto de un holograma, lleva el cosmos en sí. Debemos ver también que todo ser, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales.

En coincidencia con Heidegger (2009), asumimos que la existencia es la esencia de la vida humana. Los humanos somos seres enfrentados a nuestra propia temporalidad. La vida humana se caracteriza por el sentido que determina su existencia e impulsa a pensar y actuar. El sentido individual nos refiere y nos relaciona con nosotros mismos, con nuestra propia trascendencia, con nuestras contradicciones y nuestras angustias. La existencia del ser define su esencia, desde el momento en que el ser humano está en el mundo, *existe*. El ser sólo es si está en el mundo.

Cabe destacar que la construcción del conocimiento en el ser humano, impulsa a nuevas reflexiones, incita a la generación de nuevos espacios, y a la aproximación al pensamiento complejo. El pensamiento complejo requiere entender los operadores del pensamiento que relaciona: El principio del bucle retroactivo rompe con la causalidad lineal al hacernos concebir la paradoja de un sistema causal en el cual el efecto retroactúa en la causa y la modifica. Siendo así desaparece la concepción causa efecto y en su lugar aparece entonces la causalidad en bucle.

Ahora bien, es de considerar también el enfoque transdisciplinario que lleva una crítica radical del estatuto epistemológico de una lógica disciplinaria (Lanz, 2005), vertiente ésta que ha dominado en el campo de las ciencias y que en su momento cobró valor a través de la cientificidad estructurada y estructuradora de la realidad.

Quiere decir entonces, que el disertar sobre esta vertiente sesgadora del conocimiento; obstruyente y empobrecida (Balza, 2010), en cierta forma favorece la búsqueda de la verdad a través de la discusión generando una postura de duda e incertidumbre que incita a buscar respuestas dentro de espacios reflexivos y comunicativos; dando paso a otra concepción de la realidad como lo es la mirada transdisciplinaria.

Siguiendo este orden de ideas, la transdisciplinariedad conforma un binomio con la complejidad, o la complejidad es un binomio con la transdisciplinariedad, ambas se retroalimentan ante el mundo complejo que se vive.

Entonces, por otra parte, los problemas paradigmáticos de los docentes con sus actitudes parceladas, producto de una educación desmembrada, propicia la reflexión, al cambio de actitud de asimilación, acomodación, equilibrio y desequilibrio para construir ese ser humano cónsono y coherente consigo mismo, un docente integrador e investigador que contribuye para que la docencia se convierta en un actitud, desafiante, compleja y transcendental hacia el desarrollo humano.

Desde la perspectiva etimológica, *desarrollo* es un término que encierra un significado amplio, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE, 2002), define al *desarrollo* como acción y efecto

de desarrollar o desarrollarse, además expresa que *desarrollar* en su primera y principal acepción consiste en "extender lo que está arrollado, deshacer un rollo", luego establece una segunda acepción que lo define como "Acrecentar, dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual o moral". Hidalgo Tuñón (2005), lo concibe en términos del Progreso y crecimiento económico, social, cultural y político de las comunidades humanas.

La perspectiva semántica, nos ofrece una pista acerca de la esencia del desarrollo. Al tomar como base la acepción más genérica, inferimos que extender lo que está plegado conlleva a un cambio que implica mutación en tanto a la forma de lo contenido, si ubicamos el cambio, la mutación, dentro de la realidad, nos ubicamos en el campo de las interrelaciones del ser humano, con el sistema social, la cultura y la naturaleza.

En la actualidad existen dos maneras básicas de entender el desarrollo: (a) desde la postura economicista fundamentada en la racionalidad instrumental y (b) desde la postura de la complejidad y la transdisciplinariedad que involucra al ser humano en todas sus dimensiones e interacciones, donde el bucle retroactivo que se teje entre la causalidad interna y externa puede generar cambios inesperados en el curso de la sociedad, la cultura y la naturaleza misma. Los conflictos, el desorden y el progreso son admitidos como parte de la realidad.

Estas maneras de entender el desarrollo, se nutren de los postulados de dos paradigmas diferentes: el de la ciencia clásica y el del conocimiento emergente o de la complejidad. El desarrollo desde el enfoque economicista está ligado a la idea de progreso, el mecanicismo, la linealidad y, el racionalismo como guía para asumir el control del proceso. El futuro es considerado una simple extrapolación de las posibilidades tecnológicas del presente. Se considera solamente el aspecto cuantitativo y se soslayan las complejidades no lineales (cualitativas). El crecimiento económico, prioriza lo monetario, mesurable y lo acumulativo y, su ámbito de acción es lo material. Por otra parte, es un desarrollo determinista, pues su variabilidad futura se enmarca dentro de posibilidades científicas y tecnológicas que van linealmente de un conocimiento a otro, lo que ocasiona el dominio de la razón sobre la naturaleza. Su dinámica es la expansión del tecnosistema y se desarrolla a expensas

de los ecosistemas. Esto es irracional porque esa expansión nunca podrá ser ilimitada.

Este enfoque del desarrollo es fragmentario al creer que la realidad total puede comprenderse por la simple superposición de sus partes analizadas. Los conocimientos y logros explícitos se ponderan, no se sopesan las potencialidades latentes, no desplegadas. En la fase actual, de globalización, es un desarrollo centralizador y uniformizarte porque concentra sus medios de control sin contribuir u orientar el despliegue de las capacidades de las personas de la Tierra, ni activar su inteligencia distribuida por el mundo. Por el contrario, concentra su interés en arrasar la diversidad cultural, para lograr la adhesión de los desfavorecidos al modelo de consumismo de los países que han alcanzado mayor grado de desarrollo.

Estos distorsionados conceptos de desarrollo, crecimiento y progreso, han sido permeados en el entorno social mediante un discurso dirigido a manipular al género humano mecanicistamente, como si se tratase de un sistema físico. Es más, tampoco debemos olvidar que ni siquiera los mismos sistemas físicos pueden hoy ser descriptos en términos mecanicistas porque la teoría cuántica nos muestra un universo indeterminado, poblado de significados y sincronicidades, es decir, de coincidencias, condiciones acausales u ocurrencia de sucesos acausales coincidentes en el tiempo, que responden al orden de la totalidad.

Los fundamentos de la racionalidad instrumental se insertaron, durante los últimos siglos, en la sociedad y la cultura, a través de discursos fraccionados, mecanicistas y aislacionistas, que se divulgaron mediante las actividades propias de la ciencia, la técnica, la economía, la política y los medios masivos de comunicación. A nuestro juicio, asumimos que el concepto de desarrollo ha sido despojado de sus notas esenciales, y en su lugar, se han incorporado otros de carácter focal, es decir, periféricos que no expresan en su totalidad la extensa significación que encierra, que incluye el progreso y el crecimiento organicista.

En coincidencia con lo planteado por Max Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), sostenemos que la idea del progreso dentro del paradigma clásico, está unida a la idea de solución de problemas, en general, todos los que atañen a la especie humana. En consecuencia,

se asocia al adelanto o avance cuya ocurrencia espacio temporal está determinada por la linealidad de la relación causa/efecto, la intervención de la razón y la voluntad, así como la idea del estado de orden permanente. Estas premisas se establecen para garantizar el progreso ascendente de la sociedad. Por otra parte, el concepto de crecimiento es organicista, connota saltos cualitativos, tal como ocurren en los organismos vivos, su fundamentación es biologicista.

No obstante establece márgenes de viabilidad dados por las condiciones actuantes (ambientales) y sustenta el logro de su finalidad en la rigurosidad tanto de los procesos previstos como de los imprevistos. El desarrollo entendido desde el paradigma de la complejidad, es un concepto cuya potencialidad es ampliamente abarcadora, pues no existen límites previamente establecidos que se determinen como condiciones iníciales; puede incluir espacios de progreso y admite también lo que la perspectiva lineal califica como retrocesos o involuciones.

La complejidad de la vida, el desarrollo humano y la evolución hacia la consciencia, son en cierto sentido un modo de organización que depende de la naturaleza, encierra una profunda complejidad y se mantiene presente en todos los contextos. Actualmente aún están por aclararse muchos aspectos relativos a los organismos que, quizás, nos harían comprender, con mayor diafanidad, la complejidad del ser y los ecosistemas. Esta realidad nos lleva a reflexionar acerca de las interrelaciones del humano con los espacios y otros seres con los cuales está en el mundo (natural y social).

Sabemos que todo lo vivo produce vida, pero gracias al desarrollo humano, la vida no se detiene allí donde hay vida, porque su complejidad está en las interacciones y retroacciones que se producen por la inteligencia. Esto quiere decir, que la complejidad de la vida está dentro y fuera de la conciencia. Está en la célula, el órgano, el organismo, el ecosistema, acompaña la historia de la especie humana, de todos los sistemas vivos y de la naturaleza.

Por consiguiente, es necesario considerar el desarrollo a Escala Humana, el cual plantea que las personas somos seres de necesidades, y que éstas son interdependientes entre sí, es decir, las necesidades conforman un sistema que se interconecta conformando diversidad de interrelaciones entre el sentido de la existencia y su praxis

cotidiana. El desarrollo a escala humana orienta sus esfuerzos hacia la satisfacción del sistema de necesidades, a partir del surgimiento de la autoconciencia de las personas y la articulación de éstas con la naturaleza y la tecnología. Si el individuo es sujeto de su propio desarrollo, debe ser protagonista y ejercer la autonomía en la resolución de sus propias dificultades, apelando a la unidad de su condición humana y a la diversidad que le proporciona su cultura. La persona debe ver y evaluar el mundo, las demás personas y los procesos.

De allí que lo relevante es el mejoramiento de las posibilidades de las personas para el mejoramiento de sus condiciones de vida, es decir, para logran una mejor calidad de vida. Este enfoque contempla aspectos materiales de la existencia humana, pero éstos sólo constituyen una parte no central y no mayoritaria, en un sistema de necesidades que incluye aspectos intangibles, de tipo cultural, intelectual, afectivo o espiritual.

En dicha búsqueda, nos ubicamos en el enfoque humano del desarrollo, cuya orientación no fragmentaria, crítica del desarrollo economicista, tiene puntos de coincidencia con los planteamientos de Morín (2000).

Entonces advertimos con mayor claridad que la concepción del desarrollo como complejidad, no se suscribe a los aspectos de orden geográfico o espacial, sino a la consideración de éste como un sistema de interrelaciones cuyo centro es la vida y en el cual esa maravillosa emergencia que es la conciencia humana, juega un papel esencial.

El desarrollo desde la perspectiva de la complejidad no es opuesto al humanismo, por el contrario, lo asume para comprender al ser humano en todas sus dimensiones y sus interrelaciones, en la unidad/diversidad, como motor para alcanzar la mundialización. Por lo tanto, el ámbito de la educación no escapa a esta situación, lo que consideramos sumamente crítico, ya que ésta tiene un papel decisivo en la formación humana de los individuos. Como sabemos, la educación es un instrumento poderoso para la generación de las transformaciones sociales, especialmente en lo que atañe a la manera de modificar la forma de conocer, a los fines de comprenden y afrontar a la complejidad que implica el desarrollo humano.

Todos los actores involucrados en el proceso de interaprendizaje, entre ellos el docente, deben ser cada día más receptivos a la necesidad de cambios en su formación y práctica educativa. Para que estos cambios se generen es indispensable repensar los paradigmas respecto a lo que es enseñar y aprender, acerca del porqué y el para qué enseñar y aprender. Diversos autores, entre ellos, Morín (2000) y Márquez (2000) coinciden en replantear el propósito de la educación desde una perspectiva más humana, la cual debe estar orientada a contribuir en el desarrollo humano integral de los actores involucrados en el proceso socioeducativo.

En este sentido, advertimos la necesidad de interrogarnos acerca de la percepción que del desarrollo humano tiene el docente de educación primaria bolivariana, es decir, su manera de concebir y vivir el desarrollo humano en su desempeño profesional, en la interrelación con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje en el entorno de la institución escolar. Indudablemente dicha concepción involucra una manera de pensar en la cual influye la forma de aproximación a la pedagogía, la didáctica y el desarrollo curricular, e implica una postura ante la Educación Bolivariana que se visualiza a partir del Sistema Educativo Bolivariano y se operacionaliza mediante el currículo.

La unidad del docente se establece en tanto es ser humano, que ejerce la función de educar, es decir, en cuanto es potencialidad de sabiduría y amor, posee mente donde reside su memoria y condicionamiento educativo profesional. Esta interacción espiritual psicológica se manifiesta a través del componente social, que corresponde al proceso de comunicación consigo mismo, con sus semejantes y con el entorno para satisfacer sus necesidades cumplir sus metas y realizarse corno ser integral. Pérez (2001) afirma que la epistemología del docente se basa en la concepción que éste posee acerca del ser humano.

Por tanto, creemos que sus debilidades en cuanto a la apreciación de las dimensiones o las facetas que permiten comprender el proceso educativo como posibilitador del desarrollo humano de los individuos, constituye una visión sesgada que ejerce influencias en la manera de asumir la enseñanza, puesto que dicha comprensión constituye la punta de lanza del desempeño del educador de acuerdo a la propuesta de la educación Bolivariana. Un docente consciente

de la complejidad del desarrollo humano y de las interrelaciones que hacen posible su construcción en el marco de las interrelaciones con la naturaleza, la sociedad y la cultura, asume con más profundad la tarea de educar que ha proyectado.

Por supuesto que el docente como ser humano, desarrolla su existencia en un tiempo y espacio determinado, desarrolla un hacer, va construyéndose en contacto permanente con el mundo. Cada una de estas aseveraciones encierra una complejidad extraordinaria y, en principio, nos abruma la idea de poder explicar cómo se produce ese proceso en el cual el ser humano docente, a partir de sus interrelaciones en el mundo, es capaz de contribuir en la construcción del desarrollo, aspecto que abordaremos a posteriori.

A tal fin, consideramos que el docente corno integrante de la especie humana, es parte, que es más que el todo, ya que posee una formación especializada en el ámbito de la educación que no es poseído por los seres humanos no docentes. Debido a dicha característica también forma parte del sistema educativo, donde se integra para desenvolver su existencia profesional. Es así que consideremos que su concepción acerca del desarrollo humano abarca sus interrelaciones en ambos sistemas.

Visión compleja y transdisciplinaria de la educación y el desarrollo humano

Orientación metodológica

Para el abordaje de la realidad donde se inserta el desarrollo humano y la educación, nos ubicamos en el marco del paradigma de la complejidad. Se hizo necesario aproximarnos a sus conceptos básicos para comprender, a su vez, la complejidad humana en general y, particularmente, la del docente. El avance de la tesis se realizó a través de un camino lógico deductivo, desde lo general y abstracto, a lo más específico y concreto. Se llegó al conocimiento acerca de la educación y desarrollo humano desde diferentes posturas; tales como la complejidad y la transdisciplinariedad, a través de la síntesis de las determinaciones más generales de las teorías correspondientes a los paradigmas incluyentes, estableciendo relaciones de interacción y retroacción entre sus principales categorías y conceptos, hasta

desembocar en la revisión crítica de un modelo de educación en desarrollo.

El arqueo bibliográfico cuyo valor heurístico permitió elaborar categorías que pueden orientar la interpretación de la observación empírica que provino de diversas fuentes, tales como los datos aportados en estudios anteriores acerca de la situación del docente venezolano, las decisiones políticas estatales y medidas administrativas que han constituido condiciones ineludibles en su formación como colectivo; igualmente, la recolección de la experiencia vivida de los mismos docentes en persona.

En efecto, la búsqueda de respuestas en las teorías de la complejidad es motivada por la propia experiencia vivida, por la insatisfacción hacia la praxis docente que puede observarse en las escuelas y demás instituciones educativas. La teorización, que fue agregativa, pero también sintética, en el sentido de ir conjuntando los diversos conceptos, requirió no sólo una corroboración en los datos empíricos, sino más bien un nuevo desarrollo basado en las visiones, juicios, representaciones, explicaciones, interpretaciones, entre otros.

En este sentido, el investigador construyó, entonces, un conocimiento desde la comunicación e interpretación de su propio pensamiento, y del pensamiento de los demás involucrados en la problemática educativa. La interpretación de los datos a la luz de los conceptos teóricos, no sólo los dota de nuevos sentidos, tal vez inadvertidos en el mundo de la cotidianidad de los individuos abordados, sino que accede a nuevas perspectivas precisamente desde esa cotidianidad, inadvertidas por la teorización general.

Se produce entonces una recursión: se va de lo general-teórico-modélico a lo empírico-vivido-práctico, cuyos resultados van orientados a la verificación y aplicación de leyes a los casos particulares (Hurtado y Toro, 2001); donde se descubren a su vez nuevos conceptos que enriquecen la primera instancia, y de aquí nuevamente a lo primero. Se cierra el círculo interpretativo.

Para comunicarnos con la praxis del docente, escogimos la técnica de la entrevista guiada (Martínez, 2000). Además, los términos que se eligieron para las entrevistas, aunque fueron muy precisos y puntuales, encierran una visión Sistémica donde el centro o eje es el

desarrollo humano, visto desde varios ángulos que aparentemente pudieran no tener relación; pero que, a nuestro juicio, son vínculos interdependientes y que no están alejados de la realidad del docente. Estos términos son:

- Percepción y concepción del desarrollo humano.
- Dimensiones integrales: naturaleza, cultura, comunidad.
- Propósito de vida.
- Educación ante el desarrollo y
- Cotidianidad escolar.

Estos aspectos tienen su razón de ser bajo un enfoque complejo y transdisciplinario. Con respecto al número de sujetos que conforman los informantes claves, se coincide con Martínez (citado por Hurtado y Toro, 2001) que en la investigación cualitativa, y más aún en el campo de la fenomenología, la posibilidad de generalizar no está en relación directa con el tamaño de la muestra: es la intuición y la capacidad intelectual del investigador la que la delimita.

Cabe mencionar, también a Hernández, Fernández y Baptista (2006), quienes refieren que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, por lo que no pretende generalizar los resultados a una población más amplia. Textualmente acotan: "lo que se busca en la investigación cualitativa es profundidad. Por lo tanto, se pretende calidad en la muestra, más que cantidad" (Ob. Cit., p. 562).

Teorización

Las dimensiones que aquí se plantean son producto de una disertación y estudio a profundidad de las inter relaciones realizadas, basadas en el pensamiento del docente y en el pensamiento de la autora. Estas sub divisiones que hemos circunscrito en un círculo las hemos llamado dimensiones, porque pretenden agrupar las diferentes categorías que partieron de cada una de las opiniones y percepciones del docente. Consideramos tres dimensiones basadas en la lógica, el intelecto y el consciente del ser humano, estas son: (a) Dimensión del Ser Humano (b) Dimensión Educativa (c) Dimensión Espiritual.

La teorización es un proceso cognitivo, que nos obliga pensar de un modo nuevo, al completar e integrar aspectos de la actividad investigativa; también nos induce a unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimiento, que hasta el momento se consideraban incompletos o imprecisos. (Martínez, 2009).

En este sentido, se tomaron en cuenta los discursos de las entrevistas, que remiten a diversos contextos, analizados cada vez, hasta saturar significaciones. Para el análisis y las interpretaciones, se toma en cuenta el discurso de las respuestas y de la conversación en la cual se produjeron en los distintos momentos, tanto en el contexto teórico como práctico; produciéndose un doble movimiento de, por un lado, corroboración o corrección de los razonamientos y explicaciones donde se articulan los conceptos vistos en los anteriores capítulos y; por el otro, la elevación del discurso dialógico en una propuesta mediante el despliegue de sus consecuencias teóricas.

Dimensión humana: El ser humano desde una perspectiva física intelectual es irrepetible, y su lógica lo lleva hacia una perspectiva que delimita su origen como partícula en el cual bajo su reconstrucción permanente está enmarcado dentro de un contexto socio político, que le permita dentro de su aula de clases conocerse y conocer la reflexión de sus estudiantes, mediante realidades que lleven a la toma de consciencia, donde el intelecto ya no es el eje principal, sino lo que aflora producto de experiencias y vivencias, y que irán conformando los diferentes niveles de realidad.

Dimensión educativa: La educación debe ser vista como un medio. Su prioridad es promover la duda y lo ilógico, para así incitar a la búsqueda la cual es la llave de lo desconocido. Las visiones parceladas cercenan el conocimiento; la percepción de cada uno representa un elemento que da validez y totalmente contraria a lo que espera el docente. Las relaciones con uno mismo, con los otros y con el medio ambiente, nos llevan al auto-conocimiento y a la auto-realización. Promover el conocimiento es incitar al descubrimiento generado por el diálogo creativo, a la búsqueda a través del pensamiento autónomo y de la socialización en vías de la construcción de diferentes realidades.

Dimensión espiritual: La Educación debe estar en función de la humanización. El docente debe visualizarse como un ser psíquico, emocional y complejo, y no como un ser parcializado que ve al

mundo fragmentado y no se entiende a sí mismo como parte del universo. El conocimiento básico y primordial del docente es la auto-organización de sí mismo, tomando en cuenta que es parte del universo afectivo, cognitivo y psíquico. Las vinculaciones dadas con el entorno en cuanto a las relaciones afectivas, personales, emocionales, culturales, sociales, familiares son insumos esenciales que representan una parte de la realidad de éste.

Ahora bien, como segunda aproximación de la Teorización, consideramos algunos pilares que fundamentan al desarrollo humano, lo cual implica ubicarnos en una visión educativa distinta para abrirnos a las posibilidades de vida y despliegue del ser humano en todos sus aspectos. Entonces, planteamos una aproximación de conjunto de la educación desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria, considerando tres pilares fundamentales:

(a) Pilar del Ser Humano, (b) Pilar de la Evolución y (c) Pilar del Conocimiento, los cuales hemos representado en el Gráfico Nº 1.

Estos pilares permiten definir diferentes niveles de realidad los cuales remiten unos a otros, cada nivel de realidad conduce al siguiente como una espiral que es el pensar de nuestros pensamientos y representan el entretejido complejo de esta mirada ambiciosa educativa. Se retroalimentan y entretejen en un proceso continuo y permanente que permite alcanzar diferentes niveles de realidades cambiantes para construir y resignificar el proceso educativo. Las matrices de triangulación por cada nivel y por cada pilar han permitido establecer diferentes niveles de teorización. La educación debe abarcar una visión compleja y transdisciplinaria para realmente llegar a este desarrollo continuo, en acción y dinámico; por eso educar es llegar a la perfectabilidad humana; siendo ello una incertidumbre, que va más allá de lo cuantificable, desde un humanismo transdisciplinario.

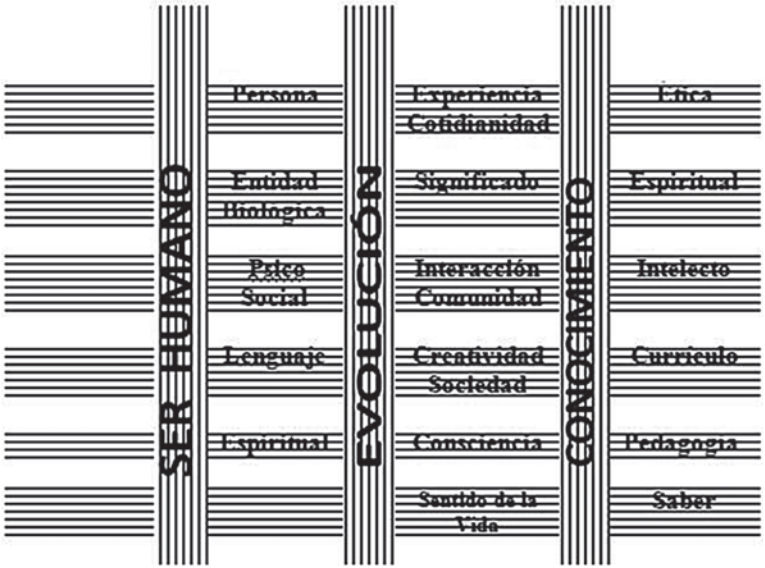


Gráfico Nº 1. Visión educativa desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria. Fuente: autora, 2013.

Reflexiones

La Educación requiere de nuevos replanteamientos, nuevas relaciones epistémicas, axiológicas y ontológicas, hacia un pensamiento complejo y transdisciplinario, que permita trascender la comprensión de la teoría de la educación y su ineludible transformación, así como el abordaje primero de los elementos para concebir a la humanidad en su trinidad sociedad-especie-individuo; la cual es irreductible, complementaria, antagónica y compleja.

También, la educación debe contemplar un nuevo orden articulado con los elementos más sencillos, cuyo entramado permitirá la visión de conjunto a través del entretejido de sus elementos básicos conducentes al desarrollo humano, donde se complementen aspectos que aparentemente son antagónicos, empero imprescindibles para formar el tejido en toda su completud formando así relaciones de manera dinámica, creativa e innovadora, ilimitada y perfectible.

Necesariamente al hablar de Educación me refiero al mundo propio del docente en el cual gira y también a otros mundos, el de otros, en su devenir del cúmulo de reflexiones que se generan de su práctica pedagógica, para hacer los cambios necesarios, que no sólo involucran a sus alumnos, sino que también permean su alma, su pensamiento de docente, de ser humano, de ciudadano, de un ser que se conecta con una familia, comunidad y una sociedad; es también un modelo inspirador y hasta atraviesa como punta de lanza su corazón para modificar , transformar y trascender como ser humano tanto en las interacciones internas como externas.

Sin embargo, en este desafío educativo, lo más importante en el mejoramiento de la enseñanza, se centra en quienes se dedican a ella, es decir, los docentes. Los educadores tienen como compromiso aprender a ser profesores, que no sólo entreguen conocimientos, sino que sean capaces de hacer surgir en los estudiantes, habilidades y sensibilidades particulares. A su vez, dedicar también un tiempo importante de su quehacer, a aprender permanentemente en una sociedad del conocimiento que se perfila como una forma superadora de las actuales; es decir, mucho conocimiento al alcance de todos, distribuido de tal manera que garantice igualdad de oportunidades.

Otro aspecto que refiero es la reforma educacional y la transversalidad del currículo, conceptos en los cuales convergen buena parte de nuestras aspiraciones de cambio y desarrollo que se hace cargo, de modo explícito, de un conjunto de temas tradicionalmente descuidados por la escuela y la sociedad: la democracia, la diversidad, la mirada ecológica, la afectividad y la sexualidad, entre otros. Por consiguiente, la urgente necesidad de promover el desarrollo humano a través de la educación, en una visión y una posibilidad del docente reflexivo y consciente que puede centrar en el aula de clases y convertirla en una escenificación de saberes cuando se escucha, se convive. La significancia del proceso educativo se convierte fundamentalmente en una entrega de dar y recibir.

Una mirada a las sociedades modernas, y el paradigma a través de las cuales se construyen, desnuda muchas veces las voracidades mezquinas, producto de sociedades aisladas de lo humano que sólo buscan sus propios intereses, que minimizan la propia vida, que, en busca de su conquista, sólo la depreda, la manipula

irresponsablemente. Por lo tanto, hace falta un acercamiento significativo de reintegración a lo humano, a las propias praxis humana educativa, que expanda la conciencia y la sensibilidad para unirnos a la suerte de la vida en el planeta; entonces estamos hablando del desarrollo humano, que permita diálogos de saberes que interconecta a la cultura las interpretaciones que son primordiales para el desenvolvimiento del individuo en su rol como docente.

El desarrollo humano es sustentable siempre en crecimiento progresivo soportado por cambios que permiten experimentar la consciencia individual, colectiva y la manera de retroalimentarnos perennemente. La nueva mirada del docente va dirigida del humano al humano, y abarca varias dimensiones: biológica, psicosociales, espiritual, evolución y conocimiento; y va hacia la transformación interna del sujeto; bajo la mirada que engloba la libertad de expresarse, de decidir, y proponer.

Referencias

Balza L., y Martínez, A. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los Caminos de la Nueva Ciencia*. Venezuela: Fondo Editorial Gremial de Profesores. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. APUNESR.

Heidegger, M. (2000). *Ser y tiempo*. (trad. Jorge Eduardo Rivera). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta ed. México: McGraw-Hill.

Hidalgo, A. (2005). *Historia de la filosofía*. España: Eikasia.

Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. 4ta. ed. Caracas, Venezuela: Episteme.

Márquez, E. (2000). *Sociología de la educación*. Caracas: Fedupel, serie Azul.

Martínez, M. (2000). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*. México D.F: Trillas.

Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Melvin.

Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn M. (1998). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas soluciones*. 2da. Ed. Barcelona, España: Icaria.

Morín, E. (1997). *La necesidad de un pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Argentina: Nueva visión.

Morín, E. (2000). *Pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Lanz, R. (2005). *Las palabras no son neutras*. Caracas: Editorial Monte Ávila, Cipost.

Pérez, L. (2001). Enseñanza y Cultura Escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSSN 1316-9505, Nº 6.*

Vásquez E., Leyda: Lcda. Educación en la mención Dificultades de Aprendizaje. Maestría en Lectura y Escritura, UC. Diplomado en Programa de Actualización en Habilidades Docentes. Tecnológico de Monterrey, México 2003. Doctorado en Educación, UC. Docente titular de UJAP y Equipo de Apoyo Técnico en Educación Especial en Secretaría de Educación.
leydavas59@hotmail.com

EPISTEME TEORÉTICO DESDE EL SER DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Jesús A. Villarreal Hernández

RESUMEN

La investigación se abordó desde dos ángulos, el primero describe el hacer del facilitador traducido en docencia y su impacto a la tarea educativa desde la investigación y extensión; lo que hizo asumir un episteme teorético que develóprincipios epistemológicos y con ello, una mirada nueva a la docencia universitaria, en un segundo momento, la deconstrucción de manifestaciones donde se describen las respuestas que hicieron comprender un ejercicio y reconocimiento de competencias, que coadyuvaron a la construcción de un eje teorético (fe, voluntad y acción) en esta especificidad del estudio, lográndose entrelazar el ser-ser con un hacer docencia universitaria, alternativa ésta ante el objeto abordado. Se trató de una investigación cualitativa, de carácter documental tipo descriptiva apoyado en una hermenéutica con énfasis en la experiencia, expresión y compresión, dado que la experiencia existe antes de que el pensamiento reflexivo acometa la separación entre el sujeto (el ser) y el objeto, todo ello desde la técnica de la entrevista en profundidad y la triangulación que contribuyeron a la construcción del aporte universal del presente documento doctoral. Caso de estudio; Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo. República Bolivariana de Venezuela.

Palabras clave: episteme, eje teorético, docencia universitaria.

Recibido: 01/07/2013 **Aceptado:** 08/10/2013

THEORETICAL EPISTEME FROM THE BEING OF THE UNIVERSITY TEACHING

Abstract

Research was approached from two different angles: the first one describes the role of the facilitator resulted in teaching and its impact to the educational work from research and extension, which made to assume a theoretical episteme that reveals epistemological principles, and with it, a new look at university teaching; the second one, deconstruction of statements where there are described the answers that made understandable exercise and recognition of competences, which contributed to the construction of a theoretical axis (faith, will, and action) in this field, obtaining the union of the being-being with the doing of university teaching, alternative to the addressed object. This research was qualitative, a descriptive documentary, supported by a hermeneutic focused on experience, expression, and comprehension whereas experience exists previous the reflective thought undertakes separation between subject (being) and object. All this, is from the interview in depth technique and the triangulation, which supported universal contribution of this doctoral document. Case of study; Law and Political Sciences Faculty of Universidad de Carobobo. Republica Bolivariana de Venezuela.

Keywords: episteme, theoreticalaxis, University teaching.

Descriptores que hacen percibir el objeto de estudio

La investigación parte desde una perspectiva que solamente se observa su comprensibilidad desde una visión teorética, direccionada hacia la construcción intelectual de un episteme contrario a toda acción y praxis en el ejercicio docente. Esto solamente se posibilita desde el ser de la docencia universitaria, dentro de los aspectos éticos, que permitió a asumir una posición no solo desde el hacer docencia sino desde su ser-ser, en su significado más amplio y filosófico.

En este sentido, el saber teórico-práctico que en esta investigación se presenta, constituye un campo inacabado, que no puede darse por finalizado, por cuanto permite reconstruir la acción docente, a

través de lo que se postula en el conocimiento que se imparte en el aula como un campo indefinido y aun por recorrer. No se trata de una figura inmóvil, sino de coincidencias que se establecen y se deshacen por medio del discurso.

Así pues, que las definiciones teoréticas son comunes en contextos científicos, donde las teorías tienden a estar precisamente definidas y los resultados son ampliamente aceptados como correctos. Sin embargo, en áreas como la filosofía o las ciencias sociales las definiciones teoréticas de un concepto se contradicen frecuentemente, por cuanto la investigación social, comprende un proceso que, utilizando el método científico y otras metódicas referenciadas a fenomenologías y hermenéuticas de tipo cualitativos, permitiría obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social.

Es por ello, que la noesis que se abordó es el ser de la docencia, reflexionando desde categorías espirituales, autoestima, motivación, creatividad y la ética con responsabilidad social; cumpliendo así, con el mandato de la UNESCO (1988), informó que la educación se sustenta en cuatro pilares: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, siendo este último el que representa un reto para el siglo XXI. En este sentido, el ser del docente como persona cobra gran importancia, tal y como se consagra en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 3: "La Educación es un derecho humano y tiene como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad".

Igualmente, lo contemplado en la Ley de Universidades en su artículo 4:

> La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana,y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica... (p. 3)

Lo que hace percibir en el ser del docente, su intersubjetividad desde la perspectiva: mente, cuerpo y sentimiento, como unidad interconectada con el universo.

Esta relación ser-ser, se refiere en principio **al ser del docente**, que de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, establece que el docente es una persona que "enseña". La vida en cambio, demuestra que ser docente es más que "enseñar" un concepto, un axioma, un procedimiento o alguna destreza intelectiva. Siendo sus responsabilidades cotidianas: preparar clases, llegar puntualmente al aula, exponer ideas, dar testimonio de algunas experiencias, corregir prácticas, explicar ejercicios, devolver exámenes, publicar calificaciones, escuchar y resolver reclamos, solucionar problemas, el docente expresa, transmite y propone una manera de ser en el mundo de su vida y de la vida para sus estudiantes.

En consecuencia, se requiere madurez intelectual y emocional, una posición definida respecto de los problemas del entorno, sensibilidad para comprender las dificultades de los demás y, esencialmente, honestidad intelectual para definir fortalezas y debilidades propias. Más allá de las formalidades institucionales y de la competencia para enseñar soluciones a problemas profesionales, ser docente implica promover la búsqueda de la verdad, aun sabiendo que jamás es posible alcanzarla plenamente.

De esta manera, los profesores de la escuela de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo, de años ejerciendo y también a los que tienen menos tiempos y que se dedican a este oficio, saben que se aprende a ser docente todos los días, en cada clase, con cada grupo de estudiantes, que la escuela de derecho debe reforzar y exigir el cumplimiento de valores ciudadanos, con la firme convicción de que antes de ser abogados, lleguen a ser buenos ciudadanos.

En cuanto al segundo, **el ser del ejercicio docente**, se dimensiona con el ejercicio profesional con rigurosidad y al mismo tiempo **claridad** con que se redactarían escritos ante los tribunales, y por la experiencia que da hablar en público, que quita el **miedo escénico**, relación recíproca, por cuanto también se aprende de los estudiantes. Indudablemente, ejercer la labor docente constituye un beneficio para el ejercicio profesional como abogados ya que "la claridad es la cortesía del jurista". Por otro lado, la experiencia de hablar en público durante tantos años motiva que cuando se interviene ante los tribunales, no sientan el miedo escénico que a veces padecen los profesionales del derecho.

En general la definición del ser profesional del docente en la escuela de derecho impone una revisión de la naturaleza del trabajo que le es particular, ahora diseñado de una manera burocrática y especializada, hacia la búsqueda de un profesional que fundamente su actuación en un cuerpo sistemático de conocimiento, y no solamente en un sistema de normas jurídicas, sino también, de normas sociales convencionales de autonomía y de altruismo y sentido comunitario, con sentido de autoridad básica de quienes la practican transitoriamente y de quienes la han convertido como la cátedra de su vida (el ejercicio de la profesión docente), en una cultura ocupacional clara, fuerte y distintiva, y en la legitimidad que la sociedad y las leyes le otorgarían. Por todo lo antes expuesto, surge la siguiente interrogante: ¿Por qué construir un episteme teorético que fundamente el abordaje del ser-ser desde el hacer docencia universitaria?

Propósitos de la investigación

Eje central epistémico

Construir unepisteme teorético que fundamente el abordaje del ser-ser desde el hacer docencia universitaria. Caso de estudio: Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo.

Especificidades

- Describir el hacer de la docencia universitaria desde la práxis del ejercicio de sus actores.
- Identificar los principios epistemológicos de la docencia para un hacer docencia Universitaria.
- Deconstruir los momentos de la docencia universitaria desde el ser-ser.
- Proponer un eje teorético que enlace el ser-ser con un hacer docencia universitaria.

Referentes y asideros epistemológico

En cuanto a la construcción de un conocimiento científico actual:

Así pues, Martin Heidegger (1974), establece: para que el ente se manifieste como es, debe ser liberado de cualquier actitud de poder

que sobre él se ejerza,...lo que se alcanza mediante un ejercicio del "pensar meditante" que establece una relación simple y apacible con las cosas... y el mundo cotidiano del ser humano...En este sentido, Mario Bunge (1976), afirma que es conveniente, que se produzcan movimientos evolutivos hacia nuevos paradigmas que abarquen sabiamente tanto las llamadas ciencias sociales como las denominadas ciencias duras en la acción de la Universidad y de la dinámica de la docencia universitaria...

Sin embargo, Edgar Morín (1982),manifiesta que detrás de cada paradigma se esconden conocimientos que, por efecto de la investigación, son identificados como un conjunto de preceptos, principios, normas, nociones y teorías producidos como respuestas al pensamiento de los integrantes de una comunidad científica determinada (la universidad).En consecuencia Dérrida (1989), destaca que la intención, es la de construir a partir de los pensamientos propios del investigador un discurso, edificándolo sobre unos cimientos personales...en este sentido toda la restructuración, el orden y la forma provendrían del sujeto-objeto como lo es el hacer docencia universitaria desde su ser epistémico.

Seguidamente, Prigogine (1994) citado por Martínez (2010) informa que:

> ... estamos llegando al final de la ciencia convencional; es decir, de la ciencia determinista, lineal y homogénea, y presenciamos el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo. (p. 18)

Con respecto a Edgar Morín (2002) señala:

> Ecologizar nuestro pensamiento de la vida, del hombre, de la sociedad, del espíritu, nos hace repudiar para siempre jamás todo concepto cerrado, toda definición autosuficiente...Donde el pensamiento reflexivo o meditante ocupe un importante rol, mediante la relación simple y apacible con los entes para permitir que se manifieste su ser. (p. 144)

De esta manera, Miguel Martínez (2006) le señala al docente el camino para salvar la brecha entre racionalidad positivista y una racionalidad postpositivista, caracterizada, ésta última, por su orientación y lógica dialéctica, sistémica, interdisciplinaria, constructivista, ecológica y humanista, que hace justicia a la riqueza de la vida humana cotidiana, pero, al mismo tiempo, conduce su acción con gran rigurosidad, sistematicidad y criticidad.

Para, Edgar Morín (2007): "... el pensamiento complejo es una aventura pero también un desafío", y el desafío viene desde los primeros inicios del pensamiento crítico, desde los saberes más simples hasta subir día a día los escalafones de esa aventura cognoscitiva que se vive constantemente en las aulas universitarias, teniendo presente lo explicado por Miguel Martínez (2010) que: "... sin una base epistemológica que les dé sentido, no puede existir conocimiento en disciplina alguna".

Desde la postmodernidad y la educación

La primera deriva de la constitución del hombre postmoderno bajo tres núcleos de valores: relativismo (ser, razón y valor), el presente (momento y cotidiano) y el esteticismo (individualismo hedonista/ narcisista),...demarcando profundos abismos axiológicos y culturales en torno a la formación humana.Está presente en esta realidad el paradigma de la complejidad que puede conducir a una visión integradora de los procesos culturales, incluyendo el educativo. Y que en cuanto al docente, este debe actuar profesionalmente bajo una ética dialógica que abarca dimensiones consigo mismo, con el mundo y con la sociedad, manejando adecuadamente los cambios y transformaciones requeridas, y desarrollando una capacidad auto reflexiva con respecto a sus prácticas pedagógicas, (Giroux, 1990).

Desde la complejidad y la incertidumbre en la educación

Para, Edgar Morín, reconocer y asumir la incertidumbre (histórica, existencial o cognitiva) como fundamento epistemológico, no significa sucumbir al escepticismo o al nihilismo, sino que involucra tomar una posición consciente para reflexionar y poner en práctica estrategias "para pensar bien", contextualizando y globalizando los conocimientos e informaciones sobre la base de lo que este autor denomina como "ecología de la acción".

Desde lo interdisciplinario y transdisciplinariedad en la educación

Se establece que la interdisciplinariedad relaciona e integra disciplinas mediante el reconocimiento y uso de zonas con elementos y sistemas comunes a diferentes dimensiones del conocimiento. Mientras que el enfoque transdisciplinario se inicia desde el preciso momento cuando el sujeto comienza a interpretar la realidad, pues la realidad es transdisciplinaria (García Guadilla, 1998). Lo cierto es que todos estos conceptos surgen con el propósito de unir las diferentes áreas del conocimiento que permitan a docentes, investigadores y estudiantes acercarse a la realidad.

Recorrido metodológico

Paradigma: deconstructivista. Postpositivista

La hermenéutica dialógica y validativa,considerada por Gadamer (1999) como "un arte y no un procedimiento" (p. 245), constituyó el método expedito para la construcción validativa de saberes. En este sentido, se empleó el enfoque hermenéutico validativo de los saberes, como lo plantea Sandín (2003). Sin embargo, la naturaleza de esta investigación generó criterios exclusivos de validez, los cuales son:

Criterio de autenticidad ontológica ante una esencia coherente: se refieren al encuentro del ser de la docencia y sus principios epistemológicos que constituyen postulados teóricos ante una realidad tan dinámica.

La perspectiva epistémica: se refiere a las posturas que suponen el reconocimiento de los hallazgos frente a las teorías como bases desde el reconocimiento de un eje teorético para la docencia universitaria, que permitió la construcción de un conocimiento corpóreo, trascendental, fáctico y eidético y válido ante la comunidad científica.

La validez dialéctica: se refiere a la articulación dialógica entre la práctica argumentativa, la investigación y la teoría. Se determina por el debate teórico entendida como una tesis que se antepone a una antítesis para que emerja una epojé del problema investigado.

La reflexividad crítica: que deja claro, que el investigador no es un ente desarticulado del contexto y que por tal motivo intenta reconocer, comprender y representar lo que forma parte de su mundo de la vida como la comprensión del ser.

Sujetos significantes

David Rutman: profesor de Filosofía del Derecho. **Eloísa Sánchez:** profesora de Derecho Civil I. **Marlene Robles de Rodríguez:** profesora de Derecho Civil III. Todos del pregrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Carabobo.

El testimonio de estos profesores conllevó a des-nudar los mundos socioculturales, a través de su historia de vida desde la persona, cuya temática el ser docente, permitió en esta investigación construir el relato de vida, por medio de la entrevista escrita, que develóla realidad y el discurso legitimado (la realidad como fuente de teoría).

La entrevista en profundidad

Se seleccionó, la entrevista con registro audiofónico, no-estructurada, por cuanto se estableció una conversación de un temario como lo es el "ser docente" en forma abierta y siguiendo un protocolo, y del cual surgieron las categorías que sirvieron para el análisis de la información.Seguidamente los hallazgos o resultados que se obtuvieron en la aplicación del instrumento, fueron legitimados como saberes cualitativos, ya que estos saberes constituyeron la herramienta fundamental para el desarrollo del conocimiento como capital intelectivo conducente a la comprensión de los fenómenos sociales en sus distintas dimensiones. En ellos la interpretación y la alteridad formaron el núcleo de la legitimación para la sabiduría universal. Esta legitimidad en el paradigma cualitativo es compleja ya que obedece a cada realidad social, lo cual le confiere un enfoque holístico.

Análisis de la información

PRIMERO: Categorización.

"el ser docente"

1.- Sujeto significante (información personal)

2.- Ser docente.

3.- Percepción del ser docente universitario.

4.- Experiencia desde su ejercicio docente en el contexto universitario.

5.- Visión del ejercicio docente desde el rol de facilitador universitario.

6.- Modelo de referente, suscrito a una visión – misión del ejercicio docente en el contexto universitario.

7.- Aporte desde el ser docente para un hacer docencia universitaria desde su propia experiencia en la Escuela de Derecho.

Elucidación de preguntas enmascaradas

¿Qué es ser docente?		
Nro	Respuestas cortas	Pregunta enmascarada

Estructuración individual y general

SEGUNDO: Elucidación de Dimensiones. (Se obtienen de las categorías que surgieron de la entrevista)

Dimensión	Pregunta enmascarada

TERCERO: Corpus por Entrevistado.

Categoría	Dimensión	Respuesta Corta	Pregunta Enmascarada	Conclusiones	
				Dimensión	Categoría

Contrastación:

CUARTO: Posicionamiento de categorías y dimensiones

CATEGORÍA	RESPUESTAS
A- El ser docente	24
B- El docente universitario	9
C- Formación del docente universitario.	13
D- Desempeño del docente universitario	11
E- Paradigma de la educación universitaria desde el ser docente	27
F- El docente-facilitador	15
G- El entorno del ser docente.	12
H- La investigación universitaria	5

Fuente: Villarreal, 2013-

Se identificaron unos fundamentos indispensables de la pedagogía que, aprehendidos por el docente, perfilan su ser para la más completa realización de los roles humanos y profesionales que asumirá en el ámbito del acaecer educativo universitario.La elaboración y apropiación de ese conocimiento y de su esencia teórica serán la base de sustentación de sus prácticas educativas universitarias.

Teorización

Corpus Teórico

1.- El ser docente (fe)

1.1- El humano/persona ser docente
1.2.- El estado del ser docente
1.3.- El inacabable aprendiz
1.4.- Caminos de la cognición
1.5.- Restricciones y dificultades
1.6.- El ser docente escondido

2.- La persona docente (voluntad)

2.1.- Sentimientos contradictorios
2.2.- Profesionalización
2.3.- Beneficios cuantitativos
2.4.-Valoresdel materialismo pragmático
2.5.- Formación y perfeccionamiento

3.- Realidad del docente (acción)

3.1.- El ser docente y la postmodernidad
3.2.- La Orientación del docente
3.3.- El acompañamiento
3.4.- El Binomio docente-alumnos
3.5.- La Impregnación
3.6.- La Comunicación
3.7.- Función principalísima del docente universitario
3.8.- Transformación del conocimiento
3.10.- Dos posiciones antagónicas
3.9.- El producto trascendental
3.11.- El impacto social positivo.

Aproximación teorética desde el ser de la docencia universitaria

El ser de la docencia, reflexionó desde la perspectiva del docente universitario en diversas categorías espirituales, además se pudo producir datos descriptivos a partir de las palabras habladas o escritas de los sujetos significantes. La hermenéutica en el proceso involucró al autor a conocer la vida de los sujetos significantes a través de sus manifestaciones, con énfasis en la ontología de su acción docente.Los procesos de deconstrucción y construcción del objeto de estudio, permitieron un desenvolvimiento holístico próximo al postmodernismo, cuya característica principal se manifiesta en el sujeto fe capaz de transformar la cosmovisión que hasta entonces tenía el sujeto ciencia verdades absolutas.Se utilizaron elementos

de tipo ideológico, es decir, el sujeto duro desaparece dentro del portafolio de sus verdades absolutas.

La narrativa anterior, intenta diferenciar al nuevo sujeto caracterizado por una nueva cosmovisión, estamos hablando aquí del sujeto blando, en este caso con un portafolio contentivo de verdades relativas.Se intenta describir a este sujeto nuevo, que en el interior de su definición categorial, sea recipendiario de tantas verdades como sujetos existan, es decir, el docente universitario se vería obligado a interpretar nuevos compromisos históricos que contribuyan a la creación del ser-docente universitario.En este sentido, se abordó la ética, por medio de una triada: la fe, la voluntad y la acción desde un marco teórico referencial con la firme convicción de que la formación facilitador-participante requiere de valores humano-cristianos de los que el profesor dará testimonio con su persona y su modo de ejercer la docencia a través de la fe.

Es por ello, que la ética ontológicamente percibida permite que el docente desde el ser-ser, desarrolle un marco reflexivo a evaluar su misma acción humana, con base en ella misma, podrá articular, sistematizar, defender y recomendar criterios para establecer las conductas y las normas correctas e incorrectas en su acción docente. Vale la pena recordar alguno de los imperativos categórico de Kant, que en la interpretación exige, que el ser de la docencia debe obrar de tal modo que use la humanidad, tanto en su persona (facilitador) como en la persona de cualquier otro (participante), siempre como un fin y nunca como un medio.Asimismo, el ser docente es potenciado cuando la fe y la voluntad concurren como elementos del paradigma que lo guía; un aspecto primordial es la creencia en la docencia creadora para formar ciudadanos primero, que profesionales y específicamente al profesional del derecho.

Por esta razón, el ser del docente en su ejercicio profesional, cuando asume el desafío de enseñar, debe practicar los valores universales y principios de la carrera de derecho, orientados a la formación del ciudadano-abogado, para una sociedad *civilitas* pues, aquí estaría reflejando la verdadera esencia (los valores) que se convierte en una virtud, como hábito de obrar y accionar bien, independiente de los preceptos de la ley.Para ello su perfil general a de contener tres facetas ineludibles, como son: actuar como proponente de ideales de paz, libertad y justicia social; ser gestor efectivo del currículo;

y comportarse como orientador para el desarrollo actitudinal de los alumnos.De esta manera el docente de la escuela de derecho, estaría en condiciones de potenciar los elementos dialógicos, que permitan el encuentro intersujetal en la resolución de las distintas fenomenologías, dentro de un espacio de respeto a los valores trascendentales de los sujetos.

Importancia del aporte teórico al conocimiento universal

Sin duda que esta aproximación teórica cumple con la concretud de la investigación, por cuanto constituye una propuesta para los facilitadores en su hacer docencia universitaria, entrelazando el ser-ser del docente con un hacer docencia universitaria, que obliga a reflexionar y a repensar el país a partir de un diagnóstico de las razones de la actual situación socio-politíca, socio-jurídica y socio-educativa, que responsabiliza a la docencia universitaria, involucrandola desde su ser en el hacer, ante el compromiso que representa un verdadero proceso de transformación que ya se viene dando en el país nacional y que la Universidad de Carabobo, especificamente su Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas y sus actores deben comprender que ya no se puede seguir siendo los reductos mas conservadores y positivistas tradicionales en la enseñanza jurídica.

La globalización de la justicia es un ejemplo de derecho dado como real, que explica toda la reflexión antes planteada.

El autor considera que no puede darse por concluida esta investigación, por cuanto plantea dos cosmovisiones por resolver: Espiritualidad y Ciencia.En este punto, el autor pretende prevenir al lector en relación al viejo debate entre religión, entendida esta como elemento metafísico de espiritualidad y, la confrontación que surge a finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII en tiempos de ventisca de ilustración con la aparición de la ciencia fundamentalmente las ciencias duras o básicas. Lo anterior, se origina a partir de una ruptura epistemológica; dando a su vez origen a dos cosmovisiones: una que discurre su discurso a lo interno desde la visón única del teocentrismo; es decir, Dios creador de todas las cosas y por otro lado el antropocentrismo, donde el sujeto-ciencia es creador del constructo Dios y consecuencialmente del universo.

La advertencia a que se hace referencia tiene que ver directamente con los nuevos descubrimientos, producto de investigaciones, que se han venido suscitando en el área de la física nuclear-subatómica, con la demostración matemática y concreta de la aparición y descubrimiento de la partícula Bosson, llamada por otros científicos y, otras personas ligadas al ambiente de la investigación partícula Higgs, en honor al Británico Peter Higgs su descubridor.

Este material proveniente de investigaciones del Consejo Europeo para la Investigación Nuclear (CEIN), hace mas de una centuria, y describe que esta particula existe con características especiales, por ejemplo que el Bosson, es igualitario o comparable con Dios, cuando también se le llama partículas creadoras, originarias, primigenias del universo, lo que conduce inexorablemente a una nueva confrontación, que de alguna manera impacta a los dispositivos en términos de constructos mentales y de conciencia hacia Dios como creador del universo.Se tienela certeza que el tema abordado contiene características muy polémicas, el debate al respecto sigue abierto.

A continuación percibase el infograma único, el cual explica por si mismo y el lector puede desde una hermeneútica comprender la propuesta del presente estudio, la cual se traduce desde un eje teorético el binomio ser-ser de la docencia universitaria, donde los principios epistemológicos y las respuestas a las técnicas de investigación dieron lugar a una nueva mirada de la docencia universitaria desde dos manifestaciones: a) El docente como persona y b) el docente en su ejercicio profesional.

Ahora bien, el docente como persona asumiendo sus principios epistemológicos y la concatenación de la fe, voluntad y acción las cuales denotan el hacer de la docencia universitaria, hacen el reconocimiento de las competencias de la docencia, investigación y extensión, en un ejercicio con probidad donde la espiritualidad y la ciencia hacen una comunión para reflejar una nueva mirada desde las dos cosmovisiones por resolver (asumir desde los atributos del ser docente y ser profesional), interprétese y asúmase el eje teorético que se propone en el presente documento doctoral.

Fuente: autor, 2013.

Referencias

Aguilar, L. (2004). *La hermenéutica filosófica de Gadamer.*[Documento en línea]. Sinéctica 24. Febrero-Julio de 2004. Disponible: La hermenéutica filosófica de Gadamer, http://www.portal.iteso.mx/portal/page/sinectica/historico/numeros_anteriores05/024/24%20luis%20armando%20aguilar-puertos.pdf [Consulta: 2011, febrero 10].

Ávila, B. (2010). *Episteme y mundo de vida popular***.** Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo.* Barcelona, España: Siglo XXI.

Bermejo, D. (2005). *Postmodernidad: Pluralidad y transversalidad*. Barcelona España: Ántropos.

Bernstein, B. (1994). (1990). *La clase social y la práctica pedagógica, en la estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1996). *El dispositivo pedagógico, en pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. España: CEAC.

Bunge, M. (1976). *La Ciencia, su método y su filosofía*. México: Siglo XXI.

Burgos, C. (2002). Formación de profesores. Revista *Civilizar. Órgano de difusión científica de la Universidad Sergio Arboleda, No. 2002*.

Cabanellas, G. (1981). Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual. Tomos III, VII y VIII. Buenos Aires: Heliasta.

Derrida, J. (1989). *La deconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona, España: Paidós.

Durkheim, E. (1956). *Les regles de la methodesociologique*. Paris: PressesUniversitarires de France.

Durkheim, E. (1992). *Lasformas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal. (Original publicado en 1912).

Durkheim, E. (1993). *Escritos selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens*. (Trad. Ricardo Figueroa). Buenos Aires: Nueva Visión.

Durkheim, E. (1997*), El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Barcelona: Proyecto A.

Durkheim, E. (1997). *El fin del libro y el comienzo de la escritura*. (Trad.O. del Barco y C. Ceretti). De la gramatología. México: Siglo XXI.

Durkheim, E. y Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: puntuaciones*. (Trad. Patricia Peñalver). Barcelona. España:Proyecto A.

Enciclopedia Hispana (1994-1995). 5: 402-404

Enciclopedia Microsoft Encarta (1997).

Epistemología,Wikipedia,Disponible:file:///C:/DOCUME~1/COORD~1.QUI/CONFIG~1/ Temp/Epistemolog%C3%ADa-2.htm. [Consulta: 2011, Junio 10].

Espina, G. (2010). Responsabilidad social, personal y colectiva. *Boletín trimestral Nº 26 de la Fundación Adsis, junio de 2010*. Quito: ADSIS.

Fernández, L. (2006). *Temas de Filosofía del Derecho***.** Facultad de Derecho. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela.

Gaceta Oficial Nº 5.929 Extraordinario. (2009). Ley Orgánica de Educación. Sumario Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

Gadamer, H. (1977). *The universality of the hermeneutical problem*. En Philosophical hermeneutics, (pp. 3-17) Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I***.** Salamanca:Sígueme.

Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Garay, J. y M. Garay. (2000). *La Constitución bolivariana, comentada y con índice alfabético explicativo.* Caracas. Venezuela.

García, A. (2011). *Seminario doctoral. Material impreso.* Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo.

García, C. (1998). *La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del*

conocimiento. Cuadernos del CENDES, 15, (35). Caracas: CENDES.

González, E. (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud. Vol. 22, No 2 (2011).*

González, J. (2011). *Cátedra de educación transcompleja*. [Documento en línea] Disponible: http://www.transcomplejidad.org/. [Consulta: 2011, abril 18].

Grinnel, R. (1997). *Social work research and evaluations: Quantitative and qualitative approaches*. Illinois: Peacock Publishers.

Guevara, V. (2001). *Globalización, Cultura y Complejidad*. México: Trillas.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la comunicación*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999). *Teoría y praxis*. Madrid: Atalaya.

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. 1era. ed. México: Taurus.

Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo.* México: FCE.

Hermoso, V. (2008). *La Realidad como fuente de teoría (material en revisión)*. Universidad Pedagógica Experimental "Libertador". Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Doctorado en Educación. Maracay. Venezuela.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hessen, J. (2003). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Esfinge.

Husserl, E. (1995). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1952). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Ives, E. (1980). *Las técnicas de registro de entrevistas*. Knoxville: The university of Tennessee Pres.

Juan Pablo II. (1992). *Cultura, ciencia y universidad*. Roma. Italia: XXX.

Klimasauskiene, R. (2003). *Mejorar la base innovaciones-ciencia a través de la movilidad del conocimiento entre la educación superior y la práctica educativa*.Universidad Tecnológica de Kaunas, Lituania.Ponencia presentada en la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa de la Universidad de Hamburgo, 17 a 20 septiembre, 2003. [Documento en línea]. Disponible: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/003415.htl

Larousse (2007). Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española Vox. Madrid: Larousse Editorial, S.L.

Larrea, M. (2008). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. *Revista FACES. Volumen XVII Nº 1.*

Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial Extraordinaria. Nº-28.262. Caracas-Venezuela.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 5.929. Caracas-Venezuela.

Maestre, A. (1993). *Argumentos para una época. Diálogos filosóficos en Alemania*. Barcelona, España: Anthropos.

Malavé, C. (2012). *Toma de decisiones. Función administrativa del docente en el aula*.http://faseupel2012.blogspot.com/2012/05/rol-del-docente-como-evaluador. [Consulta: 2011, abril 23].

Mandrioni, H. (1986). *Reflexiones en torno a la educación y el valor*. Buenos Aires. Argentina. Depósito que ordena la Ley 11.723.

Martínez, M. (1989). *El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta*. Barcelona, España: Anthropos.

Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Ciudad de México: Trillas.

Martínez, M. (2005). *El paradigma emergente***.** Tercera Reimpresión. México: Trillas.

Martínez, M. (2006). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método.* México: Trillas.

Martínez, M. (2006-reimp. 2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos. Métodos fenomenológicos. Métodos etnográficos*. México: Trillas.

Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral.*Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, Nº 23, 2009*, pp. 119-138.

Montes de M. M. (2008). *Espacios endógenos, desde una perspectiva sociocomunitaria en la investigación educativa venezolana*.Tesis Doctoral no Publicada. Facultad de Educación. Universidad de Carabobo. Valencia.

Morín, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona, España: Kairós.

Morín, E. (1999a). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (1999b*). Tierra patria.* Barcelona: Kairós.

Morín, E. (1999c). *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma, Reformar el pensamiento.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morín, E. (2002). *El Método. La vida de la vida.* Madrid: Cátedra.

Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*.Barcelona: Gedisa.

Nicolescu, B. (1999). La transdisciplinariedad busca discípulos.*Le Monde de la Education, de la Culture et de la Formation. Nº 252.*

Palella, S., y Martins, F. (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Paredes, J. (1971). Política educativa e innovación.*Revista de Educación Nº 212-213.*

Pasek de P., E. y Matos de R., Y. (2011). Capacidades intelectuales vinculadas al pensamiento crítico.*Revista Educación y Ciencias Humanas. Nueva Etapa. Año XIV. N° 28. Enero-Junio 2011.*

Piaget, J. (1985). *Psicología y epistemología*. Barcelona (España): Planeta-De Agostini.

Pineda, M. (1997). *La condición posmodernista***.** Valencia. Venezuela: Ediciones Universidad de Carabobo.

Popper, K. (1982). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.

Prigogine, II y Stengers, I (1991). *Entre el tiempo y la eternidad***.** Buenos Aires: Alianza Universidad.

Rae (2001). Diccionario de la Real Academia. Ed. 22ª.

Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación*.Universidad Iberoamericana. México: Siglo XXI.

Rodríguez G., Gil J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Rodríguez y Colaboradores. (1984). *Antropología, perspectiva latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Usta.

Roger, G. y Bouey, E. (2005). *Observación participante. Trabajo social. Investigación y evaluación. Aproximación cualitativa y cuantitativa*. Nueva York. Oxford: University Press.

Roque, D. (2010). *Episteme Teorético de la Orientación Educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación. Venezuela.

Saad, M. (2007). *Universidad y producción de conocimiento científico con un enfoque transdisciplinar:Una experiencia dentro de la maestría en educación*. EDUCERE Investigación arbitrada. Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela. Disponible: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603721.pdf

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Barcelona. España: Ariel.

Salazar, M. y Guarate, Y. (2011). Postulados teórico-prácticos de la entrevista en profundidad en las adicciones. *cult.drog. 15*(17): 113-128.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona, España: McGraw-Hill.

Schavino, N. (2005). *La universidad productiva. Una visión de sinergia y complementariedad relevante.Cosmovisiones de la Educación en el Contexto de la Transcomplejidad*. Maracay: Editorial SIPTIC.

Segnini, S. (2004). *Un punto de vista acerca de la docencia e investigación universitaria*. Mérida: Universidad de los Andes.

Tamayo y Tamayo, M., (2003). *El proceso de la investigación científica*. Barcelona: Limusa, S.A.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998*). Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significado*. (J. Piatgorsky Trad). Barcelona: Paidós Ibérica.

Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Táchira. Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.

Varela, C. (2000). Ética, Postmodernidad y Educación Superior. El Papel de los Educadores en la Universidad Venezolana del siglo XXI.*Revista FACES, Año 8, Nº 18*. ISSN 1316-6182.

Villarreal, J. (2013). *Episteme Teorético desde el Ser de la Docencia Universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación.

Jesús A. Villarreal Hernández: Abogado egresado de la UC. Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la UC y UJAP. Especialista en Derechos Humanos, UCLM. Diplomado en Derechos Humanos, UJAP. Magíster en Ciencias Penales y Criminológicas, UC. Magíster en Gerencia Avanzada en Educación, UC. Doctor en Educación, UC.
villarreal.abogado@yahoo.com

Artículos

COMPRENSIÓN EPISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA COMPRENSIÓN DEL SER (EDUCA-FISER)

Carlos Angarita

RESUMEN

La Educación Física (EF) actual tiene una influencia de los paradigmas mecanicista, fisicalista, positivista y conductista que la ha regido hasta ahora, pero se quiere transitar hacia una concepción más humanista y holística; por eso, el propósito general de esta investigación es Construir una concepción epistémica de la EF desde la comprensión del ser. Para ello se hizo un análisis epistémico de la EF actual y su evolución histórica, se consideraron las principales corrientes filosóficas, pedagógicas, sociológicas, epistemológicas, ontológicas y psicoeducativas que propenden a la comprensión del ser que apoyan la consecución del objetivo general. Con asistencia del método fenomenológico hermenéutico se dio con la concepción de la EF actual en Venezuela mediante la entrevista a ocho sujetos significantes docentes-investigadores de la disciplina formados en distintas universidades y con diversos desarrollos profesionales, a cuyos discursos se les aplicó análisis de contenido. Adicionalmente se le hizo un análisis textual a cuatro planes de estudio de formación docente en EF de universidades nacionales del país. Se halló que los docentes confunden los fines de la EF con los medios, y tienen contradicciones en su definición y práctica pedagógica demostrando un discurso orientado por la concepción higienista. fisicalismo y una formación preeminente deportiva; lo cual coincide con el análisis previo. Los planes de estudio demostraron mayor consistencia en las unidades curriculares relacionadas con el deporte y la formación fisicalista-biomédica muy por encima de la formación propia de la EF.

Recibido: 11/09/2013 **Aceptado:** 20/01/2014

Se detectó que el problema es epistemológico por lo que se demostró la necesidad y la pertinencia de una concepción epistemológica de la EF desde la comprensión del ser que forme a una persona integral por medio del movimiento que use la actividad física, el deporte y la recreación para potenciar al ser humano en sus áreas física, motora, social, moral, comunicativa, afectiva y sexual en los contextos escolar, comunitario, laboral.

Descriptores: educación física, educación integral, epistemología.

EPISTEMIC UNDERSTANDING OF PHYSICAL EDUCATION FROM THE COMPREHENSION OF THE BE (EDUCA-FISER)

Abstract

Current Physical Education has being influenced by mechanistic, physical, positivist, and behaviorist paradigms, but it is intended to move it towards a more humanistic and holistic approach; therefore, general intention of this research is to construct an epistemic conception of PE from the understanding of the being. For that purpose, an epistemic analysis of current PE and its historical evolution was done, considering philosophical, pedagogical, sociological, epistemological, ontological, and psycho-educational major approaches, which include comprehension of the being and support the achievement of the general objective. With assistance of the Phenomenological Hermeneutic Method was possible to determine the conception of current PE in Venezuela through interviewing eight significant subjects, teachers-researchers, on the field from different universities and with diverse professional development, to whom an analysis of content was applied on their discourses. In addition, a textual analysis was practiced to four curricula for teacher training in PE of national universities in Venezuela. As a result, there was found that teachers confuse the purposes of PE with the means and they have contradictions about its definition and pedagogical practice showing a discourse oriented by the hygienist and physical conception, and pre-eminent sport training, which coincide with the previous analysis. Curricula demonstrated shown major consistency in curricular units related to sports and physical-biomedical training, very over to the own training of PE. There was detected that the problem is epistemological by what the need and the relevancy of an epistemological conception

of PE was demonstrated from the understanding of the being that trains an integral person through movement used by physical action, the sport, and the reaction to empower the human being in his/her physic, motor, social, moral, communicative, affective, and sexual areas, in school, community, and labor contexts.

Keywords: physical education, global education, epistemology..

Introducción

El siguiente es un constructo epistemológico de la Educación Física (EF) fundamentado en la comprensión del ser, proporciona principios epistémicos de los cuales se derivarán orientaciones teórica-metodológicas para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje para la formación desde el Ser; es decir, un ser humano integral, libre, sano, autónomo, decisional, reflexivo e independiente con una conciencia de sí mismo, consciente de los demás que lo hace auto-responsable y corresponsable de su propia existencia y la de la vida socio-comunitaria.

Este constructo pretende contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la EF en Venezuela, y es una nueva concepción de la EF desde la comprensión del ser, entendido el ser, como ese ser que se pregunta por su existencia, su propósito de vida de cómo se auto realiza para sí y para el otro, que esté claro en su trascendencia. De tal manera que esta concepción epistémica, la persona que se desea formar en el área de la EF, va proyectada hacia conciencia crítica-reflexiva, es decir, un sujeto con una praxis liberadora y constructora de su propia vida.

El constructo pretende dar orientaciones epistémicas de manera tal de definir qué aspectos de la actividad física, el deporte y la recreación considera la EF para cumplir con su finalidad que es la formación del SER a partir del movimiento, qué aspectos de estas tres áreas se integran a una didáctica específica que forma en las áreas cognitiva, moral, social, motora, física, sexual y lingüística tanto en el ámbito escolar, como en el laboral y socio productivo como el comunal de acuerdo a la normativa legal en la materia de Venezuela.

Posicionamiento desde la comprensión del ser. Definición y área de trabajo de la EF desde la comprensión del ser.

La EF es la integración de la educación y el movimiento (ver fig. Nº 01), pero esto no significa que todo lo que esté relacionado con el movimiento humano sea competencia de la EF, para que entre en el rango de la EF debe tener en primer lugar un carácter educativo, una intervención pedagógica. Esta postura la respalda Cecchini (1996).

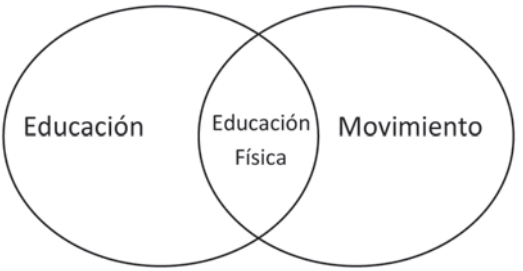


Figura Nº 01. La Educación Física como intersección entre educación y movimiento. Fuente: autor, 2013.

En segundo lugar, cabe destacar que el movimiento humano se expresa por multiplicidad de acciones que van desde la expresión corporal hasta la psicomotricidad. La EF utiliza como medio de su proceso de enseñanza-aprendizaje los campos del movimiento humano que de alguna forma estén institucionalizados socialmente y sean requeridos por el ser humano en su ciclo vital, que exijan desarrollo de competencias cognitivas, destrezas, actitudes y valores; es decir, la EF utiliza al deporte, la actividad física y la recreación como medios para desarrollar competencias en la persona (ver fig. Nº 01).

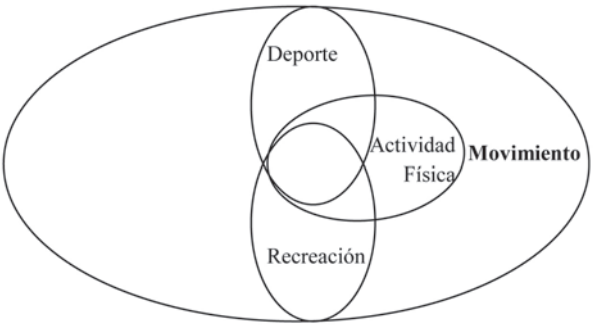


Fig. Nº 02. Campos del movimiento humano que son tomados por la Educación Física como medios de intervención pedagógica. Fuente: autor, 2013.

Ahora bien, el deporte, la actividad física y la recreación por sí solas no son campos ni componentes de la EF, sino de las ciencias del deporte, la salud preventiva, la biomedicina, la biomecánica, las ciencias del movimiento, las ciencias de la recreación.

La EF es la ciencia de la educación encargada de estudiar e investigar sobre cómo el deporte, la actividad física y la recreación pueden contribuir a la formación de la persona desde la Comprensión del Ser; y de sistematizar esas experiencias mediante el registro en el ámbito escolar, organizacional, comunal y social en general. Es el cruce de intersección entre la educación y los campos del movimiento humano institucionalizados socialmente como fundamentales para el ciclo vital de la persona (ver fig. Nº 02). Las actividades deportivas desarrolladas en contextos educativos o académicos entran en la categoría deporte escolar, pero quedan fuera del campo de la EF si no se involucran objetivos de aprendizaje.

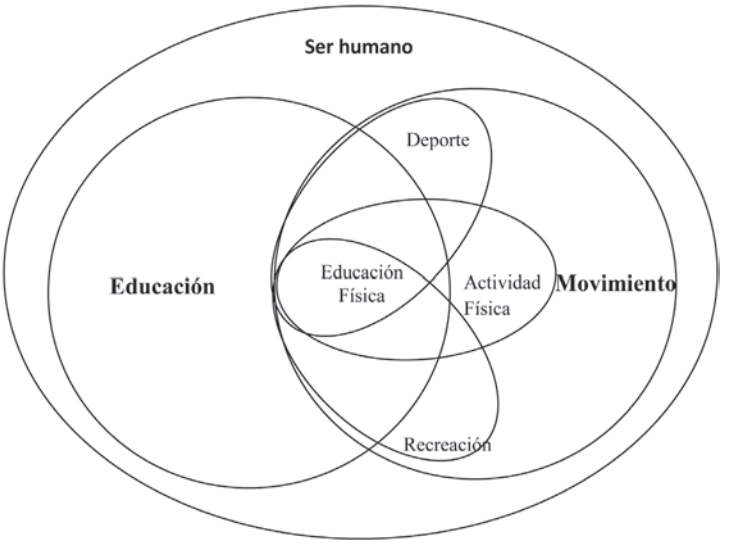


Fig. Nº 03. Redefinición del área de trabajo de la Educación Física. Fuente: Autor, 2013.

La actividad física si no está acompañada de fines educativos entra en la categoría o bien de entrenamiento deportivo o actividades recreativas con movimiento. La recreación contribuye a la EF si cumple con el requisito de estar en movimiento y tener carácter educativo, de lo contrario, recreación, a secas o con actividades físicas, está fuera del campo de la EF y pueden ser usadas como terapias grupales o individuales, relax, esparcimiento o entretenimiento y son objetos de estudios de otras disciplinas (ver fig. Nº 03).

Cuadro Nº 01

Área de trabajo de la Educación Física desde la comprensión del ser

Educación Física
En relación con el Deporte
* Se vale del deporte para educar desde el ser por medio del movimiento.
* Investiga cómo el deporte permite educar en las ocho áreas de desarrollo. Estudia el deporte como hecho educativo.
* El deporte es una intervención pedagógica donde el profesor activa la reflexión en el estudiante y transmite conocimientos en las ocho áreas de desarrollo.
* Planifica, activa y evalúa la conciencia-de-si, conciencia-para-si y la conciencia del otro y lo otro en las prácticas deportivas.
* Educa sobre técnicas y reglas deportivas, previendo que es un área profesional que el niño y el adolescente puede escoger en su futuro y como cultura general.
* Diseña estrategias pedagógicas que usen al deporte como medio y no como fin.
* Usa el entrenamiento deportivo como una situación de intervención pedagógica.
En relación con la actividad física
* Proporciona elementos de aprendizaje y motiva al dicente para que integre la actividad física durante su ciclo vital como medio de salud física y mental
En relación de las ciencias del movimiento
* Explica al dicente la dinámica del movimiento humano y sus distintas aplicaciones.
En relación a la recreación
* Educa socialmente y moralmente mediante actividades recreativas grupales y en movimiento.
* Observa a los dicentes en procesos recreativos para diagnosticar y planificar intervenciones pedagógicas.
* Motiva al dicente acerca de la práctica recreativa en movimiento para la salud física y mental.
* Vincula el hecho recreativo a todos los planos de la vida
En relación a la psicomotricidad
* Proporciona en la persona aprendizaje psicomotor y motiva a cultivarlo para todo su ciclo vital.
* Observa, corrige y evalúa la psicomotricidad del dicente

Fuente: Autor, 2013.

La EF contribuye así al estudio de la psicomotricidad, la biomedicina, la prevención de la salud, la selección y formación del talento deportivo. Estos fines son efectos adicionales de su intervención pedagógica, pero no son los primordiales, ni centrales ni los excepcionales. De esta forma la EF puede dialogar con disciplinas

afines como el entrenamiento y formación del talento deportivo de alto rendimiento, la recreación, la biomedicina y las ciencias del movimiento, así como la psicomotricidad; pero esto no quiere decir que deba confundirse o mimetizarse con ellas. Dialoga con ellas desde un punto de vista inter, multi y transdisciplinario sin que ello signifique que se confunda con ellas (Cuadro Nº 1).

Niveles teóricos desde la comprensión del ser

Nivel epistémico-ontológico: complejidad y existencialismo

La complejidad como paradigma emergente se ha compuesto de principios provenientes de diversas disciplinas como la filosofía, sociología, la química, la biología, la psicología jungniana y la física cuántica. Estos principios para abordar la realidad desde una perspectiva compleja son los siguientes:

- Principio de complementariedad (Martínez, 2009; p. 85): "El principio epistémico de complementariedad subraya la incapacidad humana de agotar la realidad humana con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, es decir, con un solo intento de captarla". Es decir ya no existe un modo único de ver la realidad ni hacer ciencia, es necesaria la multidimensionalidad, el multiperspectivismo, así como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

- Principio de la unidad del todo (García, 2006; p. 21): "la realidad es una totalidad organizada en la cual los elementos no son separables y por lo tanto no pueden ser estudiados separadamente". Para este autor y para Hurtado (2010) los límites son abstracciones que permiten aproximarse a la realidad para tener una comprensión (nunca completa) de ese foco de la realidad que captó su interés. La realidad o el universo pasó a ser una unidad múltiple, dinámica de red de relaciones, no hay punto aislado en el universo, los sistemas son solo abstracciones para poder focalizarse en un punto de la realidad. Los eventos deben estudiarse en su complejidad y en relación a su contexto.

- Principio de la naturaleza sistémica: (Martínez, 2009; p. 96): "El comportamiento de cada parte depende del estado de todas las otras, pues todas se encuentran en una estructura que la interconectan".

Todo sistema o foco de la realidad debe estudiarse en su totalidad y no fragmentariamente.

- Principio holográmico (Morín, 2002; p.99): "la parte está en todo, el todo está inscripto en cada una de las partes". A este principio Hurtado (2010) lo llama holográfico. Estudiando una "parte" se puede acceder al todo y estudiando al todo se puede comprender una parte. Una célula da cuenta del ser al que pertenece, al estudiar una persona se puede estudiar su cultura y la sociedad en la cual vive.

- Principio del bucle retroactivo (Morín, 2002; p. 99) "la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa". La linealidad de la causa-efecto queda derogada, un termostato o una calefacción pasa a ser causa y efecto de la temperatura que se registra en su espacio.

- Principio del bucle recursivo: (Morín, 2002; p. 100) "Los efectos y productos son en sí mismos efectos y causantes de lo que los produce". Tiene relación con el principio de relaciones holosintéticas (Hurtado, 2010; p. 73) "cada estructura es la manifestación de de un proceso subyacente propio de una red de relaciones intrínsecamente dinámica de modo que las propiedades de los eventos fluyen de sus relaciones y se comprenden a partir de la dinámica de su conjunto".

- Principio de autonomía/ dependencia o auto-eco-organización (Morín, 2002): el sistema se reproduce a sí mismo, a partir de sí mismo y en ese proceso gasta energía. Un ser vivo se regenera a partir de células muertas que le permite crear células nuevas y condiciona al mismo tiempo su ser y su cambio.

- Principio de posibilidades abiertas (Hurtado, 2010): los sistemas complejos ante la incertidumbre, tienen infinitas posibilidades de selección y autoorganización, por lo tanto no pueden estar sujetos a la predictibilidad, parte del concepto de las estructuras disipativas de Illya Prigogine. También se relaciona con el concepto de Luhmann, acerca de que la complejidad es un si fin de posibilidades y cada sistema o ser debe seleccionar una de ellas para continuar con su desarrollo. Esto explica la diversidad de especies y de ecosistemas que se generaron en el planeta tierra a partir de organismos unicelulares.

- Principio dialógico (Morín, 2002): la dialéctica orden/ desorden/ organización: la realidad es una proceso infinito donde el orden surge a partir del desorden y éste se genera a partir de un orden que va degenerando; paradójicamente son excluyentes pero son inseparables en una relación infinita que caracteriza al universo.

- Principio de la lógica dialéctica: (Martínez, 2009; p. 98) "las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo, y éste a su vez se modifica, y se enriquece con la comprensión de aquellas". El conocimiento es un proceso en permanente desarrollo y construcción.

La Educación Física (EF) para Locke (1986) se centraba en el cuidado del cuerpo para conservar y prevenir la salud, de tal manera de fortalecer y cultivar espiritualmente para la educación moral e intelectual. En lo concerniente a los niños la EF prepara al infante para entrar en la edad de la razón, el fortalecimiento del cuerpo, y por ende, prepararlo para la formación del espíritu. Se toma de Locke (ob. cit.) que el docente y el dicente dentro del contexto de la EF actúan a partir del consejo del otro, de la razón de los otros, no solo ejercitar la autonomía e individualidad, por el contrario, buscar los actos racionales-cognitivos a partir del consejo; se retoma este principio donde el docente de la EF actúa como orientador, asesor y tutor, no como un mero entrenador físico o deportivo, o ejerciendo la recreación como simple esparcimiento sin intervención educativa como es la práctica actual evidenciada en el discurso de siete docentes-investigadores que fueron los sujetos significantes de esta investigación.

Locke (1986) también propone a la Educación Física apta para formar en la autodeterminación y libertad del individuo, principios que se rescatan en esta concepción epistemológica, los cuales se han perdido en el camino sin norte epistémico de la EF, pero que ya estaban establecidas por este sabio filósofo.

Para lograr lo anterior, este constructo se fundamenta en el ser, en la conciencia que cada ser humano tiene de su propia existencia y de la libertad que tiene para desarrollarse según sus propias posibilidades con identidad tomando en cuenta a los otros. Es una actividad pedagógica y física que contribuye al desarrollo integral de la persona a través del movimiento. De allí que se sustente en la

filosofía existencialista, de acuerdo a los supuestos de Heidegger (1951), quien establece que el *dasein*, el ser humano que se siente arrojado y enajenado dentro de un mundo de cosas, quien para enfrentar dicha situación requiere tener conciencia y reflexión de su propia existencia para no terminar siendo objeto de los entes o de los demás. Aprovechando las posibilidades abiertas que cada ser humano se plantea de existencia propia y única.

El concepto de libertad de esta concepción epistémica de la EF es que el ser humano debe y puede construirse a sí mismo está apoyado en Sartre (1961), en el sentido teleológico de generar un proyecto de vida o una misión de vida donde estén involucrados los otros como una forma de que su existencia sea trascendente. Para alcanzar esta libertad la EF ha de convertirse en un protector contra la enajenación propio del sistema capitalista que busca socavar la identidad de la persona aislándola de sí misma, de los demás y de su propia realidad mediante la violencia simbólica a través de los medios culturales como la escuela, los medios de comunicación, la religión; que pretenden alienar, universalizar y homogeneizar al ser humano; para que se convierta en un ser pasivo, sin reflexión ni dirección, en una mercancía más y objeto fácil de manipulación ideológica de los factores de poder.

Además se parte del principio que la EF actual ha facilitado la reproducción de ese hombre - máquina enajenado del capitalismo que vende su cuerpo y fuerza laboral de forma pasiva, sin ningún sentido reflexivo, tal como se evidenció en la concepción de EF, pero sobre todo de deporte y entrenamiento deportivo que expresaron los sujetos significantes de la investigación. De esta manera el ser humano al extraviar su existencia pierde su esencia que lo hace distintivamente humano.

De igual manera, esta nueva concepción de EF desde la comprensión del Ser (EDUCA-FISER) busca contrarrestar el fenómeno del deporte-espectáculo, el fanático del deporte espectador (pasivo/consumista/irreflexivo), la manipulación del poder político-ideológico y económico sobre el deporte que ha extrañado al ser humano y al deporte de su actividad lúdica y placentera para convertirla en un medio de mercantilización, de consumo masivo y explotación; desestimando cualquier visión humanista, y por ende, educativa, visión que se ha filtrado de los sistemas educativos

y todos los medios culturales, sobre todo en la formación docente de la EF tal como quedó demostrado en la interpretación de los discursos de los docentes-investigadores de las principales universidades nacionales que fueron los sujetos significantes de esta investigación.

Nivel antropológico: integralidad del ser humano

Se asume a la ser humano como ente bio-psico-social. Prevalece entonces bajo este enfoque, y del la concepción epistemológica de la EF desde la comprensión del Ser, de la persona como un ser vivo con su dimensión física y biológica, pero con mente, pensamiento, reflexión, social, cultural y con orientaciones ético morales, en fin, una unidad compleja que debe abordarse y educarse de forma integral e íntegra; de acuerdo a los criterios establecidos por Morín (2000).

La persona se considera una, única y universal, con capacidad de libertad, autodeterminación, identidad propia, capaz de realizarse a sí misma, pero considerando a los demás, a su entorno, con potencialidades infinitas sin caer en los dogmatismos ni religiosos ni ideológicos, equilibrado, que no sea presa del individualismo capitalista, pero tampoco del corporativismo y homogeneización de sistemas de corte totalitario sean de izquierda o de derecha.

Adicionalmente este constructo se sustenta en la visión de ser humano como ente biológico, psíquico y espiritual, como un ser multidimensional y como un ser integral que se manifiesta en sus dimensiones intelectiva, volitiva-social, ética y biofisiológica. Se estima que la persona integra la libertad a su vida dentro de un contexto socio-histórico y espaciotemporal.

Al asumir al ser humano como eje central de la EF se pretende educar para la vida, de allí que la integralidad del ser humano se considera fundamental para la educación dentro de la concepción epistemológica de la EF desde la comprensión del ser, por eso se cimienta en la complejidad de la persona donde el ser humano debe educarse tomando en cuenta que es un continuum, es decir, que es susceptible de ser educado en cualquier etapa del ciclo vital considerando sus intereses y expectativas de acuerdo a su contexto histórico y socio cultural, atendiendo a su complejidad y sus dimensiones intelectiva, biofisiológica, ética y volitiva-social.

Nivel educativo: modelo octogonal de desarrollo integral, constructivismo, aprendizaje significativo, humanismo-social

Este constructo del EDUCA-FISER estima que lo cognitivo debe acompañarse de lo afectivo y lo emocional en el aprendizaje; educar para la vida en pensamiento, sentimiento, acción y valores. Por otra parte, la propuesta se orienta por el modelo de desarrollo integral propuesto por León de Viloria (2011) y sus ocho áreas de desarrollo de la persona durante todo su ciclo vital: Lenguaje, física, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral; enmarcadas en los ambientes familiar y escolar-laboral-social que representan el contexto comunitario, donde la EF debe contribuir al desarrollo de esas áreas a través del movimiento corporal.

Lo anterior, se hace posible con los postulados del constructivismo y el aprendizaje significativo, sobre el hecho que el educador físico debe considerar el conocimiento previo del estudiante y lo que es significativo para él, en el aprendizaje por descubrimiento, donde el docente o educador se convierte en un mediador que selecciona y filtra los contenidos que el estudiante va a aprender, pero puede intervenir, dejando siempre autonomía, en el proceso educativo, demostrando, completando, asistiendo, simulando y estimulando/ reforzando las competencias a desarrollar. Se considera ampliamente el postulado de que el educador físico debe hacer todo lo posible por plantearle escenarios los más parecidos a la realidad, de tal forma que el estudiante pueda transferir los conocimientos a cualquier situación y ámbito de su vida.

Se orienta también por la propuesta de Simón Rodríguez inspirada en el humanismo, la educación republicana y la preparación para la dimensión laboral como una forma de lograr la autodeterminación del ser humano; sustentados en la reflexión y la generación de pensamiento propio y creativo. Dentro del enfoque social el EDUCA-FISER se apoya en lo establecido por Vigotsky (1973) de facilitarle al estudiante el aprendizaje de su propia cultura, Finalmente se considera el pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1979), y su teoría de la educación libertadora proveyéndole al estudiante la capacidad de transformar su realidad como parte de un colectivo de acuerdo a sus propios esquemas de independencia y autodeterminación; activando su capacidad reflexiva por medio del movimiento.

La comprensión del Ser como alternativa epistémica para la Educación Física:

Ser-en-sí, ser-para-si, ser-para-lo-otro, ser-para-los-otros

Se considera el pensamiento de Heidegger (1951) y Sartre (1961) y el paradigma de la complejidad como los dos pilares de la Educación Física desde la comprensión del ser. En primera instancia se detalla el pensamiento existencialista de Heidegger (1951):

1. El encontrarse es una de las estructuras de la persona en que se mantiene el ser del "ahí". Con igual originalidad que ella constituye este ser el "comprender". El encontrarse a sí mismo tiene en cada caso su comprensión, aunque sólo sea reprimiéndola. El comprender es siempre afectivo. Si la comprensión de sí hace de la persona un ser auténtico, con ello se quiere significar que se concibe el fenómeno (los entes, las cosas) como un modo fundamental del ser del "ser ahí". Por el contrario del "comprender" en el sentido de una forma posible del conocimiento entre otras, a diferencia del "explicar", ha de hacer la interpretación, un derivado personal y humano del comprender primario que contribuye a constituir el ser del "ahí" en general.

2. El "ser ahí" es, existiendo, su "ahí", quiere decir en primer término: el mundo es "ahí"; su "ser ahí" es el "ser en" (dasein). Y éste es igualmente "ahí", pero también está abierto a "ser en el mundo" en cuanto tal, "estado de apertura" que se llamó "comprender". En el comprender es una apertura a la significatividad que se funda en la persona. El "estado de apertura" del comprender abarca, en cuanto "estado deapertura", la significatividad, con igual originalidad el íntegro "ser en el mundo". La significatividad es aquello sobre el fondo de lo que es abierto al mundo en cuanto tal. La significatividad son abiertos en el "ser ahí", quiere decir: el "ser ahí" es un ente al que, en cuanto "ser en el mundo", le vale él mismo, y esto solo es posible en el ser humano, ser consciente que es un ente más pero se piensa a sí mismo, así como le busca significatividad a los entes, él mismo se convierte en objeto de significatividad.

3. A veces se habla ónticamente la expresión "comprender algo" (lo otro: los entes) en el sentido de "poder hacer frente a una cosa",

"estar a su altura", "poder algo". Lo que se puede en el comprender en cuanto a existencia autenticidad del ser, no es ningún "algo", sino el ser en cuanto existir. En el comprender reside existencialmente la forma de ser del "ser ahí" como "poder ser". El "ser ahí" no es algo "ante los ojos" que posea además como dote adjetiva la de poder algo, sino que es primariamente "ser posible". Los entes, los animales solo son, solo están-ahí, pero no se plantean su significatividad en contraste con lo óntico (el mundo, el resto de los entes). El hombre sí es capaz de hacerlo y el "ser ahí" se convierte en "ser posible" es en cada caso aquello que él puede ser tal cual él es su posibilidad.

4. El esencial "ser posible" el "ser ahí" concierne a los modos del procurar por los otros (ontológico u otredad), y en todo ello y siempre ya al "poder ser relativamente a sí mismo", por fuerza, conciencia y voluntad de sí mismo. El "ser posible" que es existencialmente en cada caso el "ser ahí" se diferencia así de la vacía posibilidad lógica como de la sucesión de un hecho observado, sino el por qué existo y cuáles son mis múltiples posibilidades de ser o existir.

5. En cuanto esencialmente determinado por el encontrarse, es el "ser ahí" en cada caso ya asumido en determinadas posibilidades; en cuanto es el "poder ser" que él es, ha dejado pasar de largo otras; constantemente se da a las posibilidades de su ser, las ata y las amarra. Pero esto quiere decir: el "ser ahí" es "ser posible" entregado a la responsabilidad de sí mismo, es posibilidad proyectiva de un cabo a otro. El "ser ahí" es la posibilidad del ser libre para el más peculiar "poder ser". El "ser posible" "ve a través" de sí mismo en diversos modos y grados posibles.

Se plantea qué es el ser y cómo dar un sentido al concepto de la nada. Para responder a dichas preguntas utiliza el método fenomenológico Así, este gran tratado de ontología fenomenológica se articula alrededor de la interrogación del fenómeno "conciencia" y del fenómeno "mundo". Distingue dos regiones del ser, que denomina: Ser para sí y Ser en sí apareciendo el ser del existente humano en términos de nada. La nada es el ser propio de la existencia humana como conciencia, siendo esta nada negación. El ser para sí es el propio ser de la conciencia o subjetividad. La existencia de la conciencia es anterior a ser conocida, no tiene nada sustancial, porque solo existe en este aparecerse a sí mismo. El para sí define al hombre en su proyecto original, por sus deseos.

El ser en sí, es el ser del mundo, de los objetos, en tanto existe con independencia de la conciencia. Es el ser de la objetividad, trascendente a la conciencia.

El ser en sí es el ser que es, es una totalidad y el ser para sí es el ser que no es, es una pura nada, es negatividad. El sujeto es un para sí que nihiliza el en sí. El sujeto es deseo de ser (porque es pura nada), quiere ser algo que lo defina por su ser; por lo tanto es deseo de ser un en sí, ésto sería lograr la totalidad, es decir ser Dios, cosa que es imposible. El hombre está condenado a ser libre, pero también se crea libremente los condicionamientos y los obstáculos cuando los proyectos previamente trazados son erróneos. De la libertad derivan varias implicaciones, por ejemplo la responsabilidad, en donde el hombre es plenamente responsable del modo de ser que va adquiriendo a lo largo de su existencia. De alguna manera la libertad resulta incómoda, debido a que hay que saber qué hacer con ella, por lo tanto será la causa de una gran angustia. Al considerar la Conciencia como fundamento de la nada, –que ya citamos más arriba–, distingue dos modos del ser. La conciencia es, en efecto, nihilizadora, es decir, puede negar el en-sí. En este sentido, debe ser caracterizada como libertad; una libertad que al ser absoluta experimenta la angustia ante la responsabilidad de ser el fundamento de todos sus actos.

Tanto Heidegger (1951) como Sartre (1961) abren la brecha para la entrada del personalismo que busca la libertad de la persona con conciencia de sí mismo pero mando en cuenta al otro como lo reseñó Sartre (1961). Pero el ser-en-si tanto para los personalistas como los integralistas no es excluyente del para-si. Es decir un hombre es lo que es por su constitución corpórea y fisiológica como un ente más en lo óntico, pero también es por lo que fue y decidió ser y lo que tiene posibilidades de ser, pero también por cómo se proyecta y decide ser, todo ello no desde un estado egocéntrico ni pleno (Dios) sino considerando lo otro (óntico) y los otros (ontológico/otredad), entonces la comprensión del ser incluye el en-sí, el para-sí y el para-los-otros y lo otro. En esto último hace énfasis Morín y Maturana, con la conciencia ecológica y planetaria.

De allí que la Comprensión del Ser que le da sustento a la Educación Física como subdisciplina de la educación, tome en cuenta en primer lugar el Ser-en-sí, es decir, ser-ahí, el ser

arrojado al mundo como todos los entes, pero que desde ese ser-ahí comienza su existencia, un ser temporal, como las cosas, como los animales, un ser con necesidades biofisiológicas como el sueño, la sed, el hambre, un ser físico que se expresa y manifiesta en su corporeidad para desplazarse, un ser emocional, pleno de sentimientos, de afecto, característica que comparte con los mamíferos; un ser en cambio, en movimiento, que se transforma desde el punto de vista físico, nace, crece, se reproduce, envejece y muere. (Ver Fig. Nº 04).

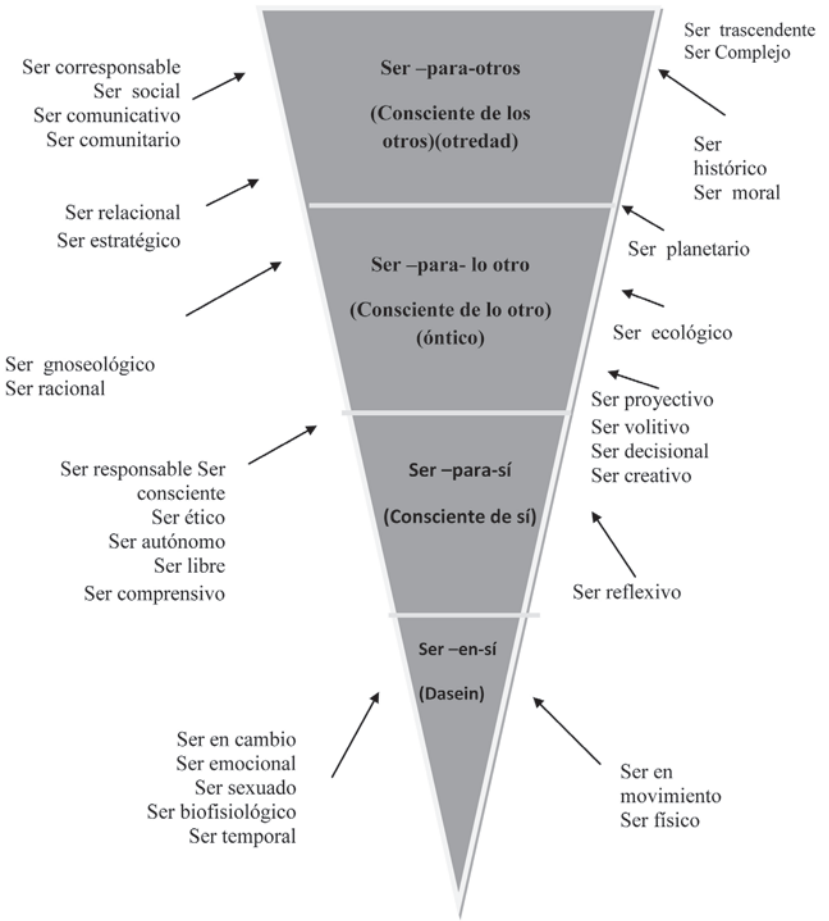


Fig. Nº 04. Despliegue de la comprensión del ser como sustento de la EF. Fuente: Autor, 2013.

De acuerdo con la Fig. Nº 04, el ser-en-si y sus expresiones del ser, es el soporte para el ser para-sí o consciente de-sí, aquí el hombre se da cuenta de su existencia, se pregunta por la muerte, cómo enfrentarla, le da significado a su existencia como al resto de los entes, ser comprensivo, ser reflexivo, que lo hace ser libre, autónomo, consciente-de-sí que lo hace responsable al buscar su trascendencia, de escoger entre todas sus posibilidades, ser creativo y decisional, con voluntad (volitivo) y por ende, proyectivo.

Por eso tanto la Educación Física, como una subdisciplina de la educación a diferencia de las otras especialidades educativas parte del ser-en-sí de lo corpóreo, de lo físico, del movimiento (actividad física), pero ayuda al estudiante a estar consciente de sí (mayéutica) a reflexionar sobre sí, la autonomía, la ética, la decisión, la voluntad, su autonomía; pero considerando a lo otro (aquí entra en consideración la recreación), conciencia ecológica y planetaria, y el otro, lo social, lo moral, lo estratégico, lo relacional, lo sexual, lo histórico, un proyecto de vida donde esté el otro para trascenderse y ser dueño de sí, y no paralizarse frente a la muerte y a las manipulaciones de los poderes político, económico, ideológico ni social. Un ser para la vida, para la libertad, para-sí, para-el-otro y lo-otro.

Dimensiones de la comprensión de la Educación Física desde el ser

La Educación Física como ya se dijo tiene como dimensión teleológica que el niño, el adolescente y el hombre general llegue o se reencuentre con su ser y de ahí se constituya en ser humano, para ello el educador físico se guía por las ocho áreas de desarrollo integral del modelo octogonal de Chilina León (2011) que corresponden a las dimensiones del ser-en-sí, el ser-para-si, el ser-para-lo-otro y el ser-para-los-otros, esta combinación da las orientaciones de cómo la Educación Física puede lograr activar, encontrar o reencontrar su, esto es su dimensión metodológica.

La dimensión ontológica es como se ha reiterado la comprensión del ser en sus cuatro pilares y el despliegue de las mismas, el carácter epistémico se lo da la filosofía existencialista y el paradigma de la complejidad. La dimensión axiológica está fundamentada en la trascendencia en la potencialidad del ser

humano de ser artífice de su propia y existencia y estar y vivir para-si, y al estar consciente de ello, vivir y estar para lo otro y los otros, lo que lo hace responsable y corresponsable. En los cuadros subsiguientes están presentados los cuadros que explican las dimensiones de la Comprensión del Ser aplicadas a la Educación Física.

Cuadro Nº 02

Dimensiones de la Educación Física desde la comprensión del ser

Dimensión	Sustento
Epistemológica	Complejidad
Ontológica	Comprensión del Ser
Teleológica	Educar para la comprensión del Ser por medio del movimiento
Metodológica	Responder a las ochos áreas de desarrollo y al despliegue de la comprensión del ser por medio de la Educación Física
Axiológica	Educar a un ser humano responsable de sí y corresponsable de lo otro y con los otros. Trascendencia, existencia, proyecto de vida.

Fuente: Autor, 2013.

De acuerdo al Cuadro Nº 02, el EDUCA-FISER considera al ser humano compuesto por cuerpo, mente y espíritu. Parte del cuerpo, del ser-en-si, que corresponde a las áreas de desarrollo física, sexual y motora. La intervención educativa se centra en lo que tradicionalmente ha realizado la Educación Física, es decir, el estudio del cuerpo y cómo mantenerlo en condiciones óptimas siendo la actividad física la principal alternativa para ello; de allí la Educación Física se considera como un medio de prevención de mantenimiento y fortalecimiento de la salud, el educador físico vincula la educación sexual y reproductiva a la actividad física y como una dimensión de la salud integral.

Todo esto se realiza en cualquier etapa del ciclo vital, es decir, si se trabaja con niños, adolescentes, adultos o adultos mayores, en el campo de la Educación Física escolar, comunal, laboral y en cualquier ámbito de la vida.

Formación desde el Educa-fiser

Los pilares del *Educa-Fiser* son: (a) la complejidad: observar al ser humano como ser complejo y que vive en un mundo complejo, pero su complejidad reside en su capacidad de ser auténtico y accionar a partir de su ser la transformación del mundo hacia una contexto más humano, desde su responsabilidad; su otro pilar (b) es la Comprensión del Ser. Para formar al ser humano desde la comprensión del ser, se vale de la actividad física, la recreación y el deporte como medios para educar desde el ser a partir de movimiento humano, en cualquier contexto social: escolar, laboral, comunal, penitenciario, militar tal como lo exige la Ley Orgánica de Educación Física, Deporte y Recreación del (2011). Ver Fig. Nº 05

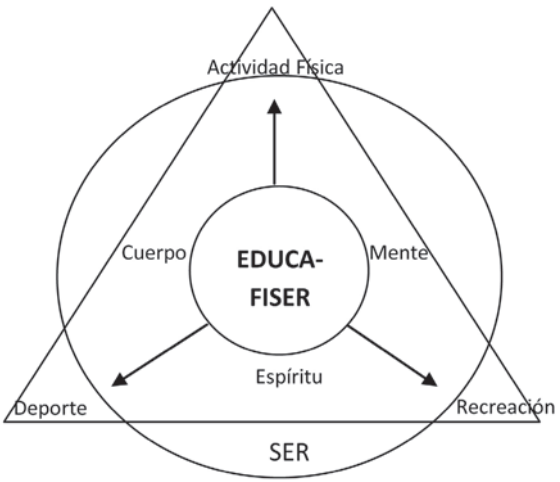


Fig. Nº 05. Representación gráfica del EDUCA-FISER. Fuente: adaptación Valdivieso, 2007.

A continuación se presentan los principales enunciados básicos de una Educación Física desde la comprensión el Ser:

Enunciado: La Educación Física forma a un ser humano integral a partir del movimiento en los espacios educativos, recreacionales, la

actividad física y de entrenamiento deportivo. De esta afirmación se desprende lo siguiente:

El docente en una situación de enseñanza – aprendizaje de la Educación Física debe desarrollar las siguientes competencias que conlleven a la formación del ser humano integral:

- Cognitivas:

*Conocimiento de su cuerpo en los aspectos biofisiológicos.

*Conocimiento del cuerpo como expresión y manifestación del equilibrio personal cuerpo-mente-espíritu.

*El cuerpo como expresión corporal para comunicarse eficientemente con los demás y establecer relaciones socio-afectivas.

*Los auto-cuidados del cuerpo como expresión de autoestima.

*El cuerpo como principal vehículo y ejecutor de sus movimientos, decisiones y acciones.

*La necesidad de desarrollo de la psicomotricidad para vivir en un medio que exige adaptarse a situaciones diversas frente a manejo de artefactos, equipos y maquinarias presentes en la vida cotidiana, la laboral, la recreativa y del ocio.

* Los procesos fisiológicos de la actividad física y su beneficio para la salud integral.

- Reflexivas:

*La actividad física como factor fundamental de prevención y fortalecimiento de la salud.

*La actividad física como elemento de salud mental en lo concerniente al descanso y recreación de la mente, el sentido lúdico y deportivo por placer y catarsis del estrés diario.

*La autonomía y el ejercicio de la libertad al no ponerlo a disposición de la explotación de otros, del poder político y económico.

*El ejercicio físico como cultivo de la belleza para las relaciones personales y no para ser mercadeado como una mercancía más.

*Vinculación del control del cuerpo, de acciones estratégicas en escenarios lúdicos y deportivos a otros escenarios de la vida como la sexualidad, la búsqueda de pareja, el desarrollo profesional y laboral, la recreación y el ocio, la disciplina mental y la organización de la vida diaria, el establecimiento y alcance de metas.

- Procedimentales:

*Manejo y control de elementos deportivos como balones, bates, entre otros para el desarrollo de la psicomotricidad gruesa.

*El trabajo en equipo para la consecución de una meta por medio del pensamiento estratégico desarrollado en un juego deportivo.

*Adelantarse a situaciones, escenarios. T

*Tomar aprendizajes de las victorias y las derrotas.

*Asumir diversos roles en situaciones lúdicas deportivas para luego ser vinculadas a otras dimensiones de la vida como el hogar, la escuela, el trabajo, la vida profesional; la visión múltiple de la realidad y la existencia.

*Manejo del cuerpo para activar la vida intelectiva y espiritual por medio de la relajación, el control respiratorio, la meditación.

- Actitudinales y éticas:

*Autoestima, respeto por el propio cuerpo, auto cuidados relacionados con la higiene y la salud, prevención de infecciones de transmisión sexual, prevención de enfermedades por medio del ejercicio físico.

*Valoración del cuerpo como vehículo de la existencia e imagen de sí mismo y ante los demás.

*Cultivar una relación armónica entre su cuerpo y la naturaleza, desarrollo de conciencia de sí mismo y de la conciencia planetaria, búsqueda de la armonía entre cuerpo-mente-espíritu.

Dado que la Educación Física forma a un ser humano integral, una situación de enseñanza-aprendizaje de esta área puede darse en los siguientes contextos:

- La escuela, la educación formal: como asignatura o unidad curricular de obligatorio cumplimiento, donde el docente de Educación Física es una especialista dentro de un equipo inter y multidisciplinario para la formación integral del ser humano con apoyo en la globalización de aprendizajes y la metodología de proyectos.

- Actividades recreativas: El recreador se apoya en la diversión y la catarsis que causa el movimiento, el ejercicio físico y la actividad lúdica, para proceder a la reflexión en diversos ámbitos de la vida. Un licenciado en Educación Física en su función de recreador no se plantea estos escenarios como simples actividades de esparcimiento, sino como una situación de enseñanza-aprendizaje, por ende, cada actividad, debe estar planificada para generar aprendizajes, nuevos conocimientos, transferencias de conocimiento, reflexión y formación ética-moral y espiritual. Las actividades recreativas pueden generarse en diversos ámbitos como actividades escolares, empresariales, culturales, comunales, planes vacacionales, como parte de actividades turísticas. En todos estos casos, el recreador como especialista procede a educar a partir del movimiento.

- Entrenamiento deportivo: El entrenador o conocido también como mánager, además de preparar al atleta o equipo de atletas en rendimiento físico, también lo hace desde la perspectiva psicológica, cognitiva, reflexiva, emocional y espiritual. Su interacción con el atleta o deportista, ya sea de alto rendimiento o no, es una situación de enseñanza-aprendizaje, donde logra desarrollar contenidos conceptuales, técnicos y tácticos; pero desarrolla al mismo tiempo autoestima, pensamiento estratégico, creatividad, reflexividad, valoración por los otros, desarrollo espiritual. El entrenador deportivo crea conciencia planetaria al atleta, lo estimula a reflexionar sobre su posible manipulación por el deporte-espectáculo y como una potencial mercancía del sistema capitalista o la competición nacionalista entre los países. También es importante que vincule su aprendizaje de disciplina, control, concentración, competitividad, pensamiento estratégico a otros ámbitos de la vida, de tal forma que genere un proyecto de

vida y pueda desarrollarse laboral y profesionalmente una vez que cese su actividad como atleta.

Enunciado: La Educación Física desde el ser promueve en el educando la conciencia de sí mismo y educar para la vida

Como se ha dicho insistentemente la Educación Física, dentro de la concepción del ser, desarrolla en el dicente la conciencia de sí mismo para el logro de un ser humano libre, autónomo, auto responsable, capaz de procesar ingentes volúmenes de información dentro de la sociedad del conocimiento con sentido selectivo y reflexivo, como una forma de ser libre y estar fortalecido ante una sociedad que tiene un sistema optimo para enajenarlo y convertirlo en mercancía, siendo el cuerpo el principal factor de manipulación ideológica.

En este orden de ideas, debe ser entonces el cuerpo el primordial elemento de la educación para edificar un dique de protección ante la avasallante maquinaria de publicidad y mercadeo que coloca al ser humano, y en primera instancia su cuerpo, en condiciones de mercantilización, extrañamiento y embrutecimiento, que favorece los intereses de unos pocos. El docente de Educación Física orienta al estudiante para que sea dueño de los entes y los entes no sean dueños de él, situación que previó Heidegger (1951), también sirve de orientador para promover la libertad planteada por Sartre (1961), sobre el desarrollo de las posibilidades personales incorporando al otro como proyecto de vida que trascienda su propia muerte. Para esto es indispensable que el estudiante tome conciencia de sí mismo con ayuda del docente de Educación Física. A continuación los enunciados de con se lograría dicha intervención pedagógica:

La Educación Física como proceso educativo propicia una situación enseñanza-aprendizaje atendiendo las individualidades

El educador físico parte del constructivismo y el aprendizaje significativo ya que su situación de aula abierta le permite aproximarse de forma individual al estudiante. El educador físico, más que otro especialista individualiza el aprendizaje porque busca desarrollar en él la consciencia de sí mismo, su responsabilidad y su proyecto de vida, su posición en el mundo que se la otorga él mismo y no ningún factor de poder externo.

La Educación Física se basa en los presupuestos del coaching para la formación de la conciencia de sí mismo

El coaching se refiere al sistema motivacional que logra aplicar un líder sobre un grupo para alcanzar metas con un alto grado de eficiencia. Es un término surgido del entrenamiento deportivo que se ha aplicado a diversas disciplinas como la gerencia. De acuerdo con Salazar y Molano (2000; p. 5):

> Es un sistema que transforma el entorno frío del sitio de trabajo, integra a todas las personas a la competición mediante su responsabilidad ante el triunfo o la derrota, da sentido trascendente al trabajo de cada uno, y produce una atmósfera de calor, de alegría, de energía y finalmente de entretenimiento

La idea del coaching es darle proximidad al docente, al entrenado y al recreador con el estudiante o el usuario para poderle transmitir emocinalidad y afectividad a fin de que se motiven en pos de una meta, haciéndole su alcance más grato, gratificante y entretenido. Los principios del coching, es concentrarse en el sí se puede en vez de la negación, estimular a ganar, llevar a la reflexión sobre los intentos fracasados, proporcionar en cada acción del estudiante su proyección al futuro, hacerle ver de qué le sirve el aprendizaje en otras áreas de su vida y en un escenario futuro, reflexionar sobre avances de la mestas, ayudar a reorientar estrategias para la consecución de metas, reflexionar sobre el crecimiento personal y profesional a partir de la actividad educativa, recreativa o física.

En el coaching parte de la comunicación permanente entre líder e integrantes del equipo, docente/dicente, para que de esta forma el estudiante o aprendiz desarrolle capacidades de auto evaluación y constantemente esté en una permanente auto examen, es decir, tenga conciencia de sí mismo. El coach fomenta la disciplina, el compromiso, la responsabilidad y la paciencia en la consecución de metas demostrándole y planteándole a la persona otros escenarios de la vida donde pueda aplicar esos principios. La idea central del coaching según Mc Dermott y Jago (2005) está en lograr que estos principio de dirección, motivación, auto examen, reflexión de sí mismo sea desarrollado por el dicente hasta que lo haga de forma

consciente sin necesidad de que exista un coaching exterior, es decir, es el cultivar el coaching interior.

De esta forma la Educación Física no queda vacía sino que forja en el individuo a partir del movimiento la capacidad de desarrollar su propio coach interior de tal forma que se convierta en su principal guía motivador en todas las metas que se plantee en cualquier escenario de su vida. El coaching le permite a la persona en cualquier etapa de su ciclo vita desarrollar la conciencia de sí mismo, como una forma de cultivar la autonomía, la autodeterminación y el autocontrol.

Enunciado: La Educación Física contribuye a orientar al estudiante a estructurar un proyecto de vida

El educador físico detecta habilidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes para promoverlas

Una de las misiones del docente de Educación Física tradicional era detectar, seleccionar y promover el talento deportivo desde las escuelas o las comunidades. Esta premisa generaba muchas veces que el educador o el entrenador centraran su atención solo en aquellos estudiantes que se destacaban en ciertas actividades deportivas. Pero el resto de los estudiantes ¿qué recibían del profesor de Educación Física? Quizás maltratos, omisiones, discriminaciones, lo que sin duda socavaba la autoestima de muchos niños y adolescentes.

En una concepción epistémica integral de la Educación Física desde el ser el docente está en la obligación a partir de la observación del comportamiento de los estudiantes en su movimiento, su ejercicio físico y entrenamiento deportivo, detectar y diagnosticar cualidades, capacidades y potencialidades que quizás no son tan evidentes o no se manifiestan en un aula cerrada de clase, en una entrevista o en una prueba vocacional. Dada la situación de aula abierta el docente puede ver más allá de los talentos deportivos y detectar capacidades artísticas, creativas, de liderazgo, de compromiso, de iniciativa, negociación, perseverancia, pensamiento lógico, pensamiento estratégico, capacidad metódica, imaginación; entre muchas otras que se pueden expresar en una situación lúdica, recreativa o deportiva en cualquier etapa del ciclo vital; es decir, vale lo mismo para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Las capacidades y las potencialidades detectadas deben ser discutidas con el dicente, con integrantes de su grupo familiar, con el equipo docente cuando se trata de un contexto escolar, o con el equipo profesional o gerencial cuando se trata de un contexto laboral o institucional (inter y multidisciplanariedad). Nunca es tarde para descubrir capacidades y potencialidades nuevas en el ser humano y mediante la actividad lúdica y deportiva se pueden detectar muchas, que quizás le den un nuevo giro o un nuevo impulso, e incluso una razón más para vivir a un ser humano en cualquier etapa de su ciclo vital. Entonces se trasciende la visión del profesor de Educación Física como un simple caza-talentos deportivos, por un rol de detector, canalizador y potenciador de habilidades personales por medio del movimiento y la actividad física-lúdica-deportiva.

Enunciado: La Educación Física desde el ser fortalece los valores de trabajo en equipo, cooperación, participación y solidaridad

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben partir del aprendizaje constructivista

En la Educación Física tradicional solo se limitaba a enseñar al estudiante a conocer y cuidar su cuerpo y, cuando mucho, a desarrollar competencias en el área psicomotriz; por regla general, se asumía que el estudiante al practicar entrenamiento físico y deportivo era suficiente para generar cierta conciencia del cuido del cuerpo como prevención de la salud. En este contexto se desatendía el aspecto educativo, es decir, la planificación se hacía sobre la base de rutinas de ejercicios y prácticas deportivas, para conocer las reglas de un deporte. El docente controlaba y trataba de optimizar la psicomotricidad gruesa centrada más que todo en la coordinación.

En una Educación Física con fundamento epistémico del ser "la educación" adquiere el papel central, es decir, se coloca en la generación de enseñanza-aprendizaje partiendo del movimiento, para luego llevarla a las otras dimensiones de desarrollo de la persona integral. Por ello, la planificación educativa no debe hacerse de forma mecánica ni generalista, sino que debe partir de un diagnóstico de necesidades, capacidades y expectativas del estudiante para generar un conocimiento nuevo que sea incorporado y asimilado a

la estructura cognitiva anterior del mismo. El docente debe resaltar el significado del conocimiento del cuerpo, no solo para la salud o la dimensión laboral, sino también como una forma de autoexploración de las propias capacidades, para optimizar la vida sexual, como simple recreación y entretenimiento que fortalecen la mente y el espíritu; así como de su preparación y posible transferencia a diferentes ámbitos de la vida.

En la escuela el profesor de Educación Física aprovecha su situación de aula abierta para pasar de un estadio concreto – sensorial con los objetos e implementos deportivos a estadios de abstracción, generalización y pensamiento lógico –formal. El profesor destaca la importancia del entrenamiento físico y deportivo para apropiarse de la cultura en la cual el estudiante vive. Es importante que el docente vincule a sus clases los desafíos de movimiento, desplazamiento y manipulación de objetos de la vida cotidiana a sus clases, los intereses particulares de los estudiantes, sus expectativas laborales y otros a la actividad física, para poco a poco vincularlos a dimensiones de vida más abstractas y generales.

Con lo que respecta a la recreación, el docente de Educación Física aprovecha el esparcimiento para introducir aprendizajes significativos en función de los participantes o bien de acuerdo al propósito de la empresa o comunidad que solicite sus servicios. El entrenador deportivo de igual modo construye sus sesiones de práctica en función de los intereses del atleta con miras a potenciar sus capacidades no solo físicas, sino también intelectuales, mentales, espirituales, reflexivas y sociales. De no ser así entonces se le debe quitar el adjetivo de "educación" a la Educación Física y trasladar dicha carrera a otras facultades distintas a la de Humanidades y Educación.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben incluir valores de participación, cooperación, democracia, respeto por el otro, tolerancia, diversidad y solidaridad

En la Educación Física tradicional, los estudiantes participaban en las actividades lúdicas y deportivas que más le agradaban, si era el caso; la mayoría quedaban relegados a la banca o simplemente a fungir como espectadores. Cuando la clase se refería a un deporte en específico participaban más los que tenían mayor aptitud, omitiendo

o discriminando a aquellos que no se interesaban o no disponían las mejores aptitudes físicas para cierto deporte. Esto generaba y reforzaba actitudes y valores de competencia e individualidad, al tiempo que propiciaban escenarios de conflictos y tensión donde siempre eran los más fuertes o aptos los que se imponían.

El docente se convertía entonces en un medio más para reproducir una cultura capitalista que exacerba el individualismo y exalta el hombre-máquina dotado físicamente pero incapaz de reflexionar sobre sí mismo, sobre los otros y su entorno. También reforzaba el concepto del deporte-espectáculo donde unos pocos son los protagonistas y una gran masa es espectadora del juego. Con esto no se masificaba ni la actividad física ni el deporte sino que se reforzaba la posición pasiva ante el deporte.

El hecho de estar en un aula abierta no significa que no existan reglas y normas que cumplir, aunque cambie el escenario del aula cerrada. Esto plantea como en toda situación de aprendizaje una alternativa idónea para introducir valores democráticos como el respeto mutuo, la consideración del otro, el liderazgo compartido, la cooperación y la solidaridad, como complemento y fortalecimiento del trabajo realizado por el docente en el aula cerrada. El docente como profesor en la escuela, recreador o entrenador deportivo debe propiciar la solidaridad y cooperación de aquellos que son más aptos para ciertas actividades, para aquellos no lo son. Ha de rotar las actividades de tal forma que todos participen y se intercambien los roles de liderazgo y de ayuda. Todo esto debe ir acompañado de reflexión sobre la importancia de los valores, la cultura y convivencia democrática.

La educación física diseña situaciones de enseñanza-aprendizaje para el ejercicio de la libertad, la autonomía con sentido de corresponsabilidad

Dentro de las planificaciones educativas el dicente puede dar sus opiniones, narrar sus expectativas y experiencias como una forma de ejercer su libertad, tiene derecho a solicitar actividades lúdicas y deportivas que le generen satisfacción, pero al mismo tiempo respeto y tolerancia por las demandas de los otros. En una situación de enseñanza-aprendizaje el docente debe dar a entender que todos son responsables del espacio, de su conservación y mantenimiento,

así como de los equipos. Esto reviste crucial importancia en las situaciones de recreación al aire libre con la naturaleza, donde el disfrute no exime de la responsabilidad personal y social de cuidar el medio ambiente y respetarlo.

Referencias

Cecchini, J. (1996) Epistemología de la Educación Física. en: García Hoz, V. (Comp.) *Personalización en la Educación Física*. Madrid: RIALP S.A.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: El Cid Editor.

García, P. (2006). *Temas de antropología aplicados al deporte*. Caracas: Faces-UCV.

León de V., C. (2011). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. (José Gaos. Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas-Bogotá: Quirón / CIEA -Sypal.

Ley Orgánica del Deporte, la Actividad Física y la Educación Física (2011). Gaceta Oficial N° 39.741 del 23 de agosto.

Locke, J. (1986) [1693]. *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Akal. S.A.

McDermott, I.; Jago, W. (2005). *Tu Coach Interior*. Barcelona: Urano.

Morín, E. (2002). *Educar en el área planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: IESELAC/FACES UCV/CIPOST.

Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.

Salazar, G.; Molano, M. (2000). *Coaching en acción*. México: McGraw-Hill.

Sartre, J. (1961). *El ser y la nada*. (Virasorio, M.: Trad.). Buenos Aires: Iberoamericana.

Valdivieso, F. (2007). *En busca de la identidad perdida. Apuntes para discutir una estructura del objeto de estudio disciplinar de la didáctica de la Educación Física*. Maracay: UPEL.

Vigotsky, L. y Lentoniev (1973). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal. S.A.

Carlos Angarita: Licenciado en Educación-Mención Educación Física, Deporte y Recreación, U.C. Magíster en Gerencia Avanzada en Educación, U.C. Doctor en Educación, U.C. Docente Agregado de Práctica Profesional adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas, FaCE-U.C. Profesor de Postgrado, Tutor, Jurado de Tesis y Trabajo de Grado. Ponente en eventos nacionales e internacionales.
ceangaross@gmail.com

LA SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA EN AGNES HELLER

Víctor Manuel Hermoso

RESUMEN

Agnes Heller (1929) fue miembro de la Escuela de Budapest y por tanto de inclinación dialéctica. Al profundizar sobre la vida cotidiana tiene como logos: la construcción de una teoría sobre la vida cotidiana. Las categorías que discurre son, en esencia: Hombre particular (mundo); lo cotidiano y no cotidiano, objetivaciones de en –si– , para sí y para nosotros, personalidad en la vida cotidiana... Sobre su investigación de la vida cotidiana hay un marcaje crítico de Marx, Lukács y Sartre y un sustento en el horizonte fundante de Heidegger (a través de Sartre). Heller, deriva desde un concepto abstracto de la vida cotidiana, un concepto de vida cotidiana objetivo. Caracteriza la vida cotidiana como un ejercicio de la reproducción como capacidad del hombre de apropiarse del mundo que le rodea. El hombre particular encuentra: "un mundo preexistente" que es histórico y es concreto. En la estructuración de la vida cotidiana, Heller prioriza, las clases y estratos sociales; la sociedad, la comunidad y la generacidad. El perfil de generacidad alude a: El hombre es un ente genérico; se iguala ente genérico con ser social; el hombre tiene noticia de su propia generacidad; la producción es una forma fenoménica elemental de generacidad; la generacidad es idéntica a la sociabilidad... Heller (2002, p. 380), plantea que: en la sociedad "...el en –si y el para –sí; son categorías tendenciales que solo se presentan en su forma pura en casos límite...Indudablemente entre estos dos estados son posibles innumerables grados". En fin

Recibido: 13/05/2013 **Aceptado:** 01/04/2014

para Heller la vida cotidiana es un tejido que al contener la base de la sociedad, permite la comprensión de ésta.

Palabras clave: cotidianidad, fenomenología, sociología, hombre.

SOCIOLOGY OF DAILY LIFE OF AGNES HELLER

Abstract

Agnes Heller (1929) was a member of School of Budapest, and, therefore of dialectic tendency. Having penetrated on daily life, she has as logos: construction of a theory about daily life. Categories that she reflects on are, in essence: particular human being (world); daily and not daily things; objectifications of the in-itself, the for-itself, and for us in daily life personality... about her research on daily life there is a critical mark of Marx, Lukács, and Sartre, besides a support in the fuse horizon of Heidegger (out using Sartre). Heller, from an abstract concept of life, derives a concept of an objective daily life. She characterizes it as an exercise of reproduction as capacity of the human being to appropriate the world around her. The particular human being finds: "a preexisting world" that is historic and concrete. Inside the structure of daily life, Heller priorities social classes and strata: the society, the community, and the genericity. Profile of genericity alludes to: the human being is a generic entity; it is equaled the generic entity with the social being; the human being has news about his/her own generality. Production is an elementary phenomenal form of genericity; genericity is identical to sociability... Heller (2002), p. 380), states that: in society "...the in-itself and for-itself are relative categories which only occur in their pure form in borderline cases... Undoubtedly, between these two states innumerable degrees are possible." Anyway, for Heller daily life is a tissue which contains the base for the society and allows the understanding of it.

Keywords: cotidianity, phenomenology, sociology, human being.

La sociología de la vida cotidiana en Agnes Heller

Anatomía de la vida cotidiana

Agnes Heller, con una tendencia hacia lo exhaustivo, escribe sobre la vida cotidiana en su libro: Sociología de la vida cotidiana. Precedido

de un prólogo irreverente de Georg Lukács, el laureado autor de "Historia y consciencia de clase" y miembro, como ella, de la Escuela de Budapest. Para ello, le va construyendo teoría a los aspectos más resaltantes de la cotidianidad: Hombre particular y mundo (como forma de sustentar la individualidad), Hombre particular y su mundo (para arribar a la conciencia de nosotros), Lo cotidiano y lo no cotidiano por su interés en resaltar el paso de lo heterogéneo a lo homogéneo en la vida cotidiana, desde una *anatomía* de ella que cubre: el trabajo, la moral, la religión y se encamina a examinar la política, el derecho, el Estado, la ciencia y arte de la filosofía y entonces, solo entonces, se estaciona en la libertad.Desde una perspectiva estructural de la vida cotidiana, Heller, se asoma a las objetivaciones de en –si– , para sí y para nosotros y desde; allí incursiona en detalle el saber y el contacto cotidiano, para luego finalmente arribar a aspectos de la personalidad en la vida cotidiana.

Es importante reseñar de entrada, que Agnes Heller considera en la vida cotidiana un concepto abstracto de ella y va delineando un concepto objetivo. En su concepto abstracto:"La vida cotidiana es un conjunto de actividades que caracterizan la producción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 2002; p. 37). Es interesante precisar que este concepto autodenominado abstracto, se funda en una especie de marco cultural económico, en efecto abraza por una parte, la huella del hombre en sociedad y por la otra viaja de lo particular a lo social impregnada en la reproducción, en este sentido afirma que: "…ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente. Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana" (Heller, 2002; p. 37).

Este hombre particular presenta como característica la reproducción es decir, la capacidad del hombre de apropiarse del mundo que le tocó vivir: "Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se le presenta ya >constituido>…el particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas… ante todo debe aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de

uso y de los sistemas de expectativas, esto es debe conservarse..." (Heller, 2002; pp. 41-42). De aquí Heller deduce que "la reproducción de un hombre en particular es la reproducción de un hombre histórico de un particular en un mundo concreto" (Heller, 2002, p. 42).

En el camino hacia la construcción de un concepto objetivado de la vida cotidiana, Heller (2002), argumenta que: "En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas, el hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a si mismo...En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en que yo las transmito a mi hijo. *Yo soy representante de aquel <mundo< en el que otros nacen*. (pp. 46-47). Este aspecto educativo de la vida cotidiana reitera la presencia del <mundo< en el particular y lo contrario y además, sustenta la máxima de autores de historias de vida que como Franco Ferrarotti, afirman que en una historia de vida está contenida la huella de la sociedad donde vive el narrador.

A su vez el plano de las objetivaciones sirve a Heller para delimitar lo cotidiano de lo no cotidiano "Todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente inmediato, trasciende lo cotidiano" (Heller, 2002; p. 47). La pregunta lógica que se desprende de esta afirmación es ¿qué es el ambiente inmediato? Heller (2002), sale al paso a esta interrogante al hablar de objetivaciones elevadas y sentencia que: "Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo <entero< alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana" (p. 48). La nueva pregunta, para los tiempos de globalización, sería ¿es internet el mediador para extender "el curso de la vida cotidiana", abordaremos este aspecto en otra oportunidad.

Dialéctica de la generacidad o el encuentro entre lo particular y la acción social

Se dedica entonces, Heller (2002), a analizar lo que considera mundo y hombre particular, no sin antes precisar que: "...la relación entre el particular y el ambiente y entre el particular y

la integración social era una única y misma relación" (p.52). En la descomposición de la categoría <mundo<, Heller trata de distinguir la comunidad, la clase (estrato), la sociedad y la generacidad, a las que considera en una jerarquía. En todo caso, Heller (2002), le da a la comunidad y a la generacidad una preponderancia complementaria: "Pero bien sea que la categoría esté constituida por la comunidad (y solo a través de la mediación de clase, por la clase, por la capa) o directamente por la clase (por el estrato), en todo caso el hombre particular se apropia de la generacidad en su respectivo ambiente social" (p. 59).

Heller presenta el perfil de la generacidad:

- El hombre es un ente genérico
- Se iguala ente genérico con ser social
- "El hombre se objetiva siempre en el interior de su propio género y para el propio género" (Heller, 2002; p. 59).
- El hombre tiene noticia de su propia generacidad
- La producción es una forma fenoménica elemental de generacidad
- La generacidad es idéntica a la sociabilidad
- "Las tendencias de desarrollo de las sociedades de épocas diferentes divergen o convergen de diversos modos, con respecto al desarrollo de la generacidad. El criterio para medir tal divergencia o convergencia es el grado actual de desarrollo del género humano (Heller, 2002; p. 62).

Cada hombre viene al mundo con cualidades, actitudes y dificultades que le son propias...las cualidades y las disposiciones innatas existen para el hombre como una especie de naturaleza" (pp. 65-66). Se apura Heller (2002), en plantear que las cualidades naturales son siempre sociales y concluye que: "Cultivar estas cualidades particulares es por consiguiente el criterio mínimo, sin el cual es imposible la apropiación de la vida cotidiana" (p. 66).

En general las argumentaciones de Heller (2002), parecen tener un marcaje ideológico explícito en planteamientos concomitantes a la vida cotidiana que provienen de Marx, muy especialmente el problema de la alienación: por otra parte su constante referencia a lo concreto, a la consciencia asoman un marcaje ideológico implícito en Lukács, Quizás por esto sea tajante al afirmar que "En última instancia todo particular es al mismo tiempo único y genérico universal. Sin embargo, asume como <circunstancias definitivas< tanto su propia unicidad como las formas concretas de la universalidad genérica (el ambiente inmediato, la comunidad y las aspiraciones de ésta)" (p. 99).

A manera de síntesis Heller (2002), expresa su concepto de individuo como "...un hombre que se haya en relación consciente con la generacidad y que ordena su vida cotidiana en base también a esa relación consciente –evidentemente en el seno de las condiciones y posibilidades dadas. El individuo es un singular que *sintetiza* en si, la unicidad accidental de la particularidad y la universalidad de la generacidad" (pp. 98-99).

Heller se propone entonces dar respuesta a dos interrogantes:

-¿Quién es el particular que se orienta en la vida cotidiana?

-¿Qué es el mundo en que debe orientarse?

El cuadro 1, suscribe pensamientos de Heller (2002), sobre las interrogantes planteadas.

Cuadro 1: Interrogantes y pensamientos de Agnes Heller

Interrogante	Pensamientos	Comentarios
¿Quién es el particular que se orienta en la vida cotidiana?	-"El sujeto de la vida ha sido... el hombre particular. Pero el hombre particular es un ente genérico, aunque su generosidad sea objetiva y no un reflejo. Su actividad genérica es ante todo el hecho de que trabaja, produce...podemos afirmar que el particular cotidiano es el hombre particular portador de la generacidad en-si, no reflexionada, aún no consciente" (p. 115). "...para el particular no ha sido necesario llegar a ser individuo para estar a la altura de aquellas tareas y además que el mundo ha ofrecido a la media de los particulares pocas posibilidades de ordenar su vida sobre la base de la individualidad...Millones de hombres han cumplido su trabajo, han hecho lo que tenían que hacer, sin darse cuenta de su puesto en el mundo, sin tener conciencia de que sus facultades eran facultades genéricas, sin imprimir al mundo el seno de su individualidad" (p. 115)	Heller: -Parece vincular, en una especie de bucle de cuatro categorías que explican parcialmente la vida cotidiana: Particular-generacidad-individualidad- mundo. -Diferencia la individualidad de la particularidad en términos de consciencia. La particularidad es en –si *en* el mundo, mientras que la individualidad es en en-si *con* el mundo.
¿Qué es el mundo en que debe orientarse?	"La correlación entre hombre particular y mundo es una cuestión histórica...Esta correlación se ha manifestado en diversas sociedades, estratos, clases, con tal diversidad en lo concreto que es imposible describirla a nivel generalización filosófica sin esquematizarla...cada particular es un hombre de una clase, es decir en cuanto expresa sus posibilidades, valores y tendencias de clase, solo a través de mediaciones que es un representante del género humano" (pp. 117-118). "Una característica esencial de la pertenencia al grupo es que puede ser también accidental, lo que ya puede intuirse de nuevo que un hombre pertenece a diversos grupos" (p. 122).	A través de las argumentaciones de Heller, cobra una radical importancia la clase. No se menciona específicamente que se trate de unas clases sociales. Es más, cuando se refiere al grupo lo "validad" si es parte de una clase. Podemos preguntarnos: ¿cuál es el papel de la comunidad en la orientación del mundo del hombre particular? No abordaré una respuesta y si consideraré otra pregunta sin respuesta: ¿hay clases sociales en Venezuela?

Fuente: El autor, 2014.

Consideraciones hellerianas sobre la vida cotidiana

Hasta este estadio de las consideraciones de Heller sobre la vida cotidiana, solo desde su obra cumbre "*Sociología de la vida cotidiana*", podemos reseñar algunas consideraciones resaltantes sobre la vida cotidiana:

- En su redacción usa alternativamente como equivalentes los términos de cotidiano y vida cotidiana.

- La vida cotidiana es: -Heterogénea y sus esferas consolidan una unidad.

- "La cotidianidad cobra un sentido solamente en el contexto de otro medio en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad" (Heller, 2002; p. 159).

- La vida cotidiana ocupa principalmente: los sentidos, la habilidad física, el espíritu de observación, la memoria, la sagacidad, la capacidad de reaccionar, los efectos...

- Una diferencia entre la vida cotidiana y las objetivaciones genéricas superiores es la poca intensidad de la primera con respecto a la segunda. "Si decimos que en la vida cotidiana operan todos los sentidos y todas las capacidades, decimos que al mismo tiempo que su grado de utilización, es decir su intensidad, queda muy por debajo del nivel necesario para las actividades orientadas hacia las objetivaciones genéricas superiores" (Heller, 2002; p. 161).

- "La cotidianidad o no cotidianidad de un afecto no depende, principalmente, sin embargo, de la intensidad y ni siquiera del contenido de valor...sino del objeto, del fin del objetivo que enciende la pasión, es este fin, este objetivo...suscita la pasión dominante...Pasiones dominantes existen también en la vida cotidianas: pero si su objeto es solamente cotidiano, solo puede tratarse de afectos pasivos" (Heller, 2002; p. 162).

- La vida privada está en correlación con la pública se fragmentan por un fenómeno de alienación.

- "...la diferenciación entre lo cotidiano y lo no cotidiano no constituye en absoluto un fenómeno de alienaciónpor principio, sino un producto de la específica dialéctica entre reproducción social e individual" (Heller, 2002; p. 173).

El cuadro 2, contiene elementos que diferencian el pensamiento cotidiano del no cotidiano desde la posición de Heller (2002):

Cuadro 2: Diferencias entre lo cotidiano y lo no cotidiano en Heller

Aspecto	Cotidiano	No cotidiano
Estructura general del pensamiento	"...los contenidos de pensamiento concreto son cotidianos solo si y en la medida en que se organizan en la estructura del pensamiento cotidiano". Como se recordará este saber es necesario para la reproducción del hombre como particular.	Es un saber que "...es y permanece especializado y no siquiera es necesario para la reproducción del hombre como puro particular que nace de una sociedad concreta
Función	"La función del pensamiento cotidiano se deriva de las funciones vitales cotidiana, y en consecuencia puede ser considerada inmutable" (p. 175).	La función del pensamiento no cotidiano se deriva de las funciones de las actividades de las objetivaciones genéricas superiores (instituciones, pensamiento científico, pensamiento filosófico)
Intentio	Se corresponde con la intentio recta es decir "...todo el saber que se forma simplemente mediante registro,, la agrupación de las experiencias cotidianas..." (p. 176).	Se corresponde con la intentio obliquea, es decir "...todo saber que no sea elevado de la experiencia cotidiana, pero que surja a través de la única estructura de pensamiento, ya formada por las objetivaciones genéricas" (p. 176).
Morfismo	El pensamiento cotidiano es antropomorfo	El pensamiento de las ciencias naturales es anti-antropomorfo.

Fuente: el autor, 2014.

Implicaciones de la vida cotidiana en las ciencias, las artes y la filosofía

Desde un origen, en la vida cotidiana, las ciencias las artes y la filosofía se deslindan de aquella y se constituyen en <actitudes teoréticas< hacia la realidad. El cuadro 3 explica relaciones de estos tres pilares de del pensamiento humano con aspectos de la vida cotidiana.

Cuadro 3: Relaciones de la vida cotidiana con ciencia, arte y filosofía en Heller (2002)

Actitudes teoréticas hacia la realidad	Vida cotidiana
Las ciencias naturales: Impugnan la consciencia cotidiana, tienden firmemente hacia la desantropomorfización, son en esencia desantropocéntricas. Las ciencias naturales se basan en la intentio oblicua y el saber tiende a ser especializado.	Desde la intentio recta aporta datos al pensamiento cotidiano. "…tiene un valor pre científico en cuanto proporciona al pensamiento científico materiales y datos.
Filosofía: Comparte con la ciencia el pensamiento que se afianza en la intención oblicua (intentio oblicua). Tiende a reconocer en lo habitual, lo inhabitual. La filosofía es la consciencia y la autoconsciencia del desarrollo humano. "Es la conciencia en cuanto representa siempre el estado del saber genérico alcanzado por la humanidad en una época determinadas; es la autoconsciencia porque su fin es la autoconciencia del hombre y de su mundo. Es además la consciencia del autoconocimiento.	Lo peculiar "…es un hecho del pensamiento cotidiano que conduce más allá de la cotidianidad" (p. 323). Ya hemos enfatizado que la vida cotidiana, en el pensamiento de Heller, no alcanza los altos niveles de objetivación y es pre-filosófica.
Arte: "El arte es la autoconsciencia de la humanidad: sus creaciones son siempre vehículos de la generacidad para –si, y en múltiples sentidos. La obra de arte es siempre inmanente: representa al mundo como un mundo del hombre, como un mundo hecho por el hombre…la obra de arte es memoria de la humanidad" (p. 339). A través del proceso del cual surge la obra de arte, la particularidad es suspendida casi sin residuos…trabajando en la esfera de la generacidad: queda obligado a suspender la particularidad y dar al mundo de la obra de arte la impronta de su individualidad.	Comparte la particularidad y la individualidad. Si bien "…<no hay vida cotidiana sin arte< esto solo significa que en el conjunto heterogéneo de la vida cotidiana estén presentes las condiciones preliminares y los gérmenes del modo de ver artístico, sino también que el goce artístico bajo cualquier forma existe siempre y en todos" (p. 341). El artista individual se <alza< por encima de esta esfera cotidiana impregnada de arte para fijar en las objetivaciones su relación *individual* con la generacidad (p. 341).

Fuente: el autor, 2014.

También Heller (2002), proporciona elementos para comparar el concepto cotidiano de libertad y los conceptos filosóficos de libertad. El cuadro 4 los expresa.

Cuadro 4: Concepto cotidiano de libertad y los conceptos filosóficos

Concepto cotidiano de la libertad	Conceptos filosóficos de libertad
Lo cotidiano por su carácter heterogéneo posee consciencia, la cual "...forma parte de la libertad del mismo modo que el conocimiento del bien forma parte de la acción buena" (p. 56).	Antigüedad: Ser libres en la polis en su apogeo significaba que se elegía bien. Pero el sumo bien era precisamente el estado.
Cuando los conceptos de libertad económico, político o moral, "...están construidos desde el ángulo de la consciencia cotidiana, están en la esfera de lo cotidiano" (p. 356).	Cristianismo: No se contenta "...con un concepto político- moral, y buscó las raíces ontológicas – antropológicas de la libertad...ser libres significa en tal planteamiento, que también se puede elegir el mal" (p. 363).
El concepto de libertad cotidiano prescinde del "...objeto de la acción, así como del contenido de valor del agente y de la acción" (p. 357).Así se manifiesta en la frase <hago lo que quiero<.	En Hegel: "Libertad como necesidad reconocida...la libertad como necesidad de la naturaleza... el justo reconocimiento de las alternativas sociales se desarrolla en el proceso que conduce a la libertad genérica" (p. 365).
"El concepto de libertad de la vida cotidiana expresa adecuadamente *la libertad de la vida cotidiana*. Este concepto no es falso ni la libertad aparente. Los límites de mi libertad cotidiana llegan hasta donde llegan hasta donde llegan los de mi personalidad (p. 359).	En Marx: Alcanzar la libertad consiste en "la revocación de la alineación...la humanidad será libre cuando el hombre particular pueda participar conscientemente en la realización de la esencia del género humano y realizar los valores genéricos en su propia vida, en todos los aspectos de ésta. (p. 366).

Fuente: el autor, 2014

Las objetivaciones en la vida cotidiana

Una palabra clave para entender la vida cotidiana en la perspectiva de Heller es Objetivación es decir: "...un objetivarse en un doble sentido. Por una parte como hecho dicho es el proceso de continua exteriorización del sujeto; por la otra es también el perenne proceso d reproducción de particular. En el infinito proceso de exteriorización se forma se objetiva el particular" (Heller, 2002; p. 165). Para ella, si el particular repite las objetivaciones, se repiten también las reproducciones. "Por el contrario, cuando las objetivaciones son de

nuevo tipo, contienen lo nuevo, han alcanzado un nivel superior, también el particular se encuentra en un nivel superior en su reproducción" (Heller, 2002; p. 165).

Dentro de esta tendencia a al cultivo de lo objetivo, en la ruta marxiana, Heller adapta esa tipología de objetivaciones a la vida cotidiana. En efecto, transita la ruta de las objetivaciones en-si y para -sí. El cuadro 5, describe aspectos de las objetivaciones antes señaladas.

Cuadro 5: Objetivaciones en- si y para -sí. En Heller (2002)

Objetivaciones en –si	Objetivaciones para -si
"...Es ser en –si todo lo que aún no ha sido penetrado por la praxis y por el conocimiento... (p. 379).	"...toda la zona de la praxis puede ser considerada ser para –si... (p. 379)
"El primer rasgo distintivo del en –si de las entidades sociales es que sin estas no existe o la sociedad en general o por lo menos una estructura social" (p. 382).	"...son ontológicamente secundarias: la sociabilidad no las posee necesariamente. Han existido sociedades sin ciencia y sin moral..." (p. 388).
"El reino del ser en –si es el reino de la necesidad" (p. 386).	El para -sí, y en su seno las objetivaciones genéricas para –si solo pueden funcionar a través de la intención humana conscientemente dirigida hacia ellos" (p. 389).

Fuente: el autor, 2014.

En la sociedad "...el en –si y el para –si son categorías tendenciales que solo se presentan en su forma pura en casos límite...Indudablemente entre estos dos estados son posibles innumerables grados y nadie estaría en condiciones de determinar un punto, un instante histórico en el que tenga lugar el salto del en –si al para –si" (Heller, 2002; p. 380).

El para –nosotros:

- No es una categoría de objetivación "...no existe una objetivación genérica para –nosotros" (Heller, 2002; p. 392).

- Hacer algo ser para –nosotros significa hacer cognoscible y al mismo tiempo transformar en praxis una ley, un hecho, un contenido, una norma del género humano y del hombre particular" (Heller, 2002; p. 392).

- Para nosotros contiene dos momentos: Adecuación y verdad.

- Los contenidos del ser para nosotros provienen de la generacidad (en –si y para –si).

- "El devenir ser para –nosotros constituye un proceso... del conjunto social y desde el punto de vista particular" (Heller, 2002; p. 392).

- "Respecto a la ciencia, la naturaleza deviene ser para –nosotros en la medida que el particular conoce las adquisiciones científicas" (Heller, 2002; p. 393).

- "...el contenido moral de las acciones puede ser siempre un para –nosotros" (Heller, 2002; p. 392).

- "...la vida cotidiana no alienada constituye el reino del para –nosotros" (Heller, 2002; p. 395).

El cuadro 6, contiene las características comunes y específicas de las objetivaciones genéricas en –si.

Cuadro 6: Características comunes y específicas de las objetivaciones genéricas en –sí. Heller (2002)

Características comunes	Características
La repetición: "Las actividades genéricas en -si son actividades reiteradas...debe ser repetible en su ser –así sea cual fuere y debe realmente repetida...repetible en su función concreta" (p. 419). "La repetitividad nos muestra la cuestión desde el lado del particular; el ser –repetido nos la muestra desde el lado de la objetivación" (Heller, 2002; p. 422).	**El mundo de los objetos:** Heller llama a la relación con el mundo de los objetos "*...relación con la naturaleza humanizada*" para luego agregar que: "cada objeto y cada manipulación exitosa constituyen una prueba de la fuerza del hombre o sea una renovada victoria sobre la naturaleza...hay que distinguir los objetos en cuanto medios para la satisfacción de necesidades (medios de uso y de consumo) y los objetos en cuanto a medios de producción" (pp. 451-452)

El carácter de regla y la normatividad "...Las objetivaciones genéricas en –si exhiben un carácter de regla... (Que) no solo clarifica la obviedad sino también su validez obligatoria...tienen un carácter normativo...orientado sobre su función" (Heller, 2002, pp. 423-424).	**El mundo de los usos:** Es: -Más estructurado que el mundo de los objetos. -Clasificado en: usos particulares, usos condicionados y personales. -Contentivo del hábito: práctica repetitiva. Hasta hacerse "*...partes coherentes de la nuestra personalidad*". (p. 471).
El sistema de signos: Algunas precisiones son: "Solo lo que tiene significado puede tener un signo... (que) está en función del significado concreto tanto en el espacio como en el tiempo...es necesario distinguir el signo de la señal...El signo es lo que es solamente como parte de un conjunto y solamente en esta cualidad puede ser significante...La señal por el contrario, es convencional en un sentido más restringido del término" (Heller, 2002; pp. 427-431).	**El lenguaje:** Heller, argumenta que el lenguaje cotidiano: -Es sentido y comprensión -"Constituye el medio homogéneo de la vida y del pensamiento cotidiano" (p. 474). -"...cuanto más la disciplina en cuestión (o el comportamiento requerido por ella) está próxima a la cotidianidad, tanto más el lenguaje se aproxima al lenguaje cotidiano" (p. 474). "El sistema de signos lingüísticos al que corresponde la función de primer plano en la conducta en la vida cotidiana es seguirá siendo el lenguaje fonético" (p. 485).

Fuente: el autor, 2014.

El saber cotidiano

Un aspecto medular en la construcción de teoría de la vida cotidiana es lo relativo al saber cotidiano. Es interesante pensar sobre el ¿por qué llamarlo saber y no conocimiento. Hay dos posibles (entre otras respuestas). La una, de carácter positivo al considerar que el saber es un conocer en profundidad, donde la profundidad se asocia a la afectividad. En este sentido el saber deja huella. La otra, de minusvalía al considerar que el saber y en especial el cotidiano, es previo e inferior al conocimiento, que sería sistemático y que tendría sus exponentes más dilectos en el conocimiento científico y el filosófico. Heller es precisamente un puente entre ambas tendencias. A continuación analizaremos sus ideas sobre el saber cotidiano, a través, de preguntas y respuestas:

¿Cuáles son los contenidos del saber cotidiano?

En Heller (2002), Contenido del saber cotidiano = "Suma de nuestros conocimientos de la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las

acciones, como tema de conversaciones, etcétera)" (p. 525). Nótese que usa la palabra conocimiento en sustitución se saber. Por otra parte, asume que solo es una parte de la realidad: aquella que está en el mundo cotidiano.

¿Cuáles son las características más relevantes del saber cotidiano?

-Es una categoría objetiva y normativa. "Es objetiva en cuanto la suma del saber cotidiano de una época, de un estrato social, de una integración, es relativamente independiente de lo que tal saber se convierte en patrimonio de un solo sujeto. Es normativa en cuanto que, para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad del estrato o integración la que debe apropiarse de ese saber cotidiano" (p. 526).

-El "<saber que< y el <saber cómo< son igualmente importantes y a menudo inseparables uno del otro. El <saber que< es tendencialmente, la preparación del <saber como<" (p. 528).

-"El saber cotidiano de las generaciones adultas es el que hará de fundamento de saber cotidiano de las generaciones sucesivas" (p. 529).

-"Aunque todos sean portadores y mediadores del saber cotidiano, en toda sociedad existen algunas personas principalmente aplicadas a su transmisión" (p. 530). Además de personas (padres, ancianos, sacerdotes...). Heller asigna importancia transmisora a la Escuela, la radio y la televisión.

-"El saber con validez puramente personal aparece muy a menudo en la vida cotidiana...Cuando se tiene conciencia de que se trata de un hecho del particular, el saber personal adquiere gran importancia en la conducta de la vida cotidiana" (p. 541).

-"En la vida cotidiana no existe una <pura< percepción, un <puro< pensamiento, un <puro< sentir..." (p. 545). La idea es que el percibir, el sentir y el pensar está "indisolublemente unidos".

¿Qué significa saber algo?

"...una verdad cotidiana es siempre doxa aunque se muestre constantemente verdadera, mientras que la verdad científica es episteme, aunque la mañana siguiente sea sustituida por una verdad

de nivel más elevado" (p. 569). El cuadro 7, establece diferencias entre doxa y episteme.

Cuadro: 7 Diferencias entre doxa y episteme

Aspecto	Doxa	Episteme
Ámbito	Acción práctica	Acción práctica e intelectual
Verdad	Unida a la acción práctica. Verdades evidentes no son puestas en duda	Desde un sistema doble de referencia: válidas en la práctica y en un sistema cognitivo..
Saber	Relativo a una sola cosa	Relación entre cosas
Origen	De las vivencias	Surge allí donde puede ser puesto en discusión el contenido del saber recibido.

Fuente: el autor, 2014.

Son planteamientos para la reflexión

- La construcción de teoría a la vida cotidiana que realiza Agnes Heller, está influida primordialmente por Marx, Lukács. Del primero toma con criterio interpretativo, la división social del trabajo, la historicidad del hombre, el problema de la alienación y la libertad. De Lukács, la consciencia de clase.Se pueden encontrar rutas transitadas por Sartre en lo relativo a las objetivaciones en sí y las objetivaciones para sí, que recuerdan el En sí y Para sí sartriano. Por cierto que el filósofo francés no los considera como entidades duales: "pero después de describir el En sí y el Para sí, nos parecía difícil establecer un nexo entre ambos y temíamos car en un dualismo insuperable" (Sartre, 1993; p. 638). Sartre nos saca inmediatamente de la duda: "... el Para sí y el en Si están reunidos por una relación sintética que nos es sino el propio Para sí. El Para sí, en efecto, no es sino la nihilización del En sí; es como un agujero del ser en el seno del Ser" (Sartre, 1993; p. 638). Ahora, en la ruta de los no marcajes, es curioso que Heller, no haga referencia al mundo de la vida (lebenswelt), de Husserl.

- Al equiparar Heller, la generacidad de la vida cotidiana con la sociabilidad, le da a ésta una fuente primordial en

la vida cotidiana. En otras palabras, la vida cotidiana es el espacio- tiempo donde discurre la sociabilidad.

- Las objetivaciones en sí y para sí constituyen una unidad dialéctica, que facilita la comprensión de la vida cotidiana en un horizonte óntico.

- La demarcación entre lo cotidiano y no cotidiano se asocia a los procesos elementales de la inteligibilidad. en el primer caso y a un proceso de complejización en el segundo, hecho este que se evidencia en la intención recta para lo cotidiano y la intención oblicua para lo no cotidiano.

- La libertad en la vida cotidiana está ligada a la praxis cotidiana, la libertad en el terreno filosófico a una interpretación de aquella.

- La doxa y la episteme están matizadas por el rechazo del intelectual a lo "sencillo" de la vida cotidiana. Hay puentes entre la doxa y la episteme que se evidencian que ambos, constituyen una unidad dialéctica. Hay rasgos de doxa en la episteme y lo contrario. El saber cotidiano es praxico y por tanto se envuelve en el mundo del símbolo. El conocimiento en la ruta de la episteme es en esencia, teórico y se cobija en el mundo del signo.

Referencias

Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. 1970. Barcelona, España: Península.

Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. 1943. Barcelona, España: Altaya.

Víctor Manuel Hermoso: Director del Centro Investigaciones en Desarrollo Estratégico "Alfredo Almeida". Profesor en cursos de posgrado: doctorales y postdoctorales. Articulista. Fundador del Movimiento Bioanarquista en Venezuela.
victor_hermoso@hotmail.com

ONTOLOGÍA, EPISTEMOLOGÍA Y AXIOLOGÍA DESDE UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Nerys Olivares de V.

RESUMEN

El fundamento ontológico de la Gerencia podría sugerirse que parte de la función específica ejercitada por ella misma en la sociedad. No se puede calificar de elemento en el aire o de disciplina sin fundamento por cuanto se desarrolla como una virtud propia de la sociedad que tiene que ver con la organización, se advierte que la Gerencia como área temática en desarrollo depende exclusivamente del fin que se persigue con ella, todo ésto dependerá del tipo de organización, este planteamiento la diversifica en las distintas aplicaciones que de ella se realizan, no puede referirse la misma al plano empresarial con idénticas connotaciones al plano educativo, por ello se insiste en ver, la necesidad de la organización, allí está realmente la diferencia en cuanto tal. Por ello, se plantea en la modernidad e influenciados por los resultados o efectos de la aplicación en el contexto empresarial de concordancia ficticia con el hecho social. Se pensó de manera efectiva la posibilidad de gerenciar la escuela y la educación como una empresa, incluso, es notorio la estructura piramidal de subordinación donde prácticamente el estudiante es el escalón más bajo en la pirámide de mando. En este particular, la Gerencia deja de ser una simple disciplina y transgrede los límites de la racionalidad moderna y supera el paradigma de una estructura piramidal. Desde este punto de vista, los valores constituyen centro de la libertad humana en cuanto ellos expresan elecciones deliberadas o preferencias estratégicas por unos medios de

Recibido: 14/10/2013 **Aceptado:** 07/05/2014

actuación frente a otros. Según ésta definición, la calidad en el trabajo es un valor y puede escogerse con respecto a su opuesto. De igual modo el interés por las personas en la organización puede ser preferible a la elección por la tarea. Igualmente sucede con la autonomía, frente a la dependencia o el espíritu de cooperación en equipo frente al individualismo.

Palabras clave: gerencia, ontología, epistemología, axiología, transdisciplinaridad, educación.

ONTOLOGY, EPISTEMOLOGY, AND AXIOLOGY FROM A TRANSDISCIPLINARY VIEW

Abstract

Ontological foundation of management may be suggested as one of the specific function exercised by itself into society. It cannot be qualified as an element in the air or as a discipline without foundation since it is developed as a virtue of own society which is related to organization. It is advertised that management like a thematic field in development, exclusively depends on the purpose chased by it. Everything shall depend on the type of organization this approach diversifies it through different applications realized by it. It may not be referred to the managerial plan with identical connotations as the educational one. Accordingly, it is necessary to pay special attention to the needs of the organization where the real difference is. There was thought, in an effective way, the possibility of managing school and education like a company, even it is well-known pyramidal structural of subordination where student is in the lowest step in the pyramid of control. Regarding to this, management is no longer a simple discipline and it transgresses the limits of modern rationality and exceeds the paradigm of a pyramidal structure. From this perspective, values constitute the core of human freedom as they express deliberate choices or strategic preferences of a few means of action opposite to others. According to this definition, quality at work is a value and it may be chosen with regard to its opposite one. Alike, the interest in the organization by people can be preferable to the election task. The same thing happens with autonomy versus dependence or spirit of team collaboration versus individualism.

Keywords: management, ontology, epistemology, axiology, transdisciplinarity, education.

INTRODUCCIÓN

El fundamento ontológico de la Gerencia podría sugerirse que parte de la función específica ejercitada por ella misma en la sociedad. No se puede calificar de elemento en el aire o de disciplina sin fundamento por cuanto se desarrolla como una virtud propia de la sociedad que tiene que ver con la organización, se advierte que la Gerencia como área temática en desarrollo depende exclusivamente del fin que se persigue con ella, todo ésto dependerá del tipo de organización, este planteamiento la diversifica en las distintas aplicaciones que de ella se realizan, no puede referirse la misma al plano empresarial con idénticas connotaciones al plano educativo, por ello se insiste en ver, la necesidad de la organización, allí está realmente la diferencia en cuanto tal.

Como de se desprende en la fundamentación epistemológica, la Gerencia radica como virtud, ello implica una actitud permanente del ser humano para organizarse. Virtud entendida como entidad, como lo refiere Wesissmar (1986), sobre la ontología:

> El que sea posible sólo puede demostrarse cuando se hace patente su realidad. Así pues, si se pretende demostrar la posibilidad de la metafísica como ciencia, será preciso mostrar que indudablemente existen de hecho afirmaciones verdaderas sobre una realidad a la que no tiene acceso la experiencia empírica. En la medida en que se logra hacer patente que esas afirmaciones existen, se pondrá de manifiesto cómo llegamos a las mismas, o en qué manera están a nuestra disposición. Con ello se habrá probado asimismo que existe un campo de la realidad que no es accesible a la experiencia empírica (p. 39).

En lo anterior de lo que trata es de aproximarse a la realidad de la fundamentación ontológica de la Gerencia desarrollando el para qué, entonces es posible establecer el soporte real en atención a los fines perseguidos y a la acción del ser social.

Si la epísteme es la que rige el proceso hermenéutico de la Gerencia comprendiendo la estructura y sus fines, se entiende que ella, de por sí, tiene un objeto de estudio. Se configura como una disciplina en atención al conocimiento al que responde y a los fines que persigue. Por ello puede establecerse con seguridad y rigurosidad la entidad poseída por esta disciplina y por su configuración social. Basta evidenciar en las distintas vidrieras la cantidad de bibliografía en función de la optimización y el marketing sobre los cuales gira la Gerencia.

La discrepancia se manifiesta más allá de todo elemento semántico, uno de los errores frecuentes que se han cometido es el de carácter analógico. Se ha pensado que en función a la efectividad, productividad y en correspondencia al producto que se procesa, la Gerencia en términos empresariales se corresponde adecuadamente a la Gerencia Educativa.

Por ello, se planteó en la modernidad y embriagados por los resultados o efectos de la aplicación en el contexto empresarial de concordancia ficticia con el hecho social. Se pensó de manera efectiva la posibilidad de gerenciar la escuela y la educación como una empresa, incluso, es notorio la estructura piramidal de subordinación donde prácticamente el estudiante es el escalón más bajo en la pirámide de mando. En este particular, la Gerencia deja de ser una simple disciplina y transgrede los límites de la racionalidad moderna y supera el paradigma de una estructura piramidal.

La Gerencia como tal es una disciplina encargada de organizar, planificar y supervisar los procesos, en la empresa se comporta de una manera y en el ámbito escolar-educativo es posible que sea diferente y contradictoria. Vale recordar que en una empresa cuando se compra o suple materia prima, si la calidad se ajusta a la exigencia de la empresa, esta será procesada; de lo contrario será rechazada. Analógicamente no se puede pensar de la misma manera en educación.

El sujeto que llega al proceso de educación, no puede ser visto como una materia prima. Segundo, el conocimiento no es el fin de la educación, obsérvese lo planteado por Cullen (1991):

> Recordemos, por de pronto, que la escuela no tiene como función social formar científicos ni tecnólogos. Cuando se trata de integrar, y no de reducir a una, no vemos razones para privilegiar la competencia científico-tecnológica en relación a la competencia ético-científico, ó ético-tecnológico. Las racionalidades autónomas generan competencias específicas y diferentes (p. 94).

De lo anterior se establece claramente que a cada competencia le corresponde el ser justificada o gozar del privilegio de una racionalidad establecida; por ello, no es posible que se haga la transferencia de la temática administrativa empresarial al contexto educativo, son realidades evidentemente para lelas y no puede ser que la estructura educativa sea vista como simple organización a la que se le impone uno de los modelos gerenciales.

La ontología de la Gerencia brota como forma de organización en la particularidad y contexto exclusivo de lo educativo. No es posible diseñar adecuaciones de la organización empresarial de la estructura "orgánica, viviente y caótica de la educación".

La propuesta del soporte ontológico de la gerencia en la educación va más de las visiones teleológicas, la connotación fundamental es sobre el significado de la condición humana. Según este argumento las realidades y entes de la organización tienen categorías muy distintas a la oferta de las mismas en la modernidad.

El sustento ontológico de la Gerencia está determinado por la necesidad de la organización y no como consecuencia del orden. Aún cuando el universo sigue una historia e inmerso en esa historia como lo determina Morales (2001), lo que está impreso en el tiempo no va del big bang a los agujeros negros, aparentemente es la historia del hombre la que está allí.

Lo anterior corrobora el sentido realmente existente, no puede tratarse con un determinismo por un lado ni, por un indeterminismo por el otro, aquí está tras el telón el sentido de la humanidad y el porvenir del hombre. Se especifica la aventura de querer establecer ¡qué visión de hombre se tiene! Superando al nihilismo de Nietzche y Heidegger ¿cuál puede ser la naturaleza de la nueva esperanza de lo humano?

Es allí donde radica el centro más profundo del asunto, no se trata de una reacción contra lo moderno, ni a favor de lo postmoderno. En el ser en sí de la Gerencia radica la nueva visión paradigmática que se tiene de lo Humano, como lo refiere Morales (2001): *"Humanus"*. Esta aproximación es desarrollada en los fundamentos de Zubirí y Gervaert al referirse como inteligencia sintiente y en la complejidad del segundo como cuerpo espiritualizado y espíritu corporeizado.

Desde estas perspectivas antropológicas se devela una nueva manera de plantear la educación, el autor antes mencionado la define como *"espacio tiempo de trascendencia"*. De estos contextos no se puede precisar una organización con un orden lineal, se trata de ver posibilidades y realidades de un ámbito seriamente diferente posible que no se advierta una respuesta, sino la aceptación del término trascendencia en toda plenitud del sentido al cual se refiere.

La situación ontológica de la Gerencia no hace referencia a un ser en sí totalmente lleno de vacío y sin sentido. Es bueno aclarar la situación correspondiente al sentido ontológico poseído como estructura que corresponde a un paradigma y que genera conocimientos. No se puede desarrollar una crítica al hecho gerencial simplemente desde un pragmatismo y efectividad de acciones pertinentes a la organización gerenciada. Es imperativo recordar lo teleológico del aspecto gerencial desde el hecho educativo, en primer lugar hacer referencia a los artículos 102 y 103 de la Constitución de la República de Venezuela (2000):

> La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática y obligatoria... De máximo interés en todas sus modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al de la sociedad... Está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa... Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus actitudes, vocación y aspiraciones...

De lo anterior descrito por la Carta Magna de la República Bolivariana de Venezuela, se deduce inmediatamente el cómo debe manifestarse él en sí de la Gerencia. No se trata de una justificación dogmática de sometimiento de estructuras a procesos cerrados y que la entropía lleva a la autodestrucción y extinción.

Esto se evidencia en la crítica de Morales (2000):

> El reduccionismo educativo ha centrado sus pensamientos en el desarrollo no de la personalidad como lo refieren los distintos esquemas humanistas, por el contrario, se ha desarrollado toda una problemática sobre la importancia de la técnica y la ciencia incorporándolas al proceso cognitivo y de avance, dejando fuera del proceso todo aspecto del desarrollo integral (pp. 241-242).

El problema es fundamental, la constitución y el autor antes referido, desarrollan aspectos del hacia dónde debe dirigirse el programa gerencial del hecho educativo. Sin embargo lo hasta ahora desarrollado permite evidenciar que el centro quedó en la estructura y en el conocimiento como técnica, se ha enseñado, en muchos casos, la profundidad del conocimiento, ésto no implica que la Gerencia desarrolló estructuras nuevas.

Si el problema es gerenciar conocimientos, entonces no se adecúan a lo planteado por los artículos de la Constitución, hay una gran necesidad de superar al acto cognitivo e incorporarlo a la persona, construyendo los aspectos más profundos de la educación. La gerencia se convierte en un acto deliberado, si se quiere; planificado y organizado que debe gestionar el desarrollo de la plenitud del sujeto. No se trata de cuadrar simples estructuras.

Hay que superar las visiones reduccionistas de la educación y de la Gerencia, se trata de lo humano. El otro reduccionismo es el paralelismo permanente entre la efectividad de las políticas aplicadas en el mundo empresarial y lo ineficaz e inefectivo de las analogías asumidas en educación. No es posible pensar que se trata de organizaciones iguales. La visión gerencial empresarial ha querido imponer normas y procedimientos para organizaciones que no pueden cambiar el proceso, donde la materia prima no es

materia prima ni se sigue por estándares de calidad. En el hecho educativo el sujeto que llega, ¡Es él que llega!, nadie está autorizado para que sea rechazado, el reto es encaminarlo y mostrarle caminos de superación. En el mundo empresarial, la materia prima no apta, simplemente se rechaza.

De esta manera, se puede explicar que: el en sí de la Gerencia educativa, es el ser humano que se quiere formar. En atención de los elementos por los cuales se define al ser humano y desde donde se establecen aproximaciones al sujeto, la estructura gerencial tratará de responder a estas exigencias.

En conclusión de lo expuesto hasta aquí: la Gerencia Educativa se diferencia de la Gerencia empresarial en cuanto al proceso desarrollado, pues en la primera no se trata de procesos tan objetivos que no dan pie al error y a toda una maquinaria insensible que dictamina la producción efectiva en función de la transformación de la materia prima. Aquí de lo que se trata es de humanidad, de trascendencia y otras connotaciones de carácter subjetivo y espiritual.

El proceso es en sí mismo fundamentalmente abierto. Y el ser de la Gerencia no depende de la efectividad y eficacia del tratamiento del proceso, todo dependerá de la calidad humana y de la sociedad que se construye.

La Gerencia está relacionada e insertada en el marco de una realidad histórico-cultural y a la dinámica transformadora que a ésta le impone el hombre. Así el conocimiento tiene sentido y significado históricamente válido, desde el ámbito ecológico, en la medida en la cual el hombre se convierte en el centro de la gestión, y ésto se logra a través de la participación como referente axiológico y práctico dentro de una dinámica organizacional.

La Gerencia asume el carácter de proceso, para la resolución de problemas. La teoría total, que es la formulación normativa sobre la Gerencia en contextos de reforma, sostenida a prueba en la realidad, donde se ponen de manifiesto las contradicciones entre un poder centralista, controlador y la de un sistema educativo descentralizado, de participación de sentido horizontal, con participación de las mayorías institucionales.

Es el contraste entre la Gerencia con participación limitada a eventuales consultas y la concepción postmoderna alternativa basada en la toma de decisiones, la promoción y el ascenso, ejecución de las tareas por todos los involucrados en el proceso y la visión integradora que favorece el que cada individuo dentro de la organización tenga un alto grado de involucramiento y conocimiento sobre el sentido de la misión suya específica, la de otros, la integración de lo propio con lo que ocurre en los otros niveles muy en oposición con lo que ha venido ocurriendo con nuestros tradicionales modelos piramidales.

La visión de la Gerencia Educativa se inscribe dentro del estricto ámbito de lo participativo, que busca la inclusión de todos los actores involucrados en la dinámica organizacional, en su elaboración, formulación y desarrollo; se proscribe así la práctica burocrática de anunciar visiones personales que luego son sometidas a consultas de los miembros y así legitimadas. Este tipo de procedimiento quizá sea válido en instituciones privadas donde los propietarios tienen una filosofía propia para su organización, y el resto del procedimiento se remite solo a hacer una posterior validación entre los miembros de la organización. Esto implica que todos los miembros deben integrarse a la construcción de la visión en términos declarativos asó como en expresiones concretas y referentes válidos.

Desde el punto de vista de este estudio, todas las instituciones vinculadas directa o indirectamente a los campos complementarios de la educación y la ciencia, deben sustentar su visión a partir de la propuesta de país expresada en la Constitución de la República, así como de las normativas elaboradas por el sistema educativo en su diversidad de niveles y modalidades. En caso contrario, visiones no complementarias ni articuladas, tienden a favorecer la anarquía institucional e incluso social. Por otra parte, la visión debe orientarse a la superación de las dos problemáticas de la acción del Estado que obligan a la proposición de enfoque alternativo, cual es el que ofrecemos de Gerencia Holística, participativa, tales nudos problemáticos se relacionan con la crisis de legitimidad y de eficacia del Sistema Educativo Venezolano, motivo por el cual las aclaratorias y proposiciones deben construirse en correspondencia con las expectativas y aspiraciones sociales; motorizadas por una amplia participación del colectivo.

En la actualidad se sigue planteando e insistiendo sobre los valores, las tentativas modernas y postmodernas llevan al planteamiento de qué son y cómo se constituyen dentro del ámbito gerencial. Sin embargo, ésta problemática no se reduce al ámbito de la Gerencia, el contexto educativo clama, aparentemente por una vuelta a los valores y al ser en si del hombre.

Hasta ahora hay un debate permanente entre los distintos significados de valor y sobre los contextos donde esos significados concuerdan con la llamada realidad. No es fácil establecer el valor como normativa, de ser así todo quedaría relegado a la ley y su cumplimiento. El problema inmediato es la complejidad de la Gerencia y de los procesos Educativos desde el contexto filosófico:

> Con el término valor se indican generalmente las cosas materiales, institucionales, profesionales, derecho civiles, arte, moral, etc., en la medida en la que permiten realizar de alguna manera al hombre. Los valores no son por tanto cosas, sino que las cosas de mundo aparecen bajo la luz de los valores o están revestidas, en medidas y formas muy diversas, de valor. Por consiguiente los valores tienen que situarse en relación cualitativa entre las cosas y la persona humana que tienen que ver con realizar su propia existencia. Podría decirse que valor es todo lo que permite dar un significado a la existencia humana, todo lo que le permite ser verdaderamente hombre. (Gevaert, 1993; p. 189).

Desde este contexto es interesante desarrollar la finalidad e implicación del significado del valor en función de la persona, incluso señala el autor que este término de valor en un principio era de economía y fue Lotze quien lo incorpora a la filosofía. Desde este ámbito adquiere relevancia la propuesta del desarrollo de la persona como persona, este planteamiento es categórico, si se realiza en función de lo educativo cobra doble perspectiva.

El primer punto se enmarca dentro de la educación como proceso para el desarrollo integral de la persona, elemento referenciado por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en los artículos 103 y 104. Por otro lado, se tiene la referencia de Morales (2001), quien plantea la educación como espacio tiempo

de trascendencia. En ambos casos lo requerido es la visión de valor como lo que le permite ser a la persona, entendiendo la respuesta desarrollada desde el ámbito filosófico.

De esta manera, el término surge en función del elemento gerencial y organizacional de las sociedades, como se evidenció en el desarrollo epistemológico, toda sociedad siente una profunda necesidad de organizarse. Ella se plantea sus fines y acciones para la convivencia mínima de los ciudadanos que participan de su accionar cotidiano. El planteamiento conlleva nuevamente a la misma propuesta teleológica del valor, la realización de la persona. Desde este punto de vista, la finalidad de la gerencia cobra totalmente plenitud en cuánto proyecto organizado para la realización y plenitud del ser humano.

Dentro del ámbito educativo sería la encargada de dirigir como organizar y desarrollar el cómo un individuo puede llegar a su plenitud en su existencia y en el entorno social. Es ésta la gran importancia de redefinir lo gerencial desde el ámbito del valor.

Por otro lado, según Llanes (2001), cita:

> La historia de la filosofía se ha escalonado con dos tipos de tendencias: unas que acentúan el aspecto objetivo del valor y otras que resaltan el subjetivo. Las preguntas sobre las cosas son obviamente planteamiento sobre la inteligencia. Y esta da respuesta que se limitan a los parámetros intelectuales. Sin embargo, aquí plantamos una visión más antropológica, es decir que toca más al núcleo de la vida humana, ¿Para qué existen las cosas en la vida humana? Si preguntamos sobre el valor siempre se nos presenta como contrario a un lado, y esto depende del interés que una persona da a un determinado objeto (p. 127).

De esta forma hay todo un universo sobre la discusión del valor, vistos generalmente desde lo subjetivo como marco del propio referencial del sujeto y como objetivo en cuanto a la realidad existente para todos.

Estas discusiones siguen abiertas, cada campo las plantea desde sus perspectivas, en atención a lo teleológico. Por ello se pueden,

plantear tres dimensiones de la palabra valor, según García y Dolan, (1997).

Dimensión Ético - estratégica, tiene que ver con las preferencias e implican la elección del sujeto frente a un acto que ejecuta y realiza.

Dimensión Económica, tiene que ver con el valor de uso, de cambio, el cuánto vale.

Dimensión Psicológica, la valentía.

Los valores, en muchas ocasiones sólo son simples expresiones, sin embargo, no hay duda de que, las palabras que se identifican como valores, tienen una determinada fuerza, para dar significado y dirigir los esfuerzos humanos tanto a nivel personal como organizacional. El término axiología hace referencia al estudio de esas especiales palabras, denominadas valores; proviene del griego axios, que significa lo que es valioso, estimable o digno de ser honrado. También significa "eje" alrededor del cual giran elementos esenciales.

García y Dolan, (1997), antes nombrados, señalan que Rokeach, define valor como "una convicción o creencia estable en el tiempo de que un determinado modo de conducta o una finalidad existencial es personal o socialmente preferible a su modo opuesto de conducta o finalidad existencial contraria". De otra forma puede decirse que los valores son aprendizajes estratégicos relativamente estables en el tiempo, centrados en que una forma de actuar es mejor que otra, aquí se evidencia el aspecto de elección frente a realizaciones donde el sujeto asume compromisos de comportamiento.

Desde este punto de vista, los valores constituyen centro de la libertad humana en cuanto ellos expresan elecciones deliberadas o preferencias estratégicas por unos medios de actuación frente a otros. Según ésta definición, la calidad en el trabajo es un valor y puede escogerse con respecto a su opuesto. De igual modo el interés por las personas en la organización puede ser preferible a la elección por la tarea. Igualmente sucede con la autonomía, frente a la dependencia o el espíritu de cooperación en equipo frente al individualismo.

García y Dolan (ob. cit), al respecto, acotan: cuando en una sociedad no existen opciones de valor claramente formulados, se dice

que es una sociedad anómica. Lo mismo puede extrapolarse a la anomia organizativa. La cual consiste en un importante elemento a considerar, explicativo de la desvitalización. La falta de cohesión colectiva y la carencia de moral o ganas de comprometerse o de esforzarse en pro del proyecto institucional. Aun cuando beneficie o no a los miembros de la propia organización.

Una ventana abierta para el alba de la gerencia en el contexto educativo

La preponderancia de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas de acuerdo a lo sostenido por Morín (2002), dificulta con mucha frecuencia fusionar el todo con las partes y viceversa; he allí la imperativa necesidad de que los gerentes en general y los docentes en particular consideren, opten por cambiar sus visiones anquilosadas y dar paso a un conocimiento abierto, flexible adaptable con el propósito de ubicar los objetos de acuerdo a sus diversas complejidades y contextos.

Haciendo referencia en particular, al ámbito de la Gerencia, hoy no es posible mirar al Ser, como adscrito solo a una estructura de manera complementaria y en correspondencia con lo sostenido por Prigogine (2002), orden, desorden y organización por ende, el gerente debe estar formado para actuar en esas esferas de orden y organización, lo cual entre otras cosas implica que el escenario donde actúa, está cambiando incesantemente.

Al decir de Bonilla (2001), no obstante la resistencia de las instancias establecidas, ocurre un cambio que es histórico: por ello el ámbito de las organizaciones educativas debe ser objeto de cambio tanto intrínseca como extrínsecamente su diseño, sus atributos, su espíritu, las dimensiones jerárquicas: pero fundamentalmente lo que concierne al gerenciamiento de las personas, de lo humano. Las organizaciones educativas deben flexibilizarse, desde abrir su corazón y su mente para dar paso a verdaderos procesos de planificación, organización, dirección y control; a través de un liderazgo abierto, diverso, plural; legitimado en la interacción con sus pares; incentivando para que estén inmersos en un aprendizaje permanente a la visión de considerar al hombre como ente vital de cualquier organización, de lo cual se desprende que debe formarse constantemente en

atención a conocimientos útiles, válidos y pertinentes tanto a sus propios requerimientos, como a los de la organización y del contexto local, regional y nacional en el que está enclavada la misma.

Ello supone una Gerencia, fundada en nuevos valores, nueva visión, nuevas perspectivas, nuevas formas de comunicación, nuevas tipologías de decisiones, fortalecimiento del trabajo en equipo, en definitiva adquirir permanentemente nuevos conocimientos que posibiliten actuar como dice Morín (2000), en espacios sometidos a constante incertidumbre. Considérese al ser humano que piensa, que siente, que opina, que no escapa de tomar decisiones y él se sentirá copartícipe de todas y cada una de las actividades en la cual se le involucre.

Cuando el gerente crea y esté convencido que quienes le rodean saben tanto o más que él; que al llegar el rol del gerenciamiento a otro sienta que ha entregado la batuta a manos más capaces. De lo que se trata es como lo refiere Drucker (1998): la organización de hoy, debe elaborar nuevas políticas para incorporar seres humanos. Las organizaciones deben ayudar a su gente, a adquirir las destrezas y la confianza necesaria para actuar en el nuevo ambiente.

Se debe también poner el acento en el trabajo en equipo, de acuerdo a lo expuesto por Senge (1993), son las mejores maneras de crear un clima organizacional ad hoc. Se requieren nuevos enfoques. Los postulados y las políticas derivadas del modelo o corporativo del siglo XXI. Agotaba la vieja caja de herramientas motivadoras, los líderes deben procurar buscar nuevos medios, para alentar la satisfacción del ser humano. Las políticas relacionadas con la gente deben concretarse en los conceptos que la gente valora, porque les ayuda a forjar su futuro. Es esencial ayudar a la gente a creer en la importancia de su trabajo, sobre todo en estas épocas de incertidumbre y turbulencias.

Los buenos líderes saben contagiar el entusiasmo de la visión e inculcar en los demás una conciencia de la importancia del propio ser. Por ejemplo, es imperativo, por no decir esencial, en el caso de los profesionales de la educación que ellos tomen conciencia de que su trabajo contribuye a lograr la visión de la organización; por ende, la capacitación permanente, es decir, la oportunidad para adquirir

nuevas destrezas o aplicaciones es una motivación importante, como los de hoy, por cuanto se trata de asegurar su propio futuro. Las organizaciones que sobrevivirán en el futuro, según Senge (1993), serán aquellas en las que todos sus miembros están constantemente aprendiendo.

Así que es posible reconocer algunos signos que marcan la aparición de una gerencia para nuevos tiempos. Estos son:

- ✓ Gerenciar a partir del Ser Humano y sus valores vs la Gerencia que coloca al Ser Humano como un servidor de la máquina.

- ✓ Fin de la Gerencia autocrática propia de los tiempos modernos, centrada en la organización lineal y burocrática; hacia una Gerencia en los tiempos actuales llamados postmodernos, se tiende hacia una Gerencia que conceptúa al Ser Humano, como pensante, sintiente, en opinión de Zuburí (1982): en oposición a su caracterización como "Recurso Humano", al fin y al cabo, un recurso más de la organización.

- ✓ Una gerencia centrada en el conocimiento, que da una nueva dimensión al Ser, pues éste es usado para que el Ser Humano trabaje de una manera diferente: más creativa, con nuevos modos y formas y por encima de todo con una nueva intencionalidad. De tal manera que el centro será la maximización del conocimiento, puesto al servicio del hombre en maneras más eficaces y de efectividad.

- ✓ Una Gerencia cuya clave sea los usos que dé a la educación; en principio una educación centrada en lo que pudiera ser las verdaderas necesidades de un colectivo.

Tal manera de abordar la concepción de Gerencia en su episteme, en su significado o sentido medular tiene ahora que ver con un tiempo nuevo, en el que el gerente aprenda a desempeñarse en el caos, según lo expuesto por Prigogine (1997). Por primera vez la noción de una Gerencia estructurada no será deseable y conducirá ineluctablemente al fracaso. Ahondando un poco más al respecto, de lo que se trata es de organizaciones más fluidas, permeables,

comunicativas, cohesionadas, pero también expuesta al caos, a la incertidumbre y nuevas perspectivas.

El signo más importante de esta manera de hacer Gerencia es que su contenido, su razón de Ser no requiere de espacio ni de tiempo. El desarrollo informático del presente ha hecho innecesarios estos conceptos en adición a ellos se posibilita una gran sensación y noción de libertad. Este dar a luz de los nuevos usos del conocimiento permite que la sociedad use multiplicidad de vías y canales para recibir y transmitir información, comunicación, tanto bidimensional como multidireccional; de allí la necesaria interrelación de todos los medios disponibles con tal propósito. Dentro de este marco, aparece en el escenario un uso intensivo de la función coordinación, con más énfasis en un desplazamiento del centro a la periferia, que dentro del centro mismo, es decir se coordina para interactuar recíprocamente de adentro y viceversa, de una manera multidireccional.

Hay que reflexionar sobre nuevos modos para ser más eficaces, más eficientes y efectivos, pero por encima de todo, más humanos, con sentido de la necesidad del momento, para reconocer oportunidades, en vez de conflictos y carencias, para actuar en función de las fortalezas que el propio hombre posee. Se centra esta nueva concepción de la Gerencia en las potencialidades necesarias para un nuevo desempeño gerencial.

En definitiva, es necesario expresar que en el caso de Venezuela aún se está en atapa de transición, es decir, conviviendo aún con tipologías de organizaciones clásicas propias de la modernidad que interpretan al hombre en un sentido reduccionista. La Gerencia de la postmodernidad es actualmente una opción alternativa, pero considerando que el momento histórico impone de manera imperativa implantarla y asumirla.

Del anterior planteamiento, parte considerar un pensamiento naciente, alternativo, para la Gerencia de la postmodernidad con una base transdisciplinaria de acuerdo a los sostenido por Morín (2000). "Esta reforma, este cambio es paradigmático y no programático, por cuanto tiene que ver con una aptitud para organizar el conocimiento", por ende, se impone como el mismo autor también lo señala, "una reforma, de las formas de pensar del Ser Humano".

Referencias

Bonilla, L. y Rodríguez, E. (2001) *Reforma educativa, poder y gerencia*. Venezuela: Ed. UNESCO/IESALC.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial de la República de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), Marzo 24, 2002.

Cullen, C. (1991). *Críticas de las razones de educar, temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

Drucker, P. (1998). *Gerencia para el futuro*. Colombia: Ed. Imprelibros, S. A.

García, S. y Dolan, S. (1997). *La dirección por valores*. Madrid, España: Ed. McGraw-Hill. Iberoamerica.

Gevaert, J. (1993). *El problema del hombre*. Barcelona, España: Ed. Sígueme.

Llanes, R. (2001). *Cómo enseñar y transmitir los valores*. México D.F: Ed. Trillas, S. A.

Morales, J. (2002). *Hacia una interpretación filosófica - hermenéutica de la educación a partir de la perspectiva cuántico - matemática*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Morín, E. (1999). *El método. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid, España: Ed. Cátedra.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Madrid, España: Ed. Cátedra.

Prigogine, I. (1993). *¿Tan solo una ilusión?* Madrid, España: Tusquts Ed., S.A.

Senge, P. (1993). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Madrid, España: Ed. Juan Granica, S. A.

Weissmahr, B. (1986). *Ontología*. Madrid, España: Ed. Herder, S. A.

Zubirí, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Colombia: Universidad Santo Tomás, Centro de enseñanza Desescolarizada.

Nerys Olivares de V.: Doctora en Educación Universidad de Carabobo. Postdoctora en Educación Universidad de Carabobo. Miembro de la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación FaCE UC. Profesora de diversos programas de postgrado FaCE-UC. nerysoli@gmail.com

HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN AUTOPOIÉTICA COMO PRINCIPIO REGULADOR PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS VENEZOLANAS

Leonor Perozo

RESUMEN

La autoevaluación permite a las instituciones universitarias dar respuestas a las necesidades y expectativas de la sociedad, con el compromiso de formar, crear y extender el conocimiento. Para analizar la autoevaluación como proceso autopiético, principio regulador para el aseguramiento de la calidad educativa en las instituciones universitarias venezolanas, se fundamento en la Teoría de los Sistemas Autopoiéticos de Humberto Maturana y Francisco Valera. La metodología fue descriptiva comparativa e interpretativa. La recolección de información se realizó a través de fuentes documentales, procesada mediante el análisis de contenido textual. Los resultados determinaron que la autoevaluación, podrá conducir al aseguramiento de la calidad, al asumirse como proceso autopoiético, retroalimentación recursiva, autorreferencial, autorregulativa, sistémica, holística e integral, para consolidar la calidad educativa universitaria.

Palabras clave: autoevaluación, autopoiésis, calidad, instituciones universitarias

Recibido: 20/09/2013 **Aceptado:** 17/02/2014

TOWARDS AN AUTOPOIETIC AS A REGULATOR PRINCIPLE TO ENSURE QUALITY EDUCATION IN VENEZUELAN UNIVERSITIES

Abstract

Self-assessment allows universities to respond to the needs and expectation of society with the commitment to train, create, and expand knowledge. To analyze self-assessment as an autopoietic process, regulator principle to ensure quality education in Venezuelan universities was substantiated by the Autopeietic Systems Theory of Humberto Maturana and Francisco Varela. Methodology was comparative descriptive and interpretative. Collection of data was done through documentary sources and it was processed by a textual content analysis. Results determined that self-assessment may lead to quality assurance when assume it as an autopoietic process, recursive feedback, self-referential, self-regulative, systemic, holistic, and integral to consolidate university quality education.

Keywords: self, autopoiesis, quality, university institutions.

Introducción

La sociedad venezolana, en esta perspectiva del siglo XXI, se caracteriza por un conjunto de profundos cambios y transformaciones en lo económico, político, social, cultural, científico, tecnológico y comunicacional, era globalizada que inciden en las condiciones de vida de los ciudadanos y en el desarrollo sostenible de la misma.

Por lo tanto la educación de calidad es la clave o factor determinante, para una sociedad democrática, justa, plural e inclusiva donde todos tengan los mismas oportunidades de desarrollar su vida con libertad, señalado en la Separata del Libro Educación para Transformar el País (2012), con una formación integral que les permita la apropiación individual y colectiva de conocimientos, competencias, actitudes y habilidades, para lograr el desarrollo pleno del país y tener las condiciones óptimas para la producción científica, humanística y

tecnológica, lo que permitirá el progreso social, cultural, educativo y moral del país.

Todo el planteamiento anterior evidencia que para lograr la educación de calidad requerida por el país, es evidente que las instituciones que conforman el sistema educativo venezolano sean de calidad, en el caso de las instituciones universitarias la misma viene determinada en el cumplimiento de sus tres funciones básicas con eficacia y eficiencia como son: docencia, extensión e investigación y una cuarta que sirve de soporte al logro de las antes citadas que es la gestión.

De allí que se puede entender la calidad universitaria como la "adecuación de los resultados y funcionamiento de la educación superior a su misión" Villarroel (2003, p. 10), para dar repuestas, como entes sociales, a las necesidades y expectativas de la sociedad, lo que ha obligado a estas organizaciones educativas a la revisión constante para mantener su calidad educativa, con procesos evaluativos permanentes a través de sistemas de evaluación, como lo señala la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena- Colombia (2008) CRES, que en estos países las instituciones universitarias tienen la obligación de otorgar una educación con calidad y pertinencia para lo cual deben fortalecer sus mecanismos de aseguramiento de la calidad y el Estado debe intervenir con políticas educativas que contribuyan a su logro, pero siempre considerando la autonomía universitaria, para que de esta manera logren cumplir su misión con eficiencia y transparencia en el desarrollo sostenible de la sociedad.

Reafirmando lo anterior, el Proyecto de Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria. ALFA (2009, p. 6) indica que toda institución universitaria debe "replantear su figura institucional, su rol académico y por ende a enfrentar nuevos desafíos de adecuación" para lograr el mejoramiento continuo, las transformaciones e innovaciones institucionales, que las conduzcan a la excelencia en la formación de capital humano con competencias requeridas, no solo en el ámbito local, sino en el nacional e internacional.

En este contexto, donde aparece la necesidad de que las instituciones universitarias venezolanas deben evaluarse, como una condición

indispensable para el desarrollo de una gestión optima de calidad, la autoevaluación se convierte en un factor determinante en la realimentación de los procesos de la gestión universitaria, de autorregulación para el mejoramiento continuo, por un lado, y de rendición de cuentas y acreditación, por otro, proceso interno, reflexivo, critico, referencial, holístico, documentado, sistémico, siempre enmarcado en los propósitos y objetivos institucionales, en la búsqueda de la excelencia académica, realizado por los actores universitarios, para construir la educación universitaria que se desea, que se aspira. Tal como lo señala Kells, (1997, p. 53) quien indica que la misma está referida a ser "Piedra angular, elemento más esencial, si se ha de lograr el mejoramiento sustentable".

En tal sentido, el objetivo de la presente investigación es analizar la autoevaluación como proceso autopoiético, principio regulador, para el aseguramiento de la calidad educativa en las instituciones universitarias venezolanas y el sustento teórico para fundamentar y explicar los aspectos significativos de la autoevaluación como proceso regulador de la calidad en estas organizaciones, está basado en la Teoría de los Sistemas Autopoiéticos de Humberto Maturana y Francisco Valera, donde el término Autopoiesis, según Maturana, proviene del griego "αυτ" que significa "por sí mismos" y "ποιειν" que significa "hacer", por lo que es un neologismo propuesto por los biólogos chilenos Maturana y Varela en (2004), para describir los sistemas vivos.

La metodología utilizada fue la descriptiva comparativa, ya que en esta investigación se realizó de manera analógica la comparación de los cincos principios que rigen tomo sistema autopoiético, con las instituciones universitarias para determinar la condición de sistemas autopoiéticos de estas organizaciones y el proceso de autoevaluación como proceso interno autorregulativo de la autopoiesis de dichas instituciones; e interpretativa, con base en el método hermenéutico, con una visión global y sistémica de gestión universitaria que incluyó personas, interacciones, procesos, resultados y recursos. La recolección de información se realizó a través de fuentes documentales y la misma fue procesada mediante el análisis de contenido textual de los documentos para estudiarlos a profundidad vinculados al ámbito político, social, económico y cultural, que permitieron tener una visión holística de las mismas.

Desarrollo

Maturana y Valera (2004) plantean dos características definitorias de todo sistema vivo: la conservación de su identidad y el mantenimiento o la invarianza de las relaciones internas de dicho sistema que define al mismo, es decir, el mantenimiento de su organización, (estructura, procesos y funciones) que lo conduce a mantener la identidad y autonomía con respecto al medio. Estas condiciones son reforzadas en la obra "De máquinas y seres vivos" (2004), en la cual presentan una aplicación del término autopoiesis a los sistemas vivos entendidos como máquinas autopoiéticas, con el fin de resaltar el dinamismo de estos sistemas, considerándolos como máquinas homeostáticas, donde sus procesos son verificados completamente en los límites de la organización de la máquina y "toda retroalimentación es al interior a ellas" pág. 69. Esta retroalimentación se realiza en el medio circundante de tal forma que su organización definitoria incluye el medio circundante y al circuito de retroalimentación o autorregulación.

Para Maturana y Valera (2004), una máquina autopoiética se define como:

> (sic) Una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico (p. 69).

Es importante resaltar que los sistemas autopiético son sistemas homeostáticos que mantienen su propia organización como la variable que mantienen contante, lo cual conlleva a lo que los autores consideran las siguientes consecuencias:

Cuadro Nº 1

Sistema autopoiético

AUTONOMÍA	INDIVIDUALIDAD	UNIDADES	NO TIENEN ENTRADA NI SALIDA
Subordinan todos sus cambios a la conservación de su propia organización, independientemente de las transformaciones que puedan sufrir durante el proceso.	Mantienen invariable su organización, por lo tanto su identidad en relación al entorno mediante procesos internos que autoproducen sus componentes.	Son unidades por su organización, ya que sus operaciones establecen sus propios límites durante el proceso de autopoiesis.	Pueden ser perturbadas por sucesos internos o externos. Sin embargo, cualquier serie de cambios que se produzca está siempre subordinada a la conservación de la organización.

Fuente: Perozo, 2013.

Por consiguiente, los referidos autores definen este tipo de sistema como un dominio cerrado, por cuanto afirman:

> Una organización autopoiética constituyen un dominio cerrado de relaciones especificadas solamente con respecto a la organización autopoiética que ellas componen, determinando así un espacio donde puede materializarse esta organización como sistema concreto, espacio, cuya dimensiones son las relaciones de producción de los componentes que lo constituye (p. 79).

En relación a lo antes planteado, Maturana, citado por Torres (2009) [documento en línea] caracteriza al fenómeno autopoiético en cinco propiedades básicas:

Autonomía: la célula se diferencia del medio ambiente en el cual se encuentra, con una forma específica (autopoiética de organización). "Esta forma específica de combinación exige una perspectiva de autonomía en el sentido de que la célula requiere de la creación de distancia con respecto al medio circundante". Por lo tanto, la autonomía de lo orgánico, significa que sólo desde la perspectiva de la célula misma determina lo que le es relevante o lo que le es indiferente.

De lo antes mencionado, se infiere que las instituciones universitarias también son entes autónomos, ya que su organización las hace diferentes del medio del cual forman parte y a su vez selectivas para determinar lo que es significativo o no para el desarrollo de sus actividades académicas-administrativas manteniendo, su propia organización.

Emergencia: hace referencia al surgimiento de un nuevo orden cualitativo de la célula, cuyas características solamente deben ser inducidas una vez que este nuevo orden esté constituido, lo cual depende de su operación, de la forma de cómo están organizadas y de cómo esta organización se lleva a efecto, modificando la composición interna de la materia. En el caso de las instituciones universitarias, de acuerdo a sus necesidades de cambios para lograr un funcionamiento de calidad, puede establecer nuevos órdenes cualitativos, para lo cual la autoevaluación es un proceso ineludible.

Clausura de operación: en los sistemas autopoiéticos sus operaciones se realizan en un dominio cerrado y los componentes se producen en el interior mediante un proceso recursivo autoreferente "que se lleva a cabo dentro de una retícula clausurada". Entendiéndose, como lo que está clausurado en la autopoiésis, el control mismo mediante el cual los elementos se organizan de manera emergente.

Mediante la clausura operacional se pretende establecer que el sistema sólo puede disponer de sus propias operaciones de forma única que logra conformar dentro del sistema dos eventos fundamentales: la construcción de estructuras y la autopoiésis. Las instituciones universitarias para su funcionamiento como organizaciones educativas también actúan o se convierten en sistemas de dominio clausurados para mantener su equilibrio y utilizan los procesos autoevaluativos para identificar debilidades y fortalezas en situaciones emergentes.

Auto construcción de estructuras: como se ha mencionado anteriormente, la operación de la célula está clausurada, no puede importar estructuras del medio ambiente, por lo tanto ella misma debe construirlas. De allí, que la autoconstrucción debe entenderse como producción de estructuras propias, mediante operaciones propias y así producir sus propios cambios estructurales, cuyos procesos de adaptación o de rechazo son

autoinducidos. Las instituciones universitarias cuando realizan cambios transformaciones e innovaciones, deben dentro de su estructura organizativa asegurar su calidad, su identidad, mediante procesos de retroalimentación recursivos y autorreferenciales y en consecuencias autorregulativos.

Autopoiésis: significa, determinación del estado siguiente del sistema a partir de la estructuración anterior a la que llegó la operación, es decir, reproducción de sus procesos con interacciones que le permiten mantener su organización. Las instituciones universitarias, mediante la autoevaluación pueden determinar dónde están los nudos críticos – entrópico e introducir mecanismos para recuperar su equilibrio homeostático y volver a reproducir estructuras adecuadas para mantener su organización.

En cuanto a la autopoiésis, Maturana y Valera (2004), establecen cinco principios que rigen todo sistema autopoiético como son: la subordinación a la condición de unidad, plasticidad de la ontogenia, la reproducción, la evolución y sistemas autopoiéticos de mayor orden, que en esta investigación de manera analógica, serán comparados con las instituciones universitarias para determinar la condición de sistemas autopoiéticos de estas organizaciones y el proceso de autoevaluación como proceso interno autorregulativo de la autopoiésis de dichas instituciones.

Cuadro Nº 2

Subordinación a la condición de unidad

PRINCIPIO	INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
Subordinación a la condición de unidad: Según Maturana y Varela, (2004, p. 88) La unidad "es la sola condición necesaria para tener existencia en cualquier dominio dado". En tal sentido, la naturaleza de una unidad y el dominio en que ella existe son detalladas únicamente por la operación de distensión que la señala, ya se conceptual o material, siendo una noción operante relativa al proceso por medio del cual llega a constituirse. De esta manera, una unidad autopoiética subordina todo cambio en el sistema autopoiético a la "mantención" de la organización autopoiética que le da su identidad. Ob. cit (2004) El proceso de constitución de la identidad es circular: una red de producción metabólica que, entre otras cosas, producen una membrana que hace posible la existencia misma de la red... y toda interacción de la identidad autopoiética ocurre, no sólo en término de sus estructura físico – química, sino que también en tanto unidad organizada, esto es, en referencia a su identidad autoproducida (p. 45)	Las instituciones universitarias son unidades que pueden considerarse autopoiéticos ya que tienen una organización que las define con todos los elementos que la constituyen, tales como son: las estructuras, funciones y procesos, leyes y políticas del Estado y con procedimientos y normativa internos que la regulan, y que les permite la construcción de su identidad para su operar como instituciones de educación superior subordinando todo cambio a la mantención de esta identidad de tipo circular con un espacio definido y donde toda interacción ocurre no sólo en términos de sus estructuras sino en relación a su organización. Las instituciones universitarias se pueden clasificar como unidades absolutas en referencia al cumplimiento de sus funciones básicas: docencia, investigación extensión y gestión, tal como se establece en las políticas y leyes que rigen la educación superior a nivel nacional, con recursos humanos, materiales y financieros como materia prima la formación de ciudadanos y también pueden considerarse como unidades relativas cuando se define la misión, visión y proyecto institucional que caracterizan una institución universitaria específica. Adicionalmente, para que estas instituciones funcionen, deben establecer una planificación a nivel macro, meso y micro de tipo sistémico para la ejecución de sus funciones y donde la evaluación interna o autoevaluación (autorreferencial desde la perspectiva de sus integrantes, donde sus funciones son verificadas al interior de las mismas, formando parte de la autopoiésis universitaria) y la externa o coevaluación (heteroreferencial desde el Estado y la sociedad) les va a permitir identificar si su función de docencia, investigación, extensión y gestión se están cumpliendo de modo adecuada que le permitan mantener su identidad como instituciones universitarias.

Fuente: autor, 2013.

De acuerdo a la analogía de lo antes planteado, la autora infiere que las instituciones universitarias pueden considerarse como unidades autopoiéticas donde todo cambio se subordina a la conservación de la identidad autoproducida, considerándose la autopoiesis como referencia indispensable de toda organización universitaria, organización autónoma, autorreferencial de su operar que tiene sentido con respecto a sí misma, esto, en base a la concepción de la autopoiesis de los autores Maturana y Varela (2004).

En tal sentido, el carácter autorreferencial debe estar enmarcado en una concepción circular de los procesos; ya que sólo una circularidad del tipo de la autopoiesis, debe ser la base de las organizaciones autónomas como las instituciones universitarias, es decir, la forma como operan en su interior para lograr un espacio de transformación que organiza de manera emergente y no como sinónimo de ausencia de interacción. Lo importante es caracterizar una nueva forma de interacción mediada por la autonomía del sistema, donde la autoevaluación como proceso recursivo, sin la intervención de pares externos, realizado por los actores universitarios, sea el proceso que utilizan estas instituciones para lograr las transformaciones e innovaciones que generen la calidad requerida en todo contexto universitario y a su vez impacte de manera positiva al medio social del cual forman parte.

Dentro de esta perspectiva sistémica, a los procesos de autoevaluación o autorregulación institucional, por formar parte de la autopoiesis de las instituciones universitarias, la autora los define como procesos autopoiéticos, ya que los mismos son realizados por los propios actores de las instituciones universitarias sin la intervención de pares externos académicos, autoobservándose para comprometerse con una autorregulación donde se describen a sí mismos y las relaciones de funcionamiento de sus actividades académicas – administrativas, para conocer sus debilidades y fortalezas, cambiando y reorientando sus funciones de acuerdo a las necesidades de mejoramiento.

En consecuencia, la autorregulación institucional no funciona sin la condición autorreferencial sistémica y sin las relaciones intersistémicas, autopoiéticas e interpretativas para potenciar los desarrollos de las condiciones del sistema de dominio cerrado emergente o provisional, por lo que se puede indicar que la autorregulación institucional potencia nuevos niveles de desarrollo

en el contexto universitario y así la misma genera respuestas a las necesidades, tanto de la institución como del medio social-económico-cultural del cual forma parte, como un proceso de introspección a través del cual la institución, al evaluarse internamente, genera nuevas relaciones, comparando sus resultados con los planificados por ella misma en una comparación relativa o con los estándares establecidos por el Estado en una comparación absoluta, involucrando procesos de cambio.

Cuadro 3

La plasticidad de la ontogenia

PRINCIPIO	INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
Plasticidad de la ontogenia: La ontogenia hace referencia a la historia de transformaciones de una unidad autopoiética, "la ontogenia de un sistema vivo es la historia de la conservación de su identidad a través de su autopoiesis continuada en el espacio físico" (p.90) Todo esto genera las siguientes consideraciones: Dependerá de su modalidad particular de autopoiesis como el modo de definir su identidad ya que distintas clase de sistemas autopoiéticos pueden ser diferentes en cuanto la ontogenia. Asimismo, por no tener entradas ni salidas los cambios que tienen sin perder su identidad lo hace mantener sus relaciones definitorias por su organización homeostáticas. Por otra parte, pueden ser de dos clases según la forma de autopoiesis: cambios conservadores que implican compensaciones sin cambios en las variables en los procesos homeostáticos y cambios innovadores que se refieren a cambio en la calidad de esas variables, estos cambios pueden ser por perturbaciones del ambiente social o externo, o del ambiente interno de la unidad.	Las instituciones universitarias como unidades autopoiéticas deben tener plasticidad de la ontogenia en los cambios que realizan para el mejoramiento en el cumplimiento de sus funciones, siempre conservando su identidad y dando respuesta a las necesidades del medio donde se encuentra la institución y a las necesidades internas para su desarrollo como organización eficiente; por lo tanto, la autoevaluación se puede considerar como procesos que garantizan la ontogenia universitaria al conocerse fortalezas y debilidades en los procesos académicos administrativos y ejercer acciones que provoquen los cambios, ya sean de tipo conservador en el cumplimiento de las funciones universitarias o innovadores en la calidad de la ejecución de estas funciones y logar un funcionamiento universitario con calidad.

Fuente: Autor, 2013.

Para garantizar la plasticidad de la ontogenia en las instituciones universitarias, este proceso autoevaluativo, como lo señala Villarroel (2004), debe hacerse comparando, en cada institución de educación

superior, el Deber Ser con su Quehacer y logros, seleccionando las decisiones de cambio que sean más eficientes para ella y, por ende, para el mantenimiento de su identidad, sus relaciones definitorias y su equilibrio homeostático. De esta manera, la institución puede ser considerada y mantenerse con la calidad requerida por Ley, con procesos sinérgicos realizados por los miembros o actores universitarios, con iniciativa propia, comprometidos en el cumplimiento de sus funciones, involucrándose en los procesos autoevaluativos, siempre orientados al mejoramiento continuo de su calidad, siendo autocríticos, autorreflexivos, recursivos y autorreferenciales.

Este proceso autoevaluativo es de carácter sistémico, puesto que se debe evaluar la institución como un todo. Cada uno de sus componentes debe ser considerado un organismo con dinámica propia que interactúa con los otros en el cumplimiento de los propósitos institucionales, para el desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

Así, se pueden identificar las entradas, constituidas por todos los elementos que permitan potenciar y mejorar cada subsistema, sus procesos de transformación, las salidas que constituyen los resultados de procesar los elementos que entran a la institución y las relaciones que vienen a ser los enlaces que vinculan entre sí a los subsistemas que la conforman y el impacto que causa en la sociedad de la cual forma parte, determinando aquellos elementos que presentan debilidades o dificultades que deben resolverse para lograr el desarrollo eficiente y de calidad en las funciones académicas-administrativas del sistema universitario. Esto conlleva a la toma de decisiones adecuadas para el mejoramiento institucional, así como a realizar responsablemente los cambios e innovaciones de su quehacer cotidiano que propendan a asegurar la calidad educativa.

Con base en los resultados de la autoevaluación se deben establecer los planes estratégicos de mejoras viables, que tengan un impacto directo sobre el operar interno de la institución, para que se puedan producir los cambios que necesita en su transformación, con carácter interactivo y con una gerencia motivadora con respecto a los actores involucrados en el proceso evaluativo. De esta manera, ellos podrán identificarse y asumir los cambios como una etapa de transición

y adaptación dinámica para el desarrollo de la organización, conservando su identidad (plasticidad de la ontogenia).

Cuadro 4

Reproducción

PRINCIPIO	INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
Reproducción: es una operación posterior al establecimiento de una unidad, y en la cual no requiere precisamente de que se reproduzca, ya que la misma puede surgir por complicaciones de la autopoiesis por tanto si se origina es de carácter secundario, por lo cual deben distinguirse bajo este aspecto de reproducción la replicación, la copia y la autoreproducción, siendo esta última la relaciona con los sistemas autopoiéticos, por cuanto la misma está referida a el hecho de producirse de manera idéntica, en tal sentido, puede surgir únicamente de perturbaciones que requieran nuevas complicaciones homeostáticas para mantenerla constante.	La reproducción es otro principio que puede aplicarse a las instituciones universitarias, ya que al considerarlas como un sistema autopoiético, pueden autoproducirse como organización de forma idéntica, autoproducción que tiene lugar dentro de la unidad autopoiética, en el cual participan todos los componentes constitutivos, proceso circular, cursivo, dentro de un mismo dominio, cerrado operacionalmente. Los procesos autoevaluativos en las instituciones universitarias, permiten determinar mediante la retroalimentación, si la reproducción en las instituciones universitarias se está llevando de manera adecuada, conservando su identidad y en el caso necesario permite introducir correctivos para garantizar el mejor cumplimiento de las funciones universitarias, autoproduciéndose de manera idéntica y así volver al equilibrio homeostático que le permite mantener su identidad, siendo la autoevaluación un proceso que permite determinar las diferencias entre el ser y el deber ser institucional, conociéndose debilidades y determinándose las acciones a seguir para logar el equilibrio como instituciones universitarias de calidad.

Fuente: Autor, 2013.

Para determinar si los procesos de autoproducción universitaria se están cumpliendo adecuadamente, con conservación de la identidad y autonomía universitaria, la autorregulación como proceso de retroalimentación recursivo interno de estas instituciones, permite determinar la pertinencia interna y externa de las instituciones de educación superior como organizaciones productoras del conocimiento ajustadas a las necesidades internas del sistema universitario y externas del entorno social, político y cultural del cual ellas forman parte.

Todo lo anterior conduce a un reordenamiento de las funciones universitarias para logar el equilibrio homeostático que permita regular y reducir la brecha entre el ser y el deber ser organizacional y le permita una conducción de calidad a la gestión universitaria; donde haya sinergia de todos los actores universitarios integrados y motivados a participar tanto en los procesos evaluativos como en los correctivos que sean necesarios para mantener la calidad universitaria, con un quehacer organizacional coherente con su dominio operacional.

Cuadro 5

La evolución

PRINCIPIO	INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
La evolución: este principio se refiere a una red histórica donde hay un proceso de cambio en el cual cada uno de los estados sucesivos de un sistema cambiante surge como una modificación de un estado previo. Maturana y Valera (2004, p. 97) definen la evolución: "como proceso de cambio histórico hay una sucesión de identidades generadas por reproducción secuencial que forman una red histórica y lo que varía (evoluciona) -el modelo organizativo de las unidades generadas sucesivamente- existe en un dominio diferente de las unidades que la encarnan", diferenciándose de la ontogenia donde las transformaciones sucesivas de una unidad no producen cambios en su identidad	Las Instituciones universitarias desde su creación van conformando su propia historia que las caracterizan como unidades relativas, donde van realizando procesos de cambio para lograr su adaptación y mantenerse como instituciones universitarias dentro del subsistema de educación superior, Toda institución universitaria está en una permanente revisión a través de procesos autoevaluativos, que le permiten determinar si su organización se adecúa a los requerimientos internos de la organización o a los requerimientos externos del ambiente social, económico, político y cultural que constituyen fuentes de perturbación y que requieren de cambios, manteniendo su identidad como es la ontogenia o si deben adaptarse a un nuevo modelo organizativo institucional adecuándolas a las nuevas necesidades, para mantener el equilibrio mejorando y optimizando procesos académicos administrativos que redunden en el cambio organizacional hacia una nueva identidad universitaria, pero siempre como una institución de educación superior.

Fuente: Autor, 2013.

La autoevaluación como ya se dijo anteriormente, es un proceso que permite a las instituciones universitarias determinar en qué

medida están cumpliendo con sus funciones que le son inherentes, buscando determinar qué cambios son necesarios para mantener su identidad (búsqueda de la ontogenia); pero la autoevaluación como proceso de retroalimentación autocrítico también puede indicar las necesidades de cambio del orden organizacional con una nueva identidad para ajustarse a las perturbaciones del ámbito interno o perturbaciones o necesidades del contexto social, económico y cultural del cual forma parte, esto va a permitir una nueva manera de gestionar para recuperar de manera sinérgica su homeostasis, evitar la entropía con innovación en su orden organizacional y un nuevo patrón recursivo en su dominio operativo.

Cuadro 6

Sistema autopoiético de mayor orden

PRINCIPIO	INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
Sistema autopoiético de mayor orden: Según Maturana y Varela, (2004, p. 102) es "un sistema generado por el acoplamiento de unidades autopoiéticas y constituido como unidad en un espacio determinado por componentes producidos en dicho espacio por procesos de producción que ellos mismos generan es un sistema autopoiético en dicho espacio, independientemente de que estos componentes coincidan o no con las unidades autopoiéticas que lo generan en su acoplamiento". En este caso, estas unidades autopoiéticas que se acoplan a este sistema autopoiético de mayor orden quedan subordinadas al modo de realizar su propia autopoiesis para su conservación en dicha unidad de orden superior en la cual se encuentran acoplados.	Las instituciones universitarias son unidades autopoiéticas que forman parte del subsistema de educación superior y a su vez, de un contexto social económico y político en el cual se encuentra inmerso; por lo tanto debe ajustar o acoplar su funcionamiento a los requerimientos del subsistema y del ambiente, conservando siempre su identidad.

Fuente: Autor, 2013.

La autorregulación permite a las instituciones universitarias determinar si los procesos universitarios se están cumpliendo bajo las condiciones establecidas por el subsistema de educación superior como unidad educativa de calidad y si los mismos responden a las necesidades de formación de los ciudadanos requeridos por el ambiente social, político y económico en el cual se encuentran inmersos. A su vez, prepara a la institución para los

procesos de evaluación externa y de acreditación realizada por el Estado, estableciéndose de esta forma una nueva relación entre Estado, institución universitaria y sociedad; donde la segunda dé respuestas eficientes para el desarrollo sustentable del país.

Reflexiones finales

La autorregulación, como consecuencia de los procesos evaluativos debe propiciar la consolidación de la calidad educativa universitaria y por ende de una cultura evaluativa que sea construcción social de los actores de la institución universitaria, asociada a las especificidades de la organización, o sea, a la visión, misión y valores establecidos en el proyecto institucional, pero siempre de manera integral, holística y sistémica, para lograr la excelencia educativa. Estas acciones evaluativas deben contribuir al mejoramiento continuo, renovación y transformación, de forma dinámica y flexible, que se adapten a las necesidades institucionales y del contexto social (ontogenia y evolución).

En tal sentido, estas acciones evaluativas deben estar sujetas a distintas valoraciones y circunstancias, en referencia a las actitudes, percepciones, puntos de vista, experiencia, comportamiento o forma de actuación, creencias, valores y tradiciones asociadas a rasgos propios de la institución.

Por lo tanto, las mismas deben realizarse permanentemente incorporándolas al quehacer diario, como un subsistema de la institución universitaria. Esta acción debe ser conceptualizada y vinculada al modo de pensar, al sistema de creencia y de conocimiento de la organización; cuyos resultados se utilicen para la toma de decisiones que faciliten su transformación e innovación y que mediante el ejercicio de su autonomía legitime la calidad de su servicio educativo, teniendo interacciones significativas, logrando que los protagonistas de dicho proceso introduzcan elementos propios y den sentido a la calidad de su institución desde su contexto, su experiencia y su visión institucional.

Por consiguiente, y con base en lo antes descrito, la autoevaluación institucional debe tener inmersas relaciones intrainstitucionales a partir del autoanálisis y el autocontrol para resolver aspectos estructurales de la organización institucional con carácter

sistémico; es decir, como resultado del operar de sus componentes, donde las relaciones entre los mismos definan al sistema como tal y donde ninguno de ellos lo determine por sí solo, aun cuando su presencia sea estrictamente necesaria Maturana y Varela (2004).

La autoevaluación, entonces, debe asumirse como proceso autopoiético, que forma parte de la unidad autopoiética universitaria, fuente interna de requerimientos para contribuir a definir la calidad de actualización y de perfeccionamiento continuo, emergiendo una cultura para el aseguramiento de la calidad universitaria. Donde al considerar la institución universitaria como unidad autopoiética realiza procesos autoevaluativos autopoiéticos, retroalimentación recursiva, autorreferencial que conduce a garantizar la ontogenia mediante cambios para el mejoramiento en el cumplimiento de sus funciones, conservando siempre su identidad y dando respuesta a las necesidades del medio donde se encuentra la institución o propicia la evolución de la institución universitaria con un nuevo orden organizacional y nueva identidad. De esta manera mantenerse como instituciones educativas a nivel universitario de calidad con nuevas propiedades emergentes y consolidar la cultura evaluativa institucional.

Referencias

Aseguramiento de la Calidad: P*olíticas Públicas y Gestión Universitaria (2009)* [Documento en línea]. Disponible: www.academia.edu/AseguramientodelaCalidadpoliticas_publicas [Consulta: 2010, enero 7]

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena - Colombia. (2008) CRES. Disponible: http://www.cres2008.org/es/index.php. [Consulta: 2009, enero 10]

Kells, H. (1997). *Procesos de Autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior.* Perú: Pontificia Universidad Católica. Fondo Editorial. 4ta. ed.

Maturana, H. y Varela F. (2004). *De máquinas y seres vivos, autopoiesis, La organización de lo vivo. 1ra* ed., Buenos Aires: Lumen.

Separata del Libro Educación para Transformar el País. (2012) *CERPE, Caracas*. [Documento en línea]. Disponible: *www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/.../ETP%20-%20Separata%20Fn* [Consulta: 2013, enero 20]

Torres, J. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?, Fundamento biológicos de la realidad,* Humberto Maturana, Barcelona, España: Anthropos, 1995. [Documento en línea].http://www.xtec.cat./cparella/Activitaormacio/cursos0405/Jornade4/autopoiesis.PDF [Consulta: 2009, agosto 19].

Villarroel, C. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana*. Caracas: IESALC/UNESCO. [Documento en línea]. Disponible: http://www.coneau.edu.ar/act_inter/semint_iesalc03/Caso_Venezuela.PDF. [Consulta: 2004, septiembre 20]

Villaroel, C. (2004*). La Evaluación Institucional de las Universidades. El Mecanismos más idòneo para Asegurar su Calidad. CNU/OPSU.* Caracas Venezuela: Impreso en los Talleres de Gráfico Colson.

Leonor Perozo: Profesora Jubilada del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia. Licenciada en Relaciones Industriales. Magíster en Educación Mención Planificación Curricular. Doctora en Educación. Profesora de Posgrado en la UC y UJAP. Acreditada en el Programa Estímulo al Investigador (PEII) 2011. leonorrp4@hotmail.com

LA INVESTIGACION INTEGRAL Y EL SER EN DEVENIR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENTRAMADO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Yanett Polanco B.

RESUMEN

En estos tiempos signados por la incertidumbre y la controversia, ha adquirido connotada relevancia, con sobrada justificación, el argumento que otorga al conocimiento un papel preponderante en el desarrollo de las naciones, dentro del conglomerado de instituciones cuya finalidad es la de, en alguna medida, producir conocimientos que puedan contribuir a la transformación de una nación, destacan ampliamente las universidades. Si bien es cierto que éste no fue el objetivo primigenio que orientó su surgimiento, hoy por hoy corresponde a la universidad cada vez más altas cuotas en cuanto a la formación de investigadores y a la generación de nuevos conocimientos, lo que conlleva al replanteamiento de sus funciones. En este marco, las universidades venezolanas deben asignar a la investigación el papel estratégico que le corresponde en la producción de conocimiento; es decir, las universidades deben fomentar de manera perentoria una praxis investigativa de calidad que permita alcanzar el desarrollo económico y social del país para elevar la calidad de vida, al tiempo en que se logra activar las potencialidades del hombre en función de una auténtica formación integral. Sobre esta base, el propósito fundamental de este trabajo fue la construcción de una teoría para la investigación en Educación Superior, con miras a generar una visión integral del proceso investigativo y del investigador como un ser en constantes cambios y transformaciones. Para la

Recibido: 23/09/2013 **Aceptado:** 10/02/2014

construcción del entramado teórico se tomaron como categorías-base: La integralidad y el ser en devenir. La investigación efectuada se sustentó en una posición epistémica emergente, centrada en la noción de estructura y se empleó como método la denominada "Investigación Teórica". Los resultados conllevan, después de una compleja urdimbre de hilos filosóficos y metodológicos, a un no menos complejo entramado teórico que recibe el nombre de "Investigación Integral".

Palabras clave: universidad, investigación, investigación integral, ser en devenir, producción de conocimiento.

INTEGRAL INVESTIGATION AND THE BEING IN DEVELOPING: TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A THEORETICAL CROSS FOR THE RESEARCH IN HIGHER EDUCATION

Abstract

These days which are governed by uncertainty and controversy, the argument that grants to the knowledge a preponderant roll into the development of nations, has acquired connoted relevance with ample justification within the conglomerate of institutions whose purpose is, in a certain extent, to produce knowledge which can contribute to transform a nation, universities stand widely. Though it is true that this one was not the initial focus that guided its emergence, nowadays correspond to universities increasingly high fees regarding the training of researchers and the generation on new knowledge leading to reestablish their functions. In this context, Venezuelan universities should assign to research the strategic role it deserves in the production of knowledge; this is, universities must encourage, in a peremptory way, an investigative praxis of quality that allows achieving economic and social development to increase quality of life while potential of human being are activated in terms of an integral authentic training. On this basis, the fundamental purpose of this study was the construction of a theory for research in higher education in order to generate an integral view of research process and of researcher as a being in constant changes and transformations. For the construction theoretical framework were taken as categories-base: the integrality and the being in developing. Research carried

out was based on an emerging epistemic position, centered on the notion of structure and a method called "Theoretical Research" was used. The results lead to, after a complex philosophical and methodological warp threads, a no less complex theoretical framework that is called "Integral Research".

Keywords: university, investigation, the integral investigation, to be in becoming, production of knowledge.

Introducción

La investigación es uno de los propósitos fundamentales de la universidad, este hecho lo consagra la Ley Orgánica de Educación (1980), la cual establece:

> La educación superior debe fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente (Art. 27).

Esta concepción integradora de la educación superior apunta hacia la necesidad de promover e impulsar la investigación, la cual debe conducir su acción hacia la búsqueda permanente de soluciones a aquellas formas de satisfacer las necesidades sociales, así como las diferencias entre países desarrollados y subdesarrollados. Por otra parte, la investigación es una actividad que, además de formar, facilita al individuo que se implica, actitudes y pensamientos críticos para estudiar mejor realidades en contextos socio-históricos diversos. Consecuencialmente, en las universidades el currículum debe propiciar las experiencias y conocimientos que faciliten a los estudiantes construir su ser, saber y hacer, tomando la investigación como una vía para propiciar el desarrollo personal, profesional y social.

En el caso de las universidades venezolanas, éstas tienen la responsabilidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y aportar soluciones concretas a los problemas

que afectan a la comunidad. Esa necesidad social determina la funcionalidad de la educación superior en una trilogía operativa, a través de las políticas de docencia, investigación y extensión.

Las prescripciones anteriores conllevan a la promoción de nuevos centros, núcleos, instituciones y unidades de investigación para abordar la creación y producción del conocimiento, que no sólo sea mejorar la acción docente, sino la concepción del proceso de investigación a nivel de Educación Superior.

A tal efecto, la introducción y fortalecimiento de la función investigativa es indispensable para toda universidad, para dar solidez a la cultura investigativa. En tal sentido, sin un efectivo y continuo apoyo de la investigación, la Educación estaría basada en una práctica rutinaria y sin muchas proyecciones futuras.

Sin embargo, en diversos medios de divulgación, constantemente se plantea la limitada dedicación por parte de profesores y estudiantes a esta actividad. Así, se ha instaurado una cultura que poco dedica a la producción del conocimiento. En este contexto, Venezuela se define como un país subdesarrollado, con un 90% de consumo producto de tecnología foránea (Villegas, 2000), reflejo de ello, las publicaciones especializadas, como productos con los que se valora el quehacer científico y el desarrollo de la investigación, son escasas; de allí, el predominio de la cultura de escasa producción de saber y que en algunos miembros de la población potenciada para hacer investigación, se manifiestan ciertas aprehensiones hacia la misma, situación que se refleja en el síndrome denominado "todo menos tesis" (TMT).

Por consiguiente, la investigación debe ser entendida como una actividad esencial de la educación superior. Debe ser una forma de trabajo intelectual en pre y post grado, una actitud diaria del profesor y del estudiante, una constante institucional. El clima investigativo, propiciado por la institución en general, es una condición indispensable para que la actividad se convierta en un propósito común, en una "cultura institucional", y en una manera de pensar. Estos aspectos van en línea paralela con los valores y actividades cívicas que se forjan en las universidades y la conducen a generar conocimientos y trasmitirlo para la formación de investigadores noveles.

Desde el Artículo 1 de la Ley de Universidades (1970), el cual establece que estas instituciones son comunidades de intereses donde profesores y estudiantes se reúnen en búsqueda de la verdad, se marca un horizonte, un camino que las mismas deben seguir. Para poder construir ese horizonte y ese camino, que ilumine una mejor educación, la educación superior requiere ser acompañada por la acción investigativa de sus actores principales. Esto tiene sentido, dentro del papel que están llamadas a cumplir: formar individuos con competencias para desempeñarse en un determinado campo laboral y con habilidades para generar saberes que impacten la realidad social donde se desenvuelvan. Desde esta perspectiva, la investigación en educación superior debe constituir un eje dinamizador del currículo, con carácter interdisciplinario de desarrollo y de aplicación, dirigido a la formación de habilidades y destrezas investigativas en el estudiante de pregrado, con miras a la conformación de un hombre crítico, con deseos constantes de superación, con destrezas de auto aprendizaje y fundamentalmente, con una actitud de indagación que le permita la actualización permanente.

Ahora bien, el rezago en la producción de saberes, al cual se hizo referencia, debe verse como todo un reto a vencer; para poderlo asumir, se requiere entre otras cosas, más personas motivadas y formadas en y para la investigación. Razón por la cual surgió la necesidad de desarrollar esta investigación, dirigida a la construcción de un cuerpo teórico válido para orientar la investigación en Educación Superior y promover la concepción del ser que investiga como un ser en devenir, en constante crecimiento intelectual y espiritual.

La tesis está estructurada en nueve "Urdimbres" que permiten una aproximación al objeto de estudio y en cuatro "tramas" que conforman el entramado teórico denominado "Investigación Integral".

Visión de una realidad

En Venezuela se ha pregonado con insistencia que la calidad de la educación está en entredicho. Se han realizado múltiples diagnósticos, tanto por investigadores y organismos nacionales, como por instituciones internacionales, y todos coinciden en señalar la pésima calidad de la educación venezolana. En este contexto, la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología, debería ocupar un lugar prioritario y las instituciones de educación superior

se han considerado claves en este proceso. Sin embargo, Venezuela tiene un sistema de educación superior relativamente mayor a sus capacidades y a sus propias necesidades académicas. Esto es, tanto las necesidades del mercado laboral, como las de aquellos que enseñan e investigan en sus instituciones, son menores al volumen del sistema. Esto ha redundado en una disminución de la calidad, genéricamente hablando, no obstante que se han preservado las lagunas de excelencia que el país exhibe, con evidente orgullo. En todo caso, habida cuenta del tamaño del sistema en sí, la producción de conocimientos es relativamente pequeña. Ello no es un problema único de nuestro país, sino una tendencia latinoamericana. México, por ejemplo, es un caso análogo al de Venezuela, con cifras comparables, tanto en cuanto al tamaño del sistema como de sus niveles de producción y de productividad.

El volumen de los productores de ciencia en Venezuela es relativamente bajo. Los datos del Sistema de Promoción al Investigador SPI, un programa de promoción a la investigación científica, que tiene ya una década en operación, revelan el tamaño modesto de la comunidad científica del país, apenas unos 1.618 miembros (resultados de la convocatoria del año 2000) del total de cerca de 40.196 (35.181 en el sector público del sistema, 5.015 en el sector privado) personas dedicadas a la docencia e investigación en instituciones de educación superior. Estas son cifras irrelevantes para una sociedad del conocimiento, en donde las instituciones de educación superior deben dejar de privilegiar el modelo docente y generar productos a través de la investigación.

En esta línea argumentativa, las universidades tienen una difícil misión que cumplir: formar un gran número de científicos y técnicos, sensibilizando la opinión pública con respecto a los problemas de la ciencia. Consecuencialmente, la pertinencia científica de la educación que se imparte en pregrado y postgrado, constituye un factor decisivo en la formación de investigadores. De hecho, el asumir el conocimiento como un poder, trae consigo una serie de exigencias de forma en la reorientación de la educación superior en lo que respecta a las formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento (Orozco Silva, 1994).

La universidad debería participar entonces en forma protagónica en el desarrollo de las condiciones necesarias para el fomento

de la imaginación, la creatividad humana y la producción de conocimientos con sus vertiginosos y acelerados cambios de paradigma, en una época en que el conocimiento es una de las principales fuentes de valor agregado, más allá de los tradicionales factores productivos.

Brunner (citado por Hurtado, 2000), señala que en América Latina más de la mitad de los investigadores están en las universidades y en ella se produce una proporción significativa de las actividades locales de investigación y desarrollo; por tanto, la universidad está llamada a ser uno de los polos de crecimiento en un momento histórico en donde cobra mayor importancia la capacidad para generar, concentrar, asimilar y aplicar nuevos conocimientos que puedan traducirse en una mejor calidad de vida para la población. Esta generación del saber se logra esencialmente a través de la investigación. Al respecto, la Ley de Universidades establece en el artículo 3 que: "las universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza" (p. 3).

Cabe considerar, por otra parte, que en los planes de desarrollo que quinquenalmente han elaborado los distintos gobiernos que han regido al país, siempre ha existido una parte que resalta la posición de vanguardia que deben desempeñar las universidades en relación con la investigación. Es por ello que el X Plan de la Nación establece que:

> Al estar planteada para el país la búsqueda de un posicionamiento estratégico en el contexto americano, las instituciones de Educación Superior deberán convertirse en puntal de las investigaciones, fortaleciendo sus nexos con el aparato productivo y con otras instituciones públicas y privadas vinculadas a actividades relevantes para el desarrollo nacional (p. 192).

En el mismo orden de ideas, Morles (1991), refiriéndose a la investigación en educación opina que:

> Al estar planteada para el país la búsqueda de un posicionamiento estratégico en el contexto americano, las

> instituciones de Educación Superior deberán convertirse en puntal de investigaciones, fortaleciendo sus nexos con el aparato productivo y con otras instituciones públicas y privadas vinculadas a actividades relevantes para el desarrollo nacional (p. 192).

No obstante, podría decirse que la universidad, en las diferentes modalidades de la educación superior, incluyendo los postgrados, produce profesionales en serie, preparados en todo caso para desempeñarse en una actividad específica, pero carentes de una visión adecuada de los problemas nacionales y mundiales, desprovistos de iniciativa y capacidad para buscar soluciones propias a los problemas que afronta el país (Moreno, 1988). Esto es consecuencia de una educación poco crítica, incapaz de formar una comprensión científica e investigativa en el estudiante. El "producto" de este sistema educativo prevaleciente ha sido en la mayoría de las veces, personas conformistas y poco arriesgadas; carentes de creatividad, con una mentalidad estrecha, no dispuesta al cambio y llena de prejuicios; conservadoras, aferradas a lo establecido y escasos de ímpetu para romper y transformar el mundo.

En general, en pregrado han apoyado la investigación "científica" como objetivo esencial, entendida ésta como la búsqueda de conocimientos verificables utilizando el método científico o hipotético-deductivo propio del enfoque positivista. Se olvida lo relativo a otras necesidades y potencialidades humanas valiosas y susceptibles de ser desarrolladas, como la producción de teorías, la planificación, la evaluación, la invención, etc., las cuales exigen métodos distintos al clásico método científico positivista (Morles, Álvarez, Camino, 1997).

Finalmente, Rangel, (citado por Briceño y Chacín, 1995) califica a la investigación como "actividad paralítica", calificativo éste que evidencia el estancamiento y poca eficiencia de la investigación a nivel de las universidades del país.

Todas estas opiniones sugieren en resumen el bajo compromiso social que tiene la universidad venezolana hasta el momento con el resto de los sectores del país y la escasa visión para desarrollar

grupos de investigación que aporten soluciones a las diferentes organizaciones, pues no sólo es el sector productivo, entendido como el hacedor de bienes materiales, el que requiere el aporte de la investigación productiva en el ámbito universitario, sino también los sociales, culturales y políticos, porque en resumen, la investigación es una actividad destinada a satisfacer las demandas de la sociedad en cada una de sus manifestaciones.

Ante las ideas precedentes y considerando que en las universidades nacionales el valor dominante es la docencia y no la investigación, no hay que negar el hecho de que existen instituciones que, por razones de antigüedad, infraestructura, recursos humanos, financieros y ofertas académicas entre otras, han logrado consolidar una posición en cuanto a la producción de conocimientos producto de la investigación.

Sin embargo, a pesar de la existencia de esta obligatoriedad y que éstas instituciones tienen en su mayoría toda una estructura burocrática de organizaciones, centros, consejos, etc., creados con la finalidad de planificar y ejecutar las actividades, éstas se cumplen en pequeña proporción en algunas universidades y en otras no se llevan a cabo.

Sin duda, en los contextos académicos a nivel de educación superior, en general la investigación se ha desplegado en el marco de una intrincada red que constituye la normativa metodológica que reduce todo a reproducir lo que otros hicieron, a caminar por donde ya se caminó, a explorar sólo con los métodos ya conocidos, a ver las cosas como se dicen que se vean, y en resumidas cuentas, a no hacer nada que no se haya hecho. Una red de prejuicios metodológicos que sofoca la creatividad y asfixia los intentos de producir pensamiento novedoso, original.

En la actualidad, se asiste a una nueva racionalidad científica, las distintas posiciones epistemológicas abren caminos inusitados y la posibilidad histórica de plantear y replantear las cosas. En este marco, los estudiantes del nivel de educación superior tienen grandes posibilidades de manejar un cúmulo de métodos y tendencias que le permitan el abordaje de los fenómenos y hechos de su interés, desde múltiples perspectivas, tornándose, el proceso investigativo, más creativo, atractivo y libre de dogmatismos metodológicos.

Ante estas deficiencias, constituye un imperativo necesario proponer modelos teoréticos pertinentes y eficientes para el desarrollo de la investigación, fundamentalmente en el nivel educativo antes referido. Es importante la adopción de otros cursos de acción en donde se desmitifique la investigación y donde se cree conciencia en torno al conocimiento como un fenómeno modificable e inacabado. El estudiante debe participar activamente en el ejercicio de la investigación, pues para ser investigadores se requiere, más que conocimiento sobre metodología, ganas, voluntad, compromiso y creer en sí mismo. Ello debe conllevar a la construcción y desarrollo de líneas de investigación. Las que constituyen en última instancia una base imprescindible para los estudios de pre y postgrado.

Por ello, hay que generar una cultura de la investigación dentro y fuera de las aulas en donde se estimule la producción intelectual en sus diferentes manifestaciones y en donde todos los procesos académicos y administrativos sean tributarios de este propósito. Así, el futuro profesional no tenga en sus planes dedicarse a la actividad investigativa, es importante que tenga un sólido componente investigativo en su formación, de tal manera que la investigación, más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida. De esta forma, se tendrá profesionales más creativos y con un pensamiento más original y productivo, capaces de ir más allá de lo convencionalmente establecido y de ingeniar una mejor manera de hace las cosas, cualquiera que sea el campo de acción profesional en el que hayan decidido ejercer.

Fundamentos epistémicos y metódica

El espíritu que anima nuestro tiempo nos impulsa a ir más allá del simple objetivismo y relativismo. Surge una nueva sensibilidad y universalidad del discurso, emerge una nueva racionalidad que tiende a integrar dialécticamente las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas de una orientación teorética que se dirige hacia la actividad práctica, una orientación que tiende a integrar "el pensamiento calculante" y el "pensamiento reflexivo" de que habla Heidegger, un proceso dialógico en el sentido de que sería el fruto de la simbiosis entre dos lógicas, una "digital" y otra "analógica" (Morín en Martínez, 1997).

Considerando que el ser humano es la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo, los científicos profundamente reflexivos tratan de superar, implícita o explícitamente, la visión reduccionista o mecanicista del viejo paradigma newtoniano-cartesiano y de desarrollar un paradigma emergente, con una existencia integradora y con un enfoque interdisciplinario. Un paradigma cónsono con los avances epistemológicos de las últimas décadas, consciente de que no se puede proceder con la ilusión de un realismo ingenuo o un prejuicio ontológico, pues no es cierto que "los hechos hablen por sí mismos", que surge con la conciencia de que no es posible obviar el obstáculo epistemológico de la subjetividad (y menos aún en las ciencias humanas, donde entra como su objeto específico), con la conciencia de la imposibilidad de una neutralidad valorativa, de la ilogicidad del postulado metodológico y de las paradojas de un proceder acrítico e irreflexivo.

Ante las ideas precedentes, es conveniente precisar que esta investigación se acogerá a la visión del paradigma emergente, el cual se centra en la noción de estructura, en oposición al paradigma tradicional de la ciencia centrado en la interpretación causal de la conducta humana, en término de fragmentación del hombre en variables. Básicamente este modelo paradigmático no hará consistir la labor científica, como lo hacía la doctrina clásica, en discernir elementos y en justificar su asociación, en considerar los procesos complejos como adición de actos simples, sino en identificar estructuras y determinar su función, sirviéndose, para ello, de la descripción cuidadosa de las condiciones de su aparición, desarrollo y permanencia. La búsqueda de estructura y su función se apoyará, en esta investigación, en una infraestructura que le dará sentido y fundamentará el método seleccionado. Dicha infraestructura la constituyen los presupuestos que seguidamente se explicitan:

Presupuesto epistemológico

La realidad constituye una totalidad de campos de acción que se interfieren y, los elementos del universo, más que constituir elementos físicos son eventos, es decir, organizaciones que se reorganizan constantemente. Desde esta perspectiva, la formación de investigadores es un proceso continuo y hay que abordarlo como

una totalidad para llegar a un cierto conocimiento de él. Como proceso, no tiene divisiones en sí mismo, por eso lo cualitativo y lo cuantitativo son aspectos del mismo fenómeno.

Desde esta perspectiva, la ciencia consiste en la comprensión de los fenómenos en sus varias manifestaciones, en la elucidación de los supuestos, de los mecanismos ocultos, de las implicaciones, de los contextos en los cuales se fundamentan los fenómenos. La comprensión supone la interpretación; es decir, revelar el sentido o los sentidos, los significados que no se dan inmediatamente, razón por la cual se necesita de la hermenéutica, de la indagación, de la aclaración de las fases ocultas detrás de los fenómenos.

La formación de los investigadores tiene las características del trabajo humano, por lo tanto, surge en el marco de la interacción entre seres humanos, que aprenden a interpretar el significado de sus acciones. Esta comprensión recíproca implica empatía, aprecio y aceptación.

Teorías educativas y presupuesto ontológico

La práctica didáctica se justifica en la medida que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y sólo detectable en su profundidad a largo plazo. A contracorriente con la tendencia dominante en la filosofía y en la ética de las sociedades post industriales avanzadas y de los modelos neoconservadores en educación que pretenden reimplantar en la actualidad el principio de la eficacia y de la primaria de los resultados tangibles sobre el valor educativo de los procesos, se defiende con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos (Pérez, 1999).

La educación no es vista como un proceso de adaptación o acomodación de la mente a determinadas estructuras del conocimiento. Se visualiza como un proceso dialéctico en el cual el significado y la significación de las estructuras son reconstruidas en un proceso de concientización históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vitales.

Necesitamos hombres de ciencia, capaces de militar a dedicación exclusiva en una ciencia para la paz, a través de un crecimiento ético y profesional que procure el verdadero entendimiento y excluya las posiciones acomodaticias de la negociación de intereses.

Presupuesto gnoseológico

El conocimiento se da en una interacción, una dialéctica (o un diálogo) entre el conocedor y el objeto conocido. En este diálogo tienen voz múltiples locutores. Como los factores genéticos o biológicos, los psicológicos y los culturales; todos ellos influyen en la conceptualización que se haga del objeto.

Consideraciones respecto al método

El concepto de investigación teórica, método con el cual se abordó el objeto de este estudio, abarca una gran variedad de actividades mentales que giran en torno a dos ideas: mejorar el estatus científico de una teoría o impugnarlo; por consiguiente, investigación teórica es la construcción de una teoría o parte de la misma; pero también lo es el reconstruirla, reestructurarla, reformularla, remodelarla, fundamentarla, integrarla, ampliarla o desarrollarla. Igualmente, es investigación teórica la revisión o el examen de una teoría o de alguna de sus partes o aspectos, el contrastarla, comprobarla, validarla o "verificarla" cuestionarla, impugnarla, rebatirla o refutarla. Cada una de estas actividades mentales tiene algo específico y propio que es la diferencia de las demás, pero todas tiene un denominador común: trascienden la aprehensión de los hechos brutos para centrarse en la dimensión simbólica de la experiencia, en la representación conceptual de la realidad, es decir, en la teorización.

Una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que obliga a pensar de un modo nuevo, al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraba incompleto, impreciso, inconexo o intuitivo. La teoría es, por tanto, un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente.

En ninguna clase de investigación es tan cierto como en la teoría que "el lenguaje sólo se puede emplear como una poesía"

(Martínez, 2001:54). Ésta es una idea que no se puede olvidar a la hora de reflexionar sobre los procedimientos metodológicos en la construcción de teorías; de allí que se enfatice que no hay técnicas ni normas propias para la construcción de teorías, sino que el teórico puede y debe usar cualquier medio conceptual que considere útil, y que históricamente se han demostrado muy fértiles las analogías, las metáforas, las alegorías y todo tipo de imágenes y símbolos. Es más, se hace necesario resaltar que las teorías no suelen surgir de manera clara y lógicamente conscientes, sino que, a menudo, la imagen o idea genial llega como fruto de una imaginación desbordada, e incluso como fruto del ensueño y la fantasía (Martínez, 2001).

La investigación integral: conceptualización de una nueva narrativa

En el mundo científico y en especial en las ciencias humanas se atraviesa por momentos de incertidumbre producto de la inadecuación de las rígidas estructuras metodológicas heredadas del positivismo a la naturaleza dialéctica y vincular del comportamiento del hombre. Estamos en presencia de una nueva dimensión en la revalorización de lo humano, con inestimables consecuencias en los planos epistemológicos y metodológicos. Esta discusión no es nueva y se inscribe en el debate que, sobre el papel protagónico de los paradigmas en la producción del conocimiento científico, impulsó con fuerza y novedad Thomas Jun. Su planteamiento sobre el avance de la ciencia en "zig-zag", refiriéndose, explícitamente, a las dudas, discontinuidades e incertidumbres manifiestas ante la aparición de un nuevo descubrimiento, constituye un interesante proceso pleno de complejidad. Se impone una revisión de los cimientos de la arquitectura científica, consideración de indudable validez en las ciencias humanas.

La reflexión anterior supone nuevos modos de hacer y pensar la ciencia y sobre la ciencia que van tomando cuerpo de paradigma diferencial (o matriz disciplinar en términos kuhnianos), consecuente con la nueva postura del hombre como sujeto-objeto de conocimiento científico y de sus inseparables vínculos relacionados con el entorno que lo rodea.

El desplazamiento y gradual sustitución del modelo positivista en la investigación de lo social guarda estrecha unión con la naturaleza

ontológica de lo humano como objeto de conocimiento y con el re-pensar el modelo axiomático de la ciencia clásica en cuanto a su impropiedad e inadecuación (Martínez, 1999) en disciplinas, cuya naturaleza compleja, las aleja del carácter lineal de otras. El hecho de que el comportamiento de lo social no es absoluto sino relativo, explica la manifiesta incapacidad del modelo positivista para comprender y abarcar, en su justa dimensión, los cambios y transformaciones sociales. La pretensión de universalidad epistemológica y metodológica se convierte así en un mito.

El paradigma científico-positivista centra su filosofía de la ciencia en lo que se dio en llamar la teoría verificacionista del significado Newton y Descartes fueron sus principales exponentes (se le conoce como "paradigma newtoniano-cartesiano"), a Descartes se debe el dualismo absoluto mente-materia. Pudiera afirmarse que se privilegiaba a un único mundo compuesto por elementos y relaciones fijadas por las leyes de la lógica clásica (Najmanovich, 2001), esta postura se radicalizó de tal manera que ha dominado la cultura a lo largo de varios siglos y aún cuando se observa la presencia de un paradigma emergente, las universidades y centros de estudios de las ciencias actuales han enfrentado serias dificultades en el terreno episte-metodológico para sustituirlo.

Si partimos de una visión del hombre en tanto ser individual y social como objeto de conocimiento encontramos que, a partir de las décadas de los '60 y '70 surge una comprensión más integral del conocimiento científico, en la cual comienza a considerarse al hombre como sujeto-objeto vinculado a su contexto socio-cultural y a su ambiente natural. Algunos pensadores como Bachelard, Jacob y Morín postulan la necesidad de pensar y crear una epistemología sobre la base de una concepción integral del hombre y su mundo cuya naturaleza es la complejidad, tesis ésta que no resulta ajena al Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky y sus seguidores.

Por otra parte, el concepto de teoría se ha visto sometido a múltiples presiones y tensiones que de alguna forma lo han vaciado de sentido se ha dado pues una ruptura en la narración o, si se quiere, se han modificado las formas de constituir contenido. La narración científica ya no se refiere ni a la realidad ni a la razón, porque la razón acerca de las cosas deja de tener sentido y porque

la realidad, en su complejidad recién descubierta, sobrepasa los límites comprensivos del discurso.

La teoría de sistemas es ejemplo epistemológico de todo ello no demuestra, no experimenta, no fundamenta (entonces no racionaliza), pero a cambio ofrece coordinación, visión compleja de la realidad y soluciona los problemas de las teorías no aceptadas en la modernidad. Ofrece un enfoque global y complejo, lo que significa el triunfo epistemológico del desorden, ya que se nos presenta como una epistemología compartida al no diferenciar las ciencias naturales de las sociales (¿es posible mayor desorden?)

Así pues, la no-linealidad, la imprevisión, el azar, lo desconocido, lo complejo, forma parte intrínseca de la naturaleza y requiere de un nuevo discurso para su comprensión. En este sentido, se considera a la Investigación Integral como una propuesta que puede asumirse como el fundamento de una nueva narratividad, que no excluye sino que integra los aspectos primordiales de las teorías y/o posiciones epistémicas en la comprensión de la complejidad de las realidades o sistemas que nos rodean. Su estatus no es el de Paradigma, nuestra posición es más humilde y en el contexto formulado por Jun nos ubicaríamos como una manifestación para denunciar las limitaciones de la razón de la modernidad. En todo caso, si se parte que es una propuesta de narratividad de la realidad, entonces la Investigación Integral es un entramado teórico para la comprensión de los fenómenos sociales.

Los aspectos medulares de esta propuesta teórica (Investigación Integral) son tomados de la posición teórica de González (2000) en cuanto a la producción de conocimiento científico para el desarrollo del ser. En este sentido, se abordan dos elementos de su discusión: el primero referido a la explícita vinculación de la llamada epistemología de la complejidad con el pensamiento dialéctico y el segundo, a sus postulados sobre un enfoque epistemológico de naturaleza cualitativa adecuado a la subjetividad como objeto de estudio. Este último con claros tintes provenientes de la complejidad.

A juicio de este autor, el concepto de complejidad tiene sus antecedentes en el pensamiento dialéctico toda vez que aborda la multi e inter disciplinariedad desde la flexibilidad de sus fronteras en la producción del conocimiento psicológico. La aceptación de lo

contradictorio, lo imprevisto y el cambio guarda semejanza con los postulados de la dialéctica. En lo que al desarrollo del ser se refiere, su concepción compleja y dialéctica (enmarcada en los postulados vigotskianos) posee puntos coincidentes con el principio dialógico de la complejidad, postura compartida en este trabajo (Cuadro Nº 1).

Para el desarrollo del ser, entendido en los términos de producción de conocimiento científico, estas consideraciones son de gran impacto teórico, epistemológico y medotológico, dado que este proceso se manifiesta a través de la personalidad en actividad. Punto de convergencia importante, en tanto que implica, a nivel ontológico, la aceptación de la naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado y a nivel de producción de conocimiento, aceptar la presencia de momentos contradictorios e imprevistos, el carácter dialéctico que ello supone y el principio ecológico inherente a la acción social.

Por otra parte, en cuanto al enfoque epistemológico cualitativo compartimos algunos de sus elementos esenciales:

- La producción de conocimiento tiene una naturaleza constructivo-interpretativa. Con ello se asume que los datos obtenidos por sí solos no son suficientes, por ende el conocimiento producido no es el resultado directo de la aplicación de las técnicas de investigación. Este conocimiento es producto del proceso constructivo interpretativo del investigador, eminentemente cualitativo-hermenéutico-dialéctico.

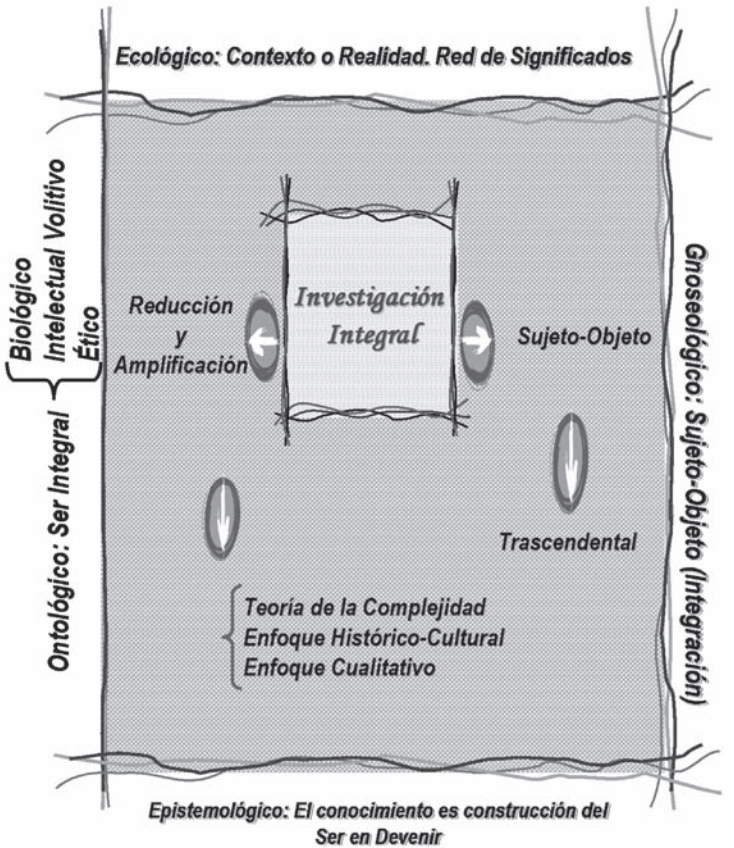
- La epistemología cualitativa define el proceso de construcción del conocimiento como un proceso abierto. De ninguna manera representa una realidad acabada, el proceso de aprender a ser es dinámico, pertenece a una realidad histórica, social e individual en desarrollo, cambiante, representa sólo un momento de ella.

- Lo singular representa un momento esencial en el curso de la construcción del conocimiento**.** Referido lo singular, por una parte a cada persona como individualidad única a lo largo de su aprendizaje, es decir como una unidad de estudio particular y por otra a las diferentes categorías de análisis (Martínez, 1999) surgidas como producto de la aplicación

de lo que González (2000) llama lógica configuracional en el proceso de interpretación de los datos.

- La producción de conocimiento tiene un carácter interactivo. Entendido como "proceso continuo de relación entre el investigador y el objeto de conocimiento. Esta relación se produce en un espacio comunicacional favorecedor de momentos de reflexión tanto para el investigador como para las personas que participen en ella, entregue de nuevo la unidad sujeto-objeto.

Cuadro Nº 1. La investigación integral



Fuente: Autor, 2013

Reflexiones o consideraciones finales

Los nuevos tiempos y los avances cualitativos en las ciencias humanas y sociales van conformando nuevos escenarios que por sus características ya no es posible abordarlas con las metodologías tradicionales, por constituir problemáticas que provienen de concepciones y tratamientos dados a lo humano, centradas en la valoración cuantitativa y objetivista de la realidad, que al ser explicadas con sus mismos patrones metodológicos caen en un círculo vicioso o dejando el verdadero problema: el humano, fuera de cualquier posible solución.

Algunos estudiosos de la educación y de su investigación desde una posición crítica, coinciden en afirmar que el currículum educativo se ha constituido hoy día en el instrumento para producir y legitimar la ideología positivista-economicista, base fundamental de la tecnocracia, orientando la búsqueda del conocimiento de lo educativo y social bajo estas directrices. El conocimiento alcanzado es un conocimiento mediatizado y restringido por tocar sólo aspectos externos al sujeto, que al ser formalizado como conocimiento válido entre en un proceso que conduce a la reproducción de un estado de cosas aceptadas como ciertas y sin opciones de carácter valorativo.

El reclamo actual, parte de la necesidad de recrear una concepción epistemológica basada en lo cualitativo que comprende al sujeto en todas sus dimensiones de existencia, como un sujeto que piensa, siente, interpreta, planifica, elige y actúa. Para ello, se requiere en primer lugar, reconocer que existe un componente ideológico político que subyace en la investigación social y que investigar exige de una toma de posición ante las problemáticas; que las problemáticas deben ser abordadas desde una plano crítico y comprometido; que el investigador educativo no puede ser un objeto para la reproducción sino el sujeto que busca la transformación; que lo humano en la dimensión de las prácticas sociales no puede ser generalizable, ya que cada práctica es una manifestación de carácter particular en lo cultural y cada acción humana lleva una intencionalidad que se entiende en el plano de lo subjetivo y por los significados que los actores les otorgan a sus acciones.

Declarar la existencia de un componente ideológico-político en la investigación educativa pasa por reconocer también que no existe

neutralidad científica, ni en el modo de producción del conocimiento, ni en los resultados que de él derivan. Esto abre la posibilidad para la utilización de métodos alternativos de investigación, ya que lo fundamental no es un método en sí, sino el problema planteado. El método sigue al problema y nunca viceversa, la realidad y no de las declaraciones explícitas de sus realizadores.

En tal sentido, la realidad social, y específicamente la educativa, se entienden como construcciones cotidianas que deben ser estudiadas en una perspectiva dialéctica en la que la educación y la sociedad se definan como mutuas construcciones que se transforman la una a la otra en la interacción de su mundo, elabora, reelabora y desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo. Estas elaboraciones, que son de carácter simbólico, se expresan mediante el lenguaje, en la comunicación que se da en la intersubjetividad, producto del encuentro con los otros.

Referencias

Abbagnano, J. (1999). *Diccionario de filosofía*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Achintein, P. (1990). *Concepts of science: A philosophical analysis*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

Ander - Egg, E. (1999). *Métodos y técnicas de investigación social. Cómo organizar el trabajo de investigaciones*. Argentina: Ed. Lumen Humanitas.

Arend, J. (1998). *Educación e investigación hacia el cambio*. México: Ed. UNAM.

Arredondo, V. (1997). *La educación superior y su relación con el sector productivo*. México: Ed. Trillas.

Bertalanffy, L. (1996). *Teoría general de sistemas*. Madrid: F.C.E.

Briceño, M. y Chacín, M. (1999). *Investigación y docencia: Un vínculo en construcción permanente*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Bonilla-Molina, L. (2001). *Gerencia, investigación y universidad*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Brovelta, J. (1998). *Paradigmas de la investigación científica*. Bogotá: Editorial Estructura.

Brunner, J. (1998). *Educación superior en América Latina*. Chile: F.C.E.

Bunge, M. (1975). *La investigación científica*. Barcelona, España: Ed. Ariel.

Cadenas, J. (1993). *Los problemas del abordaje de un plan de acción académico. memorias del taller de trabajo internacional formación de recursos humanos para la investigación*. Caracas: Ed. U.C.V.

Capra, F. (1999). *The wib of life*. New York: Ed. Anchor.

Carvajal, L. (1998). *Metodología de la investigación. Curso general y aplicado*. Bogotá: Fundación para actividades de investigación y desarrollo.

Castillo, M. (2000). *Identificación de Estrategias para la formación de investigadores*. (Documento en línea). Disponible. http://www.compusei.org/revista/reo21a03.htm. [consulta: 2004; Agosto 12].

Castañeda, G. (2003). *Metodología crítica y filosofía de la ciencia*. Río de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro.

Castellano, M. (1990). Estilo de desarrollo y políticas para la educación superior en América Latina. *Revista de Pedagogía*. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas.

C.N.U. (1997). *Bases sobre políticas y estrategias y acciones concretas para el desarrollo de la educación superior venezolana*. Caracas.

Coordinación Central de Estudios de Postgrado, CCEPG (1997).

Delors, M. (1996). *Metodología científica*. Madrid, España: Ed. Tecnos.

Delors, M. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. París.

Diccionario Enciclopédico El Pequeño Larousse (1996).

Durheim, E. (1965). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona, España: Ed. Ariel.

Freiré, P. (1998). *¿Extensión y comunicación? La concientización del medio rural*. México: Ed. Siglo XXI.

Fuenmayor, L. (1988). *La investigación universitaria: problemas, logros y perspectivas*. Caracas: Ed. U.C.V.

García, C. (1998). La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. Dossier. *La Educación Superior en Venezuela: debate en la transición. Cuadernos del CENDES. Año 15 Nº 37*. Caracas.

Genatios, L. (2004). *Ciencia y tecnología en América Latina. Análisis comparativo de Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela***.** Caracas-Venezuela: Ediciones OPSU.

Gil, J. y Otros (1999). *Diccionario de filosofía*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

González, A. (1996). La Política Social en Venezuela. En *Curso de Formación Sociopolítica*. 35,06-11.

González, P. (2000). *Lineamientos generales sobre políticas, estado y sociedad*. San Juan de Los Morros: Ed. Universidad Rómulo Gallegos.

Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Ed. Taurus.

Habermas, J. (1985). *Teoría analítica de la ciencia y dialéctica*. Madrid, España: Ed. Tecuas.

Hanson, N. (1977). (dirs.) *A picture theory of theory meaning en colodny. R. G.*

Hercilio, U. (2003). *Praxis educativa y teorías de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hurtado de B., J. (1999). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Supla.

Hurtado, J. (1999). *Paradigmas y métodos de la investigación en tiempos de cambio.* (2da. ed.) Valencia-Venezuela: Ed. Episteme Consultores Asociados C.A. Clemente Editores.

Hurtado, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Caracas: Fundación Sypal.

Husseri, M. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenología***.** México: Fondo de Cultura Económica.

Jaramillo, A. (1998). *Universidad y construcción social. En M. Bhopenhgayn, L. Beccaria y otros (Comps). Integración o desintegración social en el mundo del siglo XXI*. (pp. 211-222). Buenos Aires, Argentina: Espacio Ed.

Jurado, P. (1993). *Ciencias y concepto fenomenológica*. Bogotá: Ediciones Estrategias.

Kemmis, S. (1998). *The action research planner, Deakin Univ. Press. Geelong,* Victoria.

Labastida, J. (1990). Universidad, cultura y modernidad. *Revista Educación Superior y Sociedad. Vol. 1 N° 1.* Cresalc-UNESCO.

La Cueva, T.; Rodríguez, N. y Vasconi (1990). Sobre la gestión de la investigación en Educación**.** *Ponencia presentada en el II Seminario sobre Problemas de investigación en Ciencias Sociales*. Caracas.

Laverde, M. (1998). *La Educación superior en Colombia, los postgrados y la investigación*. Políticas y estrategias de un programa para el desarrollo investigativo en la Universidad Central. Memorias del Taller de Trabajo Internación Formación de Recursos Humanos para la Investigación. Caracas: U.C.V.

Leandro, S. y Padrón, C. (1995). *Organizaciones. Gerencia de investigación y estructuras investigativas. U.R.S***.** Postgrado CIECH, Caracas: Trabajo no Publicado.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 1429. (extraordinaria del ocho de Septiembre). Congreso de la República de Venezuela. Caracas.

Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial N° 2635. Extraordinaria, 28 de Julio de 1980.

Lioha, I. (1992). Los peligros para las universidades latinoamericanas de fin de siglo**.** *Cuadernos del CENDES N° 21*. Caracas.

López, G. (1991). Universidad y ciencia. Políticas de cooperación internacional en materia de investigación científica. *Revista Educación Superior y Sociedad.* Vol 1 N° 1. Cresalc-UNESCO.

López, G. (1998). Factor humano: desafío y opciones. Revolución de los saberes y compromisos con los escenarios futuros. *Revista educación superior y sociedad*. Vol. II, N° 1. Cresalc-UNESCO.

Llanos de La Hoz, G. (2000). *Hacia una nueva gestión exitosa de las universidades nacionales. Antología del curso - Taller: problematización de la educación superior. Caracas*: UNESR.

Martínez, M. (1997). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación***.** México: Ed. Trillas.

Martínez, M. (1999). *La investigación científica cualitativa etnográfica en educación*. México: Ed. Trillas.

Martínez, M. (2001). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la realidad científica***.** México: Ed. Trillas.

Mayz, E. (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Ed. Monte Ávila Editores.

Mayz, E.; Morles, V. y Tünnermann, C. (1994). *El problema de América*. Caracas: Ediciones Equinoccio.

Mayor, F. (1994). *Ética y emancipación en el pensamiento anticipador de Félix Varela. En López S., Francisco (1998). Los retos de la globalización* (p. 3). Caracas: UNESCO.

Meneses, R. (1990). *Trabajos de grado y tesis doctorales. Factores asociados*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Psicología.

Molina, M. (1998). Las funciones sociopolíticas y de servicios públicos de la Universidad en M. E. Castellano y M. Malins (comps.*); Revista de Pedagogía* (pp. 23-33). Caracas: U.C.V.

Moreno, F. (1998). *Revaluación científica y formación humana en la universidad*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ed. Nueva América.

Morín, E. (1981). *El método*. Vol. I. La Vida de la Vida. Madrid. España: Ed. Cátedra.

Morín, E. (1997). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mounier, R. (1947). *Dialéctica y cultura*. Río de Janeiro: Ed. Faz e Terra.

Morles, V. (1991). *La universidad latinoamericana: necesidad de replantear su misión. Reflexiones sobre la educación superior en América Latina*. Colonia Tovar: Fundayacucho FAPUV.

Morles, V.; Álvarez, J.; Camino, M. (1997). *Universidad, postgrado y educación avanzada*. Vol. II. Caracas: Ediciones del CEISEA.

Morles, V. (1998). *La Universidad Latinoamericana; necesidad de replantear su misión. Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina***.** Colonia Tovar: Fundayacucho-FAPUV.

Najmarcovich, G. (2000). *Modelos y metáforas.* Madrid: Ed. Tecno.

Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República (1999). *Un Proyecto de País* (Documentos del X Plan de la Nación).

Orozco, S. (1994). *Universidad, Modernidad, desarrollo humano*. Cresalc. UNESCO.

Pérez, C. (1999). *Formar para la vida en la sociedad del conocimiento. Reflexiones sobre la educación superior en América Latina***.** Colonia Tovar: Fundayacucho-FAPUV.

Piscoya, F. (1993). *Organización de la investigación y formación de recursos humanos para la investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marco*. Memorias del Taller de Trabajo Internacional. Formación de Recursos Humanos para la Investigación. Caracas: U.C.V.

Preciado, J. (1995). El lugar de la investigación científica en el currículum de la educación superior. Memorias del Foro: *El currículum y la formación de investigadores*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rojas, C. (2003). *Epistemología en ciencias sociales*. San Fe de Bogotá, Colombia: Ed. Bomplansa.

Senge, P. (1990). *La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Madrid, España: Ed. Juan Granica.

Silvio, R. (2000). *Fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales*. Colombia: Ed. Magisterio.

Tarres y Otros (1996). *Fundamentos para un modelo curricular de extensión universitaria de carácter integrado*. 1er. Encuentro Latinoamericano de Extensión. La Habana, Cuba.

Tünnermann, C. (1995). *Historia de la universidad en la América Latina de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. Caracas: TESALC/ UNESCO.

Ugas, G. (s/f). M*iseria de la metodología académica*. Material mimeografiado.

Umberto, E. (1991). *Conocimientos e intereses*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (1990). *Conferencia mundial sobre la educación superior. Visión y acción*. París.

Villarroel, C. (1995). *Docencia, investigación y currículum en la educación superior.* Caracas: Agenda Académica. U.C.V.

Villegas, R. (2000). *América Latina. Informe mundial sobre la ciencia*. Madrid: Ed. Santillana.

Vigotsky, L. (1987). *Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Pres.

Wolferesolin, K. (1998). *Dialéctica de lo educativo.* Buenos Aires: Ed. Ateneo.

Zaá, J. (2004). El Ser en Devenir. Una aproximación filosófica. *Ponencia presentada en el evento científico: Universidad e Investigación: Hacia una holovisión transformadora de la praxis investigativa en Educación Superior.* Valencia: Post-grado U.C.

Yanett Polanco B.: Licenciada en Educación. Especialización en Docencia para la Educación Superior, U.C. Maestría en Gerencia Educativa,UPEL. Doctorado en Educación y Ciencias Sociales, U.S.M. Doctorado en Educación, U.C. Postdoctorado, UPEL. Docente de pre y postgrado de la FaCE-UC.
ypolancoborges@gmail.com

EL SABER-FORMACIÓN E INFORMACIÓN-CONOCIMIENTO EN LA CONCEPCIÓN SOBRE NATURALEZA. DESDE LA COSMOVISIÓN HUMBOLTIANA

Marlene Talavera

RESUMEN

En el marco de la línea de investigación: Educación para la Sustentabilidad, el estudio centró interés en las representaciones que están asociadas a la formación científico y humanista del venezolano, cuyo eje formal fue la interpretación de las concepciones sobre la naturaleza, como plano generador de la relación armónica que debe existir entre el ser humano y el sistema-mundo-naturaleza, empleando como hilo conductor del proceso investigativo la cosmovisión humboldtiana. Desde la tesis, la conjunción de factores complejos que conducen al sujeto que aprende hacia el dominio del saber aplicado a las necesidades del hacer, constituyendo bases para la transformación de la persona en un individuo capaz de responder a sus propias expectativas y necesidades así como clarificar las de los otros. Durante la indagación, la investigación documental sirvió para la reconstrucción de la información como vía expedita del abordaje de la temática de estudio, atendiendo los hallazgos ofrecidos por la literatura consultada; desde el foco de trabajo, es presentada una discusión inherente al saber-formación, información-conocimiento que devela las implicaciones del dominio cognoscitivo del docente en la mediación de la formación de un saber conocimiento sobre la naturaleza; en los hallazgos del estudio, el acceso al conocimiento, articulado como ciencia-método, que reúne teoría y práctica, exalta la combinación que deviene nuevo tipo de saber, desplazado de la idea fuerza del dogma para configurar una

Recibido: 21/11/2013 **Aceptado:** 03/03/2014

visión proximal interpretativa de la idea fuerza sobre la naturaleza desde la perspectiva del pensamiento de Humboldt ubicado en la educación venezolana.

Palabras clave: saber-formación, información-conocimiento, cosmovisión humboldtiana.

THE KNOWING-TRAINING AND INFORMATION-KNOWLEDGE IN THE CONCEPTION OF NATURE FROM HUMBOLTIANA WORLDVIEW

Abstract

Within the framework of the research field: education for sustainability, the study focused its interests on representations associated to scientific and humanist training of Venezuelan, whose formal axis was the interpretation of conception about nature as a generator plane of harmonious relationship between the human being and the system-world-nature, using the humboldtiana worldview as conductor of the investigative process. From thesis, combination of complex factors lead the learner subject to master knowledge applied to the needs of doing, constituting basis for transform the person into an individual capable of response to his/her own expectations and needs as well as to clarify those of others. During inquiry, documentary research was useful for the reconstruction of information as an expedite via to approach the topic of study attending findings offered by literature consulted; from the focus of work, it is presented a inherent discussion to the knowing-training, information-knowledge that reveals implications of cognitive domain of the teacher in mediating the formation of a knowledge about nature; into the findings of the study, access to knowledge, articulated like science-method which brings together theory and practice, exalts combination that becomes into a new type of knowledge displaced from the dogma idea force to configure a proximal interpretative view of idea force about nature from the perspective of knowledge of Humboldt present in Venezuelan education.

Keywords: nature, knowledge, knowledge, training, worldview humboldtiana.

Introducción

Cuando en el ámbito de la investigación emergen planteamientos temáticos asociados a la educación, por lo general lo que intentan elucidar es la pertinencia social de los temas; este particular asunto, tiene que ver de manera directa con el reclamo expreso que densos sectores sociales hacen a los sistemas educativos; allí, los requerimientos están referidos a la capacidad de respuesta que la educación escolarizada tiene para atender problemas vinculados con los perfiles de formación educativa que se ofrecen a los ciudadanos para ampliar sus potencialidades de participación en la transformación social, cuidando siempre el desarrollo de una interrelación armónica con la naturaleza.

En el caso de las áreas disciplinares que el currículo educativo reserva a la educación en ciencias, el requerimiento social de pertinencia en los planes, programas, contenidos y formas operatorias para la transferencia del conocimiento, el reclamo es más específico; allí se discuten, desde diversos escenarios, tanto el impacto social de la educación como los niveles o indicadores de logro que evidencian los esfuerzos de inversión así como las ejecutorias en materia educativa hechas por el estado. Tales índices están centrados en revelar el éxito alcanzado por la entidad escolar para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento científico.

La importancia de atender estos requerimientos sociales, es reflejada por Saavedra (2004, p. 9), cuando hace referencia a la gestión pedagógica que muestra la educación en Venezuela, respecto a lo cual plantea:

> ...causa una especie de desasosiego en los círculos académicos acompañada de la sensación de frustración por el nivel de aprendizaje de los alumnos, situación que se evidencia reiterativamente en investigaciones relacionadas con el asunto y en un ejemplo también recurrente representado por los resultados de las confrontaciones de los bachilleres venezolanos con los planteamientos problemáticos de la prueba de ingreso a la universidad.

La reflexión de la autora, tiene que ver con una evidencia empírica insoslayable que se ubica en los resultados de la dinámica del aprendizaje escolar venezolano y el cual deja ver que los alumnos cada vez aprenden menos y se muestran poco interesados por las aplicaciones de los conocimientos que intenta suministrarle la educación formal escolarizada.

En este sentido, hay en los componentes sociales, que se relacionan con la educación sistematizada, una creciente preocupación por buscar acuerdos sobre cuáles son los conocimientos que deben ser transmitidos a través de los programas derivados de la educación institucionalizada (Talavera y otros, 2012), cuestión que remite a pensar en que se deben buscar también argumentos consistentes para la reorientación de la función tradicional que se le dio a la escuela. Este último factor procesual de la idea de cambio en la educación busca deconstruir los roles y los discursos que señalan como función de la educación sólo la transmisión de información sobre el conocimiento, en lugar de generar en el estudiante competencias para que éste sea gestor del acceso al conocimiento haciendo que la escuela se convierta, en un centro de discusión de la cultura del saber, siendo que se entiende que "Saber es ante todo ser capaz de utilizar lo que se ha aprendido, movilizándolo para resolver un problema o clarificar una situación" (Giordan y De Vecchi,1998; p. 16).

Como se puede inferir de lo expuesto, si se realizan cambios radicales en los modos de empleo de las concepciones pedagógicas que se tienen respecto a la educación general y a las formas de aprendizaje, bajo un desarrollo de estrategias diferenciadas, el proceso de acceder a los saberes humanos tomaría una dinámica de complejidad, flexibilizándose, creándose canales para el cambio deseado y ampliando las potencialidades de participación directa en las transformaciones del entorno social en el cual el actor del proceso educativo se desenvuelve, sin descuidar la generación de actitudes para dar consistencia a una nueva conciencia cívica que reivindique la interrelación humana de manera armónica con la naturaleza.

Esta situación, generadora de limitaciones para el logro de mejores niveles de aprendizaje tiene que ver con el hecho de que los contenidos inherentes a ciencias que se manejan desde los primeros niveles de la educación, se enmarcan en los criterios sobre las ciencias que

configuran el currículo en esta área de conocimiento y que en muchos casos aparecen fraccionados, atomizando la visión integradora que se espera de ella o bien se evidencian descontextualizados de la realidad del usuario del servicio educativo.

En el caso de los contenidos atinentes a la facilitación de aprendizajes sobre la relación del hombre con su génesis, la naturaleza, éstos se conciben curricularmente en compartimentos integrados en el área ciencias naturales en los primeros estadios de la educación general, se fraccionan en los niveles medios de la formación escolar, pero se preserva la idea fuerza de ambiente como uno de los ejes transversales o integradores del proceso de aprendizaje, los cuales no pueden verse como complementarios sino como el núcleo del proceso educativo de los temas inherentes a la naturaleza, donde se debe dejar muy claro que el hombre no está fuera de lo natural, pues a través de ello se rescata la condición armónica entre el hombre y su ambiente.

Frente a la evidencia situacional de la estructura curricular inherente a educación y en términos de las limitaciones que se consiguen en el proceso de construcción de los conocimientos, desde la perspectiva tradicional del acto pedagógico, se considera que ya no es posible pensar que la apropiación del saber por las personas se siga manejando desde los canales tradicionales que se enmarcan en la aplicación directa de las concepciones sobre el desarrollo de las ciencias y la puesta en escena de la rigurosidad, casi dogmática, del método cartesiano de búsqueda de la verdad por la sujeción a prueba o en lo criterial científico del falsacionismo poperiano (Popper, 1990), dejando de lado las otras vías constructivas que ofrece la ciencia para la generación de saberes colectivamente aceptables.

Sobre lo planteado, cabe resaltar que la búsqueda de evidencias empíricas, conducentes a la satisfacción de las exigencias de la cultura científica, hace relevante plantear que un primer aspecto, puesto de manifiesto en el escenario educativo venezolano, se corresponde con el hecho de que, aún habiéndose implementado una serie de pasos reformistas en lo educacional, persisten problemas puntuales referidos a las dificultades para desarrollar las competencias reflexivas en los estudiantes de modo que éstos puedan internalizar la necesidad de establecer una nueva concepción sobre la relación armoniosa con el contexto natural.

En el caso de la educación básica, el currículo prescriptivo no contiene elementos expresos para aceptar que los niños o niñas que reciben de manera directa la orientación facilitadora del acceso a conocer desde lo formal escolar, alcancen adecuadamente el dominio de los conocimientos tanto sobre la naturaleza como sobre los condicionantes sociales necesarios para activar la conciencia sobre la "unidad de la naturaleza, al encadenamiento de los fenómenos naturales y su mutua interdependencia" (Humboldt, 2005; p. 30) que deben poseer según su nivel de escolarización; en este segmento del sistema educativo nacional, es fácilmente evidenciable el poco dominio de competencias para armonizar la interacción con la naturaleza, ya que los saberes no se manifiestan de manera consistente cuando le son requeridas informaciones respecto a ellos.

La imposibilidad de armonizar la relación del hombre con la naturaleza conduce a aceptar que el conocimiento se ha tratado como un estamento heredado, más de carácter informacional que aplicable a la solución de problemas o contingencias rutinarias en el quehacer social humano, no se trata de consensuar el aprendizaje para que responda a las necesidades y a los problemas vivenciados por el estudiante en el medio natural de actuación.

Respecto al ideario del conocimiento, visto como una entidad categorial de aceptación expresa en las comunidades científicas, se tiene que el positivismo, empírico racionalista, es el encargado de soportar a través de la arquitectura conceptual teórica los contenidos y postulados que dan cuerpo a los contenidos impartidos en la Educación Básica venezolana. Desde este plano de referencia, se toma el método científico durante siglos como válido para justificar el comportamiento del hombre en sociedad, promoviendo que la dinámica social y humana puede ser explicada mediante modelos matemáticos que se toman de las comprobaciones estadísticas que le sirven de soporte al método científico. Frente a este constreñido espacio de discusión, surgen otros enfoques opuestos que proponen otro marco epistémico diferente, tales como los que exaltan el saber, los asistidos por el pensamiento mítico, aquellos fundados desde los sistemas de creencias y sobre todo, los que destinan un lugar especial para la reflexión desde el llamado saber cotidiano, los cuales han sido soslayados a la hora de producir conocimiento.

En consecuencia, emergen dos premisas que pueden discutirse como substrato de la problematización; una de carácter epistémico evidenciada en la contraposición entre la realidad científica y la construcción cotidiana de la realidad, y la otra que le compete a la educación formal, la cual debe facilitar la generación de espacios propicios para la interacción humana con la naturaleza; en ambos campos, la tarea es educar ciudadanos para la convivencia.

La primera premisa, induce a reconocer que la noción de ciencia, prescrita en el currículo formal, está anclada en los más recios principios del positivismo lógico. Visto así el asunto, la expectativa de comprensión, interpretación, descripción o explicación del orden epistémico en el problema, hace pensar que la construcción de todos los conceptos, incluso de aquellos que hoy son de lo rutinario en la interacción del hombre con la naturaleza, puede convertirse en obstáculos en el manejo de las formas de acceso al conocimiento (Bachelard, 1989).

El planteamiento bachelardiano, de obstáculos epistemológicos, es reelaborado por Camilloni (2002) para revisar los esquemas operatorios empleados por niños y niñas en edad escolar para apropiarse del conocimiento. Por ello, en el tejido argumental que soporta el foco de interés del presente trabajo, se entiende que los verdaderos obstáculos para construir el conocimiento pudieran ubicarse tanto en los procesos constructivos de las concepciones en la visión de ciencia que se tiene en el sistema escolar venezolano.

En este marco referencial, Saavedra (2004, p. 77) sostiene la necesidad de reflexionar sobre la asunción de una práctica pedagógica que facilite el proceso de aprendizaje y conlleve a la apertura de posibilidades para la comprensión de las formas empleadas por los estudiantes de Educación Básica, en la internalización de lo formal y lo cotidiano como elementos asociados al proceso de apropiación del conocimiento de ciencia.

Esto podría hacer parecer que elementos como el contenido y alcance del concepto no juegan un papel preponderante en la aprehensión conceptual pero, deteniéndose en esta asimilación, se puede observar que el solapamiento o confusión entre las nociones que se asignan a la representatividad del concepto, pueden constituir una dificultad de primer orden en los procesos que se cumplen para

apropiarse del conocimiento. En tal proceso, intervienen factores como conocimiento ingenuo, preconceptos, conceptos errados, representaciones y finalmente se habla de concepciones como una forma de conceptuar a lo que hoy se concibe como saber natural o cotidiano del sujeto que aprende (Gil, 1995).

Se puede hablar entonces, de la complejidad del proceso socioeducativo en la transmisión de los contenidos curriculares, pero sin caer en un determinismo sobre el método; la ciencia no solo viene de lo no científico, sino que además en su propio desarrollo, crea y reproduce espacios de no cientificidad (Mires, 2002).

La segunda premisa, está relacionada con la educación institucionalizada, la cual a través de prejuicios, creencias y representaciones debe configurar la relación entre el mundo formalizado y el mundo de la vida cotidiana (Habermas, 1989), a objeto de formar ciudadanos con interés por el bien común y disposición para actuar responsable y armoniosamente con su ambiente.

Respecto al asunto, un intento formal de reforma se ubica en el año 1996, en el cual se deslinda la vieja concepción del psicologismo educativo fundado en la psicología experimental para avanzar en la implantación de un modelo educativo basado en el ideal constructivista sostenido por Piaget (Odreman, 1996); no obstante, a partir de 1999 el sistema educacional se colocó en la mira de los expertos que impulsaron el cambio de la educación ajustada al modelo pedagógico que apuntaló al llamado Currículo Básico Nacional, para pasar a convertirse en un canal de activación de programas bandera para el gobierno recién instaurado y que en el correr del tiempo ha venido justificando el trasvase del ideal político de la educación –antes más pragmática que liberadora– en un plano de discusión de las estrategias alejadas de la vieja concepción formalista y escolarizada, tal como ocurrió con las denominadas misiones educativas, que ocupan en la actualidad un papel preponderante en el proceso socializador tradicionalmente reconocido como papel fundamental de la educación escolarizada.

Por ello, no en vano se revela en la formalización educativa un afanado proceso de transferencia conceptual fundado en la cientificidad y en el valor expreso de la verdad explicativa, cuestión que deja de lado la

posibilidad de ampliar la noción que se tiene de la relación hombre-sistema mundo natural.

Los planteamientos precedentes hacen obligante la revisión de los referentes históricos en los cuales se consiguen las concepciones básicas sobre la idea de ciencia y sobre la visión de la naturaleza. Así entonces, en concordancia con los registros históricos que se tienen en la evolución de la ciencia, encontramos soporte en lo planteado por Humboldt (2005, p. 32), sobre el concepto de naturaleza, en el cual se refiere que ésta se entiende "como un todo armónico y unitario", cuestión que confirma cuando expone:

> ...una contemplación de la armonía de la naturaleza y una lectura de los hechos observados en la dimensión vertical, es decir, a lo largo de una línea que no es sólo sucesión geométrica de puntos sino eje de un paisaje que integra el suelo, la montaña –envuelta en el océano atmosférico– y el cielo. Una porción del planeta en la que "le es dado al hombre contemplar a un mismo tiempo todas las familias de las plantas y todos los astros del firmamento", en aquellos profundos valles de las cordilleras "donde palmeras de altísimo tronco agitan sus amazorcadas guías atravesando bóvedas vegetales y forman en largas columnatas un bosque sobre el bosque (Humboldt, 2005).

Partiendo de lo expuesto en la cita, en la cual se alude a las aristas de integración del concepto humano, que no sólo deja ver el carácter óntico del ser sino que incorpora también lo ontológico –lo trascendente– para la construcción de una abstracción como el concepto de naturaleza, en la cual el carácter humano del hombre lo hace evidenciar como un ser natural, plenamente incorporado a la noción de naturaleza. Tal planteamiento es similar al que se discute paralelamente desde el ideal teológico, en el cual Chardin (1967, p. 48), expresa:

> ...para una mirada simplemente curiosa por hallar verdades científicas, todo acontece como si el hombre al parecer sobre la tierra a fines del Plioceno fuera un objeto terminal y aún central, largamente buscado por la naturaleza a través de una serie repetida de esbozo o de aproximaciones sucesivas.

Desde esta perspectiva, se hace relevante plantearse que la construcción de las concepciones relacionadas con la interacción del hombre con la naturaleza, pueden resultar también ciertamente difíciles cuando no se contextualizan los significados y el significante de los mencionados conceptos, el saber no se adquiere sólo mediante la observación; sino que se elabora a partir de las concepciones existentes, los registros sobre el objeto a conceptuar, su hito científico, su hito estético, el papel de los prejuicios, la increíble tenacidad con la que se conservan ciertas ideas, aunque se encuentren en conflicto con la evidencia empírica; tales ideas están configuradas en el marco de las creencias del actor social y, ellas, no son objeto de tratamiento en la visión de ciencia normal, que a través de un largo proceso de distanciamiento y decantación, promovieron primero la objetividad que dejó fuera del entorno natural al sujeto para desembocar en la construcción de otro enfoque de la realidad: la construcción de sus representaciones, que tomaron como centro de interés lo interpretativo y permitieron la ampliación del conocimiento hasta la discusión de los contenidos discursivos mediante el uso de hermenéutica como instancia para la interpretación.

Por ello, como una derivación de las dificultades para conceptuar, cuando se trata de poner en práctica el conocimiento, si se soslayan los contenidos teóricos tanto de la ciencia como de lo nocional social del contexto, podrían emerger rápidamente contradicciones entre el significado, el significante o la trascendencia estética del referente, que se asocia en alguna medida a la división cartesiana de lo que conocemos como orden y progreso. Tal observación tiene validez cuando se trata de la transferencia conceptual desde el campo de la ciencia, tal y como es presentada por los contenidos de la educación formal, al no distinguir si existen diferencias entre la información sobre el contenido de la ciencia y la información que se discute en el contexto escolar.

En suma, en términos del dictamen científico positivo, un hecho se impone tan solo cuando se le conoce; para ello, es necesario haber determinado las condiciones precisas que permitan observaciones reproducibles; sin embargo, en términos de lo interpretativo vivencial, es necesario también haber descubierto en el hecho los aspectos significativos, perdidos entre un cúmulo de datos heterogéneos, y representar adecuadamente lo que corresponde al objeto, es decir, haber construido un modelo sobre la realidad. En

este caso, es válida la advertencia de Humboldt, cuando propone un método basado en el estudio y observación racional de los hechos, de manera que, tal como lo señala Bartolomé Valle Buen Estado, en el proemio del Cosmos (Humboldt, 2005; p. 16), "...sometidos los datos obtenidos por la observación a los esfuerzos de pensamiento y a las conquistas de la inteligencia, el hombre se muestre digno de su elevado destino sobre la observación". En este plano, es evidente la incorporación del valor del observador como parte del proceso de observación.

Es por tanto lamentable que la enseñanza, en la primera etapa de Educación Básica, se continúe desarrollando descontextualizada, negando el carácter construido de los saberes cotidianos en el área de las ciencias naturales, reduciendo los conceptos a espacios de contenido informacional, por el sujeto; es así como el docente proporciona una suma de conocimientos dogmáticos e incoherentes al estar desorganizados o sistematizados inadecuadamente, cuestión que convierte a los conceptos en información ineficaz, bien conocido como saber información.

Esta situación educativa planteada, se puede observar bajo la forma de modelos explicativos formales, enfoque positivista, mecanicista o empírico racionalista; tal como el modelo ambiental derivado de las ciencias biológicas, que no son sentidos, mucho menos exhibidos en el comportamiento ciudadano, evidenciado en los efectos secundarios de los daños a los ecosistemas, contaminación de los cauces naturales de las aguas y la recolección de los desechos sólidos.

En este plano referencial, la practica educativa debe realizarse desde un marco didáctico contextualizado con una sociedad que se mueve en los avances informacionales y del conocimiento, se debe sentar que el conocimiento es teórico, es captar, mientras que los saberes son procesos intelectuales, que cada vez se van articulando y haciendo más complejos a través de la sabiduría que es el dominio del conocimiento. Entendiendo que los saberes no son absolutos e inacabados, más bien constituyen aproximaciones relativas, construcciones sociales o modelos proximales de la realidad. Realidad que se construye continuamente en la interacción humana con la naturaleza.

Es desde este último elemento referencial –relación hombre sistema mundo natural– donde se reconoce el poder socializador

del encuentro armónico entre el sujeto pensante y su mundo natural; espacio en el cual cobra preeminencia la canalización de la socialización que se dispone desde las organizaciones que revelan comunidad entre las personas.

Esta descripción, propone direcciones de investigación o conjeturas relativas a los mecanismos y, al mismo tiempo, al contexto que permiten la apropiación de los conocimientos, en el cual se valore el hecho de que es importante tener en cuenta que una misma situación puede dar lugar a diversas lecturas, según el tipo de problemas que se quiere tratar. Por lo cual se estima que una didáctica de la construcción del saber puede apoyarse, en los ejemplos derivados de los conocimientos previos del estudiante, de su aprendizaje significativo, favorecedor del trabajo progresivo de la elaboración hecha por el sujeto que aprende. Para que el sujeto se apropie de los saberes desde la conjunción de lo epistémico y lo social. Esta discusión, tiene que ver con los atributos interpretativos asumidos por la hermenéutica.

Este enfoque de episteme-sociedad, permite explicitar la teoría que conduce a la formulación precisa de un problema y la elección de los datos significativos, evita la abundancia que paraliza el proceso de fijación del pensamiento, pero no deja de lado la idea de que puedan existir varias pistas posibles; atrae la atención también acerca de ciertos aspectos del realismo inocente siempre presente en los que aprenden. Hace visible la importancia de las adherencias, en el plano de las experiencias vitales, entre el saber científico, las filosofías implícitas y las ideologías. Condena particularmente al saber científico dogmático y cerrado, que pretende desembocar en una verdad definitiva, en provecho de una conquista de los conocimientos por aproximaciones sucesivas, a través de rectificaciones y de rupturas múltiples que integren las adquisiciones anteriores y que marquen el progreso hacia la objetividad y la universalidad (Saavedra, 2004; p. 23).

Estos criterios referenciados, comprenden las rupturas que conducen a niveles de formulación sucesivos y que están caracterizados por otra problemática. De este modo, la generalización no se basa ya en una simple inducción a partir de lo real, sino en la elaboración de un enfoque teórico que "explica" el conjunto de los hechos observados y que permite la previsión. Por último, y de manera relevante, se constituye la posibilidad de transferir a cualquier nivel educativo,

información acerca de los mecanismos de acceso al saber, aunque el conocimiento científico se desarrolle en condiciones privilegiadas, en el seno de la élite llamada comunidades científicas (Ob. cit.).

Con relación a las acepciones de la construcción del conocimiento desde lo social, para Gómez Heras (1989) el mundo precientífico de la vida como ámbito de experiencias y evidencias originarias, es donde, todo saber, incluida el de las ciencias llamadas "objetivas", emerge del mundo precientífico y el a priori concreto. En este sentido, es plausible hacer uso de la idea del retorno Husserliano a la experiencia precategorial (Husserl, 1997) la cual significa el abandono o puesta entre paréntesis de las idealizaciones científicas del mundo natural.

En este sentido, la experiencia absoluta coincide con la experiencia pura, originaria, antipredictiva, preconceptual y prelínguistica. Pues, es el mundo de las vivencias subjetivas no teorizadas, de la intuición evidente, de la libertad del hombre respecto a todo prejuicio.

Como una consecuencia que se desprende de lo expuesto, se entiende que el mundo de la vida es el suelo donde tienen asentamiento todos los saberes, incluidas las ciencias objetivas. El regreso al mundo de la vida –entendida como relación con la naturaleza–, permite la recuperación de una realidad más originaria y universal que aquella de la que se ocupa la ciencia objetiva; por lo que los enunciados teóricos tienen sentido en cuanto se sustentan en la experiencia absoluta antipredicativa, ella se corresponde con el mundo en que vivimos y de sus objetos naturales o culturales; de ella se origina el proceso de idealización de donde emergen los conceptos y juicios que se corresponden con la ciencia.

Así, en palabras de Gómez Heras (Ob. cit.), la evidencia intuitiva se da en la vivencia subjetiva del mundo de la vida, cuestión que difiere a la modalidad del conocimiento del objetivismo científico cuyo eje es la naturaleza inerte, carente de teleología y dominada por el determinismo. En consecuencia, el conocimiento del mundo de la vida natural, se contrapone al formalismo abstracto de la racionalidad lógica matemática, es el modo como el ser viviente capta inmediatamente la relación con la naturaleza, es experiencia originaria de la vida, previa idealización formal de la misma, por lo tanto, una noción sobre la armonía hombre-ambiente natural, debe

desprenderse de las experiencias relacionales con la naturaleza, como instancia vivenciada.

Con respecto, a la idealización, Gómez Heras (Ibídem), señala que es un proceso mental que permite sustitución progresiva de hechos o experiencias por fórmulas, símbolos unívocos que sustituye el mundo real de la vida. Como consecuencia, la formalización de la realidad ha creado distanciamiento entre ciencia y mundo natural humano, crisis dentro de la misma ciencia en su afán de cientificismo, ha generado la perdida de sentido y significado para la existencia humana, al no dar respuestas o desvincularse de cuestiones que le son vitales al hombre, que se derivan de sus necesidades, por ello, pierde la presencia del sujeto como soporte de las experiencias natural y de las intencionalidades que motivan los actos humanos.

Sobre la concepción de la formación, Flores Ochoa (1999, p. 24), plantea que la formación humana está emparentada con el aprendizaje en tanto y cuanto está referida al proceso de humanización característico del desarrollo individual y asociado a la apropiación de la experiencia social mediante la influencia de la cultura, la ciencia y la tecnología, en términos de la asunción positiva del asunto; pero, en lo rutinario, la formación es también la participación en las prácticas sociales de sobrevivencia, interacción comunitaria, transformación del entorno e intervención en los espacios sociales.

Sostiene el autor citado, que hay una diferencia cierta entre formación y cultura; esta observación la hace partiendo del pensamiento de Humboldt, a quien asigna la aseveración de que la formación es algo más elevado y más interior del ser humano, es entonces "...el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento, de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter".

Desde la perspectiva expuesta, la formación se vincula a la educación constituyéndose en su misión misma; es misión de la educación y de la enseñanza, se hace eje y principio organizador de la pedagogía facilitando la realización personal y potencia a la persona como ser inteligente, autónomo, cooperativo y solidario.

En el caso de la educación, la entidad escolar es el centro en el cual

se da la facilitación de la formación de base que deberá conducir a la persona hacia el pleno desarrollo de condición humana. Sin embargo, el proceso de formación no necesariamente se da siempre desde la escolarización, en ella pueden contribuir las instancias inmediatas del sujeto constituidas por organizaciones sociales de referencia ubicadas en el entorno de acción de la persona.

En este sentido, Leff (2001) aborda la complejidad ambiental desde la demarcación de las visiones de la generatividad de la Physis, de la ecologización de la mente, de las ciencias de la complejidad y de los métodos interdisciplinarios y del pensamiento complejo. La complejidad ambiental se concibe en la perspectiva de una crisis del conocimiento, de la objetivación del mundo, la intervención del conocimiento sobre la naturaleza y la emergencia de entes híbridos que desbordan el sentido tradicional de la ontología y la epistemología.

La racionalidad ambiental se forja en un reencuentro de lo real y lo simbólico, en la resignificación del mundo y la naturaleza, en un entramado de relaciones de otredad entre seres y un diálogo de saberes, donde se reconfigura el ser, se reconstituyen sus identidades, y se forjan nuevos actores sociales en una política de la diferencia guiada por un deseo de saber y de justicia, en la reapropiación social del mundo y de la naturaleza.

Al respecto, es de acotar que en Venezuela el proceso de transferencia del conocimiento relacionado con los dominios cognoscitivos inherentes a educación en ciencias, en cuyos contenidos se ubica la educación ambiental, se manejan desde diversos planos. Estos involucran tanto al Ministerio del Poder Popular para la Educación como a otras instancias gubernamentales entre las cuales cuentan: el Ministerio del Poder Popular para la Economía Comunitaria (MINEC), el Instituto Nacional de Formación Educativa Socialista (INCES), Instituto Nacional de Tierras (INTI).

La documentación de base empleada para la mencionada transferencia del conocimiento se funda en los postulados de educación liberadora (Freire, 1998), la educación en el espacio popular es siempre revisable, sus contenidos siempre contextualizados y flexibles, naciendo de la realidad objetiva, y no de esquemas rígidos, cerrados, definidos a priori, impuestos, estandarizados.

En este marco de referencia, se propone la educación para la ciudadanía, junto al desarrollo del conocimiento y de la personalidad de los estudiantes, constituye una de las grandes finalidades de la educación, es decir educar para la formación de personas responsables y ciudadanos activos. Promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre los centros, familias y entorno. Propiciando comunidades de aprendizaje, que habla de la necesidad de establecer sociedades dialógicas.

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar la identidad local. Desarrollar un concepto de sí mismo como ciudadano del mundo y, simultáneamente conservar la identidad local. El reto de la educación en la socialización en valores comunes y universales es conjugar la construcción de una identidad propia, abierta al pluralismo de otras culturas (Bolívar, 2007; p. 62).

Se busca la posibilidad de imbricar lo formal y lo cotidiano, conjugar los factores complejos que conducen al individuo hacia el dominio de un saber aplicado a las necesidades. Se entiende este proceso como un saber formación, donde el sujeto alcanza el dominio axiológico congruente con su actuación, y el saber se ubica en una instancia de acción transformadora que lo conlleva a una mejor calidad de vida.

Esencia de la formación: entre información, conocimiento y saber

Para Morín (1994), hay una crisis contemporánea del conocimiento, a pesar de que esta época es tan fecunda en la indagación sobre las formas de producción de conocimientos, advierte también que la crisis es al mismo tiempo trágica para el conocimiento. El corte epocal actual es que la cultura humanista es trágica para la reflexión por cuanto que la ciencia ha realizado enormes progresos de conocimiento, de la ciencia más avanzada.

La información, según Dewey (1989), es un contenido, es un cúmulo de datos almacenados, se asocia a un capital creado por otra

persona; así mismo refiere el autor, que cuando ésta es utilizada en la experiencia personal se convierte en conocimiento. Por lo tanto, en términos pragmatistas, el conocimiento que ofrece la escuela es sólo información hasta tanto el que la recibe la transforme en una vía útil para enfrentar las exigencias del mundo de la vida.

Daval (1981, p. 93), citado en Saavedra (2004, p. 25) aporta una acepción en la cual señala:

> Conocimiento es una absorción, o una conservación por parte del sujeto del contenido cognitivo y la información se entiende como el traspaso de un contenido cognitivo de un sujeto a otro. Por ello, adquirir una información no se identifica con adquirir un conocimiento, la información es un conocimiento puntual y como tal puede ser almacenada e introducida en la memoria.

Esta acepción está referida a la disección entre conocimiento e información, dejando ver que el conocimiento tiene nociones diversas y por lo tanto no puede restringirse sólo a una forma de comprenderlo; en tal sentido, debe entenderse que todo conocimiento contiene necesariamente las implicaciones con las aptitudes o formas de producirlo, con las actividades cognitivas o condiciones procesuales de conocimiento que se requieren para activar la competencia productiva y finalmente con un saber cómo dominio de conocimiento, como sabiduría.

Respecto a la noción de saber, Lalande (1997) afirma que el saber es la consecuencia de conocimientos bastante numerosos, sistematizados y asumidos mediante un trabajo continuo del pensamiento, el saber es entonces conocimiento en acción.

Para los pensadores que se ubican en la corriente constructivista, contenida en la epistemología genética, la información es sólo un referente para conocer mientras que el conocimiento se entiende como una fase dinámica, cuya construcción y transformación por quien la construye facilita el dominio extensivo del régimen de certeza en un saber particular o en el contenido criterial que explica la concepción.

Categorías de formación

Para Arbeláez (2000), desde los griegos hasta la actualidad, en la teoría de la educación, ha sido la constante, el considerar que ella contribuye a ampliar el horizonte vital de la persona, a enriquecer su experiencia y a y a moldear su mundo a través del conocimiento y de la acción. La educación, así concebida, conduce a que el ámbito de acción sea cada vez más autónomo y con mayor sentido.

Para los clásicos cualquier saber satisface de por sí la tendencia natural del entendimiento a buscar un mejor ser y un mejor estar, vinculándose de esta manera con el logro de una vida trascendente que incluye como medio y como fin la posesión del conocimiento.

En este sentido la educación libera porque el espíritu, en su apropiación, se expande de manera inusitada. El conocimiento tradicionalmente ha sido considerado como una vía para trascender la simple apariencia dada por la individualidad y apropiarse de un aspecto mutable de la realidad, al socializarse. El saber por saber es apreciado y valorado como un camino en el cual se develan las múltiples facetas de la realidad.

Así, la educación se fundamentaría sobre la dinámica del conocimiento considerado originalmente como un adiestramiento de la persona y su fin último es el desarrollo del espíritu, que posee un valor en sí mismo y que resulta esencial para que el ser humano comprenda como vivir tanto individual como colectivamente.

En el saber para hacer (o el saber eficaz), el conocimiento ya no se pone en tela de juicio bajo el predominio de la razón instrumental. Más que saber, interesa saber hacer. En un mundo donde tanto el ser como el saber están fragmentados. Con el saber hacer, o saber formación el hombre se responsabiliza consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. Este es el elemento esencial en las consideraciones que se hacen para vincular el sentido humano con la interacción armónica entre el hombre y su contexto natural.

Concepciones de naturaleza, ciencia y saber

El desarrollo histórico que se consigue en los registros de la cultura occidental, partiendo de la vieja Grecia, alrededor del Siglo VII a.

de C, en concordancia con lo planteado por Martínez (1997), pone de manifiesto aspectos que evidencian contribuciones para el surgimiento de la ciencia. Estos elementos son de orden cultural, y en aquel corte epocal se asocian con la complejidad de la sociedad griega compuesta por ciudades-estados peculiares: autónomas pero económica y militarmente interdependientes.

Esta cultura, para el Siglo VIII a. de C., con el invento de la escritura alfabética y su posterior difusión en las diversas comunidades dio pie para el surgimiento de un cuestionamiento a las explicaciones cosmogónicas que se daban en lo común a algunos fenómenos a través de elementos no naturales, míticos o de las creencias religiosas, cuestión que fue forjando la tradición científica identificada en principio por un carácter eminentemente teórico que daba cuenta desde posiciones especulativas o desde el mundo de las ideas hacia otra que conseguía asidero en el conocimiento derivado de la experiencia. Se pasó entonces de la filosofía especulativa al empirismo.

Estas dos posiciones culturales tejieron la búsqueda de un lenguaje común para explicar las representaciones sobre la fenomenología de interacción del hombre y la naturaleza, configurándose dos vertientes bien definidas como lo fueron las corrientes teórico-especulativas o filosóficas y las tradiciones empíricas, las cuales han servido históricamente de plataforma al sostenimiento de lo que hoy se conoce como método científico (Morín, 1994).

Por otra parte, en el marco del positivismo lógico, durante más de trescientos años se ha manejado la representación de los conceptos, en cuanto a su contenido y extensión, como una derivación de la formalización del pensamiento científico; éste, adquiere una fortaleza en el paradigma mecanicista a través del soporte de los denominados datos cuya utilización se orienta a explicitar objetos, fenómenos y hechos en una pretendida objetividad que supone al observador aislado de lo observado y asépticamente dispuesto para el proceso observacional.

Esta concepción no es del todo aplicable a la comprensión o interpretación del mundo vivo sino que sostiene el abordaje de análisis cientificista a lo objetual concreto. Al respecto puede señalarse que según Leibniz (1982, p. 83) "hay aspectos del

mundo que no pueden explicarse por medio de leyes mecanicista deterministas, en particular el mundo vivo".

Por ello, la linealidad que asistió a la ciencia en las últimas décadas del siglo XX ha sido fuertemente cuestionada. Hoy se dice que la física clásica no es suficiente para explicar los fenómenos que ocurren en el macro mundo o en el micro mundo (Prigogine, 1996), al respecto se plantea que las leyes ya conocidas, sobre todo aquellas que se difunden desde la educación escolarizada, tal como las leyes de Newton, entre las cuales es célebre la ley de la gravitación universal, de la que sabemos o aceptamos que "se cumple pero siempre hay resistencia a la caída de los cuerpos" (Follari, 1998).

Esto implica que la formalización de los postulados científicos, afincados en la lógica newtoniana, no se produce desde la vivencia de lo real sino que surge de las explicaciones teóricas de la realidad o de las representaciones conceptuales construidas para explicitarlas. Sobre el asunto Follari (2000, p. 12) señala que la ciencia "...no dice lo real sino que lo explica por medio de teorías, cuestión que advierte que la ciencia no surge de la observación, sino que implica la existencia de supuestos previos que se contrastan por medio de la experiencia".

Estos criterios inducen a sostener que la interpretación de las explicaciones teóricas puede ser interpretada siempre que se tenga dominio del conjunto de conocimientos que, de manera consensuada, se manejan para explicitar los contenidos de la ciencia.

Esta situación especial, de la posibilidad de interpretación de lo enunciado formalmente sólo por parte de los grupos especializados o "pares", deja de lado el manejo de lo conceptual formal por parte de los sujetos que se ven compulsivamente impelidos a manejar términos que le son ajenos o cuya representatividad no tiene el contenido y alcance que se le da desde la perspectiva de la cotidianidad.

La premisa expuesta conduce a sostener la existencia de aparentes contradicciones entre los enunciados construidos desde el ámbito de la ciencia y aquellos que ya posee el sujeto, adquiridos por la

interacción socializante con el contexto. Esta aceptación de las contradicciones de la ciencia, contiene la advertencia de Follari (2000, p. 13), quien afirma que "...teorías diferentes implican también categorías de análisis disímiles, en relación a los mismos «objetos del mundo".

Esta postura teórica pudiera conducir a incorporar confusiones en cuanto al valor de los saberes cotidianos, pues se supondría una diferenciación entre el alcance y contenido de los conceptos surgidos de la vida rutinaria humana con el de los conceptos formales, cuestión que daría cabida a la idea de las contraposiciones de los conocimientos de la ciencia con los que la persona adquiere en lo vivencial social.

Sin embargo, autores como Martínez (1997), discuten que la plataforma teórica de la física clásica, cuyos postulados rigen la naturaleza material del espacio-tiempo desde el estatus ontológico de las propiedades de los cuerpos, intenta explicar toda la dinámica del mundo. Al respecto, cabe observar que en los círculos positivistas hoy día se acepta que hay propiedades que los cuerpos tienen que no son explicables mediante los criterios derivados de la física newtoniana.

Por otra parte, si se asume que "...no existe el método científico fetiche preferido de la metodología científica" (Follari, 2000; p. 13) por cuanto el método depende de lo específico del fenómeno u objeto en cada caso, lo que le asigna variabilidad constante, se comprende que la teoría científica no ha sido falsada (Popper, 1990; p. 13) para su prueba sino para reedificar el poder de la "...rigurosidad metódica (respecto de la coherencia interna, la postulación de teorías expuestas públicamente, la contrastación empírica, el alcance del contenido empírico)..."

Por ello, la insistencia en el método sería una barrera para comprender los problemas de carácter epistemológicos en el proceso de construcción de la ciencia, esto con razón a que algunas teorías científicas no están suficientemente legitimadas; según los criterios de Follari (2000), esto ocurre en tanto son imposibles de comprobar. Así, cuando un postulado de ciencia se somete a falsación, la prueba puede evidenciar rupturas o cortes con el postulado guía, fragmentando la plataforma teórica que ya se

conocía y abriendo nuevos espacios para la reconstrucción teórica de la ciencia.

Los planteamientos formulados inducen a reconocer la urgencia de direccionar la práctica educativa hacia la construcción de nuevos espacios de relacionalidad entre los saberes que ya posee el alumno y los que se constituyen en contenidos formales asociados a la ciencia.

En el caso específico del aprendizaje escolarizado, en términos de conseguir nuevas vías, para la interpretación del proceso que realiza quien aprende para apropiarse del conocimiento, partiendo de la interacción que se produce entre el aprendiz y los postulados teóricos referidos a la relación ser humano-naturaleza, se tiene una primera vía para alcanzar instancias cognitivas que faciliten al alumno no sólo interpretar el mencionado proceso, sino que se lograría potenciar competencias para que la persona escolarizada pueda actuar en términos de ampliar el sentido del amor por la naturaleza.

Al respecto, vale reconocer que los actuales desarrollos de las disciplinas que estudian las formas de aprendizaje humano, entre las cuales se enmarcan las denominadas ciencias cognitivas, han abierto espacios de discusión que permiten asumir diversas perspectivas para la comprensión e interpretación de la fenomenología asociada a las vías empleadas por las personas para apropiarse del conocimiento.

En este contexto, el orden de complejidad que acompaña a la puesta en práctica de los aprendizajes para armonía en la relación del hombre con la naturaleza, deja ver la potencialidad de situaciones en la cuales los actores sociales evidencian contradicciones en la aplicación de los aprendizajes para la solución de problemas considerados como de vieja data en el ámbito social y que en muchos casos son situaciones rutinarias para las personas.

Entre tales problemas, resaltan los inherentes a la interacción hombre-ambiente, la calidad de vida, preservación de la salud, seguridad alimentaria, aprendizaje para la paz y un denso número de situaciones que aún siguen sin solución precisa y a los cuales debe buscársele al menos una opción que se oriente hacia su efectiva comprensión.

Ello implica acciones educativas o culturales que tengan en cuenta las representaciones o concepciones que poseen las personas, con el objetivo de llegar a constructos más cercanos a la realidad y más eficaces en la resolución de problemas futuros.

Desafortunadamente, esto no constituye la práctica social en la mayoría de los sistemas educativos que existen en el mundo y del cual no escapa la educación venezolana.

Reflexiones sobre la formación educativa como problema

La revisión crítica de los procesos empleados para transmitir información mediante las acciones educativas formalizadas, que en la práctica se han venido convirtiendo en paquetes informacionales con la pretensión de que se hagan a futuro conocimiento, así como el uso de los conceptos que se asocian al citado proceso, se vincula de manera directa al problema de la formación escolarizada por cuanto que proceso y conceptos se ubican en su concreción formativa siempre que se vinculen al hacer de los individuos, a las interacciones humanas que se producen entre ellos, con los otros y con ellos mismos; esta opción formativa debe proporcionar a los sujetos escolarizados las herramientas para el desarrollo de sus competencias humanas y en consecuencia alcanzarían una formación integral.

Por otra parte, la defensa de la formación escolarizada, en términos de la reivindicación de la condición humana y su relación con la naturaleza, no es en el fondo una desmedida promoción de lo resolutivo de la educación, sino más bien la construcción de espacios de interacción para el resurgimiento de lo humano dentro del acontecer educativo; esto con razón a que la escuela como institución de la modernidad quedó secuestrada en los cánones del positivismo y aceptó la externalidad como opción explicativa del mundo, por lo cual, reeditar al sujeto como poseedor de saberes es hacer, por supuesto, que las personas inmersas en los procesos formativos escolarizados comprendan e interpreten sus valores en la dimensión más amplia posible.

Estas premisas, remiten a aceptar que la formación escolar se debe orientar, en el ser, a lograr que el saber, sumado a sus creencias y valores, se interrogue con relación a sus fines y consecuencias; esto

implica respetar la concreción de los contenidos que configuran las experiencias de aprendizaje previas a las que se le brindan al estudiante y no su reemplazo por contenidos más generales que discriminen el campo de su aplicación y nieguen como instancia sólo de información a lo que puede llamarse saber-formación. Tal posición facilitaría al estudiante, responsabilizarse por sus formas de proceder y abriría la correspondencia a los factores didáctico-pedagógicos con la concepción real de lo humano en el paso de la información al conocimiento que reivindicaría al sujeto como constructor de sus posibilidades de conocer.

La formación se entendería entonces como inducir a pensar, desde los propios saberes, lo vivencial de cada situación en la cual el hombre se ve inmerso, para resolverla de acuerdo a lo que ella pueda plantearle; se convierte entonces lo performativo en hacer consciente los contenidos escolares para evitar su mecanización.

En este segmento discursivo, se está en concordancia con lo planteado por De Siato y Guevara (1998, p. 10) cuando señalan que: "Una educación efectivamente formativa y liberadora, debe negarse a aislar la instrucción del contexto social, moral y cultural en el cual se halla inserta". Si se sigue la pista contenida en la cita, entendida la instrucción no como «fijar las órdenes» sino como el centro del proceso de interrelación humana, se estará de acuerdo también en que se deben transformar los poderosos recursos de la educación, en instrumentos útiles para la transformación de la humanidad.

Visto, así en el proceso de transferencia cognitiva que se da en la relación escolarizada, la educación debe gestar un saber que interrogue constantemente, para hallar respuestas asertivas a las acciones didácticas que apuntan a explicar las posibilidades de contribuir en la liberación y el desarrollo de las capacidades humanas.

Se convierte la educación, tal como lo plantean De Siato y Guevara (Ob. cit.) en un «saber-formación», no ya en información-conocimiento, desde el cual no habrá subordinación de las disciplinas humanísticas a las científicas, sino más bien la opción de eliminar la disociación que se evidencia entre ciencias y humanidades o entre ciencia-tecnología y formación humanística.

El saber formación, entendido como el proceso autorregulado, preformativo, que cumple el hombre en su constante práctica cotidiana de aprendizaje, se constituye entonces en fuente hacedora de hombres, se rescata el interés por los valores humanos pues se expresan con autenticidad, a tenor de que los individuos se ocupan de las condiciones contextuales concretas en las cuales obran como personas. En el saber- formación lo humano se vuelve real en tanto "...ataca los hábitos y las instituciones que permiten a las aplicaciones técnicas de la ciencia actuar con dureza contra los seres humanos" (De Siato y Guevara, 1998; p. 11).

El saber-formación, comprende así posibilidades de imbricación de lo formal de la ciencia con el saber humano, en una forma superior de interpretación de los procesos de aprehensión de conocimiento que posee el hombre; el saber formación, es un ejercicio de la conjunción de factores complejos que conducen al sujeto que aprende hacia el dominio del saber aplicado a las necesidades del hacer, transformando a la persona en un individuo capaz de responder a sus propias necesidades y de clarificar las de los otros en actuaciones a través de las cuales se traza objetivos y encuentra los medios idóneos para alcanzarlos, transformándose y transformando a los otros en una proceso conducente a hacerlos mejor como humanos.

Así, se entiende que a través del saber-formación se alcanza un dominio del contenido de los valores, conforme a los cuales la persona actúa, promoviéndose una reflexión profunda en la que pueden cuestionarse incluso los fines propuestos en el ámbito educacional; esto hace al saber una instancia interesante para el que aprende pues le vincula con la acción transformadora para alcanzar nuevos estadios de bienestar.

Desde esta perspectiva nos aproximamos, con las dudas de la certidumbre que genera el conflicto tanto teórico como del método, a la preocupación epistemológica que exige explicitar el denominado «objeto de estudio» como una interacción natural humana en su esencia fenomenológica y en su substrato de socialidad.

Respecto a los aportes surgidos de la transferencia conceptual, a través de la educación, que se vinculan a las prescripciones sobre la conducta y los comportamientos humanos en la relación con

la naturaleza; puede decirse que los procesos de aprendizaje de los conocimientos ubicados en la formalización del discurso que se sostienen desde la entidad escolar siguen siendo ajenos a los saberes que tiene como dominio el común de las personas.

Por lo expuesto, en esta primera instancia se está en concordancia con las observaciones sobre las formas de conocer que sostiene Varela (1998, p. 12), al señalar como necesario clarificar el sentido epistemológico del conocimiento, afirmando:

> ...cada época de la historia humana, a través de sus prácticas sociales cotidianas, y su lenguaje una estructura imaginaria. La ciencia forma parte de estas prácticas sociales y las ideas científicas acerca de la naturaleza constituyen apenas una dimensión de esa estructura imaginaria. Los historiadores y filósofos modernos han demostrado que la imaginación científica sufre mutaciones radicales de una época a otra, y que la ciencia se parece más a una epopeya novelística que aun progreso lineal.

La postura de Varela (Ob. cit.), reivindica de manera evidente la importancia que posee, en los desarrollos interpretativos de la presencia humana en el mundo, el reconocimiento de las formas de conocer surgidas de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, la relación entre los seres humanos y la cultura y la interrelación humano-humano.

Desde lo argumentado, el centro neural de la problematización apunta a reconocer que la educación escolarizada no es el único canal de socialización que se debe manejar en la idea transformacional que implica la educación y, en el caso concreto de la búsqueda de interpretaciones para reedificar la necesaria armonía entre el ser humano y el sistema mundo natural, estimar el poder socializador de los espacios no formales asociados a la tarea educativa, constituida por la interacción ser humano-entorno.

Referencias

Arbeláez, J. (2000). *Formación del saber recreativo. Hacia una inteligencia genuinamente creadora y una actividad permanente, reflexiva*. Colombia. VI Congreso Nacional de Recreación.

Bachelard, G. (1989*). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Madrid-España: Crítica y Fundamentos Graó 16.

Camilloni, A. (2002). *Los obstáculos epistemológicos que presentan los niños en el aprendizaje de las ciencias sociales*. Barcelona. España: Ediciones Gedisa.

De Siato, M. y Guevara, M. (1998). *El hombre en la teoría de la administración***.** Caracas: Ediciones UCAB.

Dewey, J. (1989). *Carta de John Dewey a Alice Dewey***,** 1 de Noviembre de 1894, Dewey Papers, Morris Library, Southern Illinois University, Carbondale.

Flores, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición* Colombia: Ediciones McGraw-Hill. Bogotá.

Follari, R. (2000). *América latina*. Postcolonial, neobarroca, postmoderna. En: Relea. Revista Latinoamericana de estudios Avanzados. Caracas: Ediciones Cipost.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía***.** Segunda Edición. México: Siglo XXI Editores.

Gil, D. (1995). *La investigación en el aula de Física y Química***.** Madrid: Anaya.

Giordan, A. y De Vecchi, G. (1998). *Los orígenes del conocimiento*. Barcelona. España: Ediciones Díadas.

Gómez-Heras, J. (1989). *El a priori del mundo de la vida***.** Fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica. Barcelona. España: Editorial Antrhopos.

Habermas, J. (1987) *Pragmática Universal y Normatividad*. ISSN electrónico 1989-4651. Visitado 20-02-2013.

Humboldt, Von A. (2005). *Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*. Madrid-España: Vertido al castellano por Díaz Quintero, F. Tomos I y II.

Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lalande, A. (1997). *Vocabularie technique et critique de la phüosophie*. Cuarta edición. París: PUF.

Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental***.** México: Siglo XXI. / UNAM/ PNUMA.

Leibnitz, G. (1982). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Buenos Aires: La Pleyade.

Martínez, S. (1997). *De los efectos a las causas*. Sobre la historia de los patrones de la explicación científica. México: Editorial Paidós.

Mires, F. (2002). *Critica de razón científica***.** España**:** Editorial Nueva Sociedad.

Morín, E. (1994). *El método: el conocimiento del conocimiento*. México: Ediciones Cátedra.

Odreman, N. (1996). *Currículo Básico Nacional*. Caracas. Publicaciones del Ministerio de Educación.

Popper, K. (1990). *La lógica de la Investigación Científica*. Madrid-España: Editorial Tecno.

Prigogine, I. (1996). *El tiempo y el devenir***.** Barcelona-España: Editorial Gedisa.

Saavedra, E. (2004). *Salud Integral Humana desde una mirada fenomenológica*. Caracas: Venezuela Ediciones CISET. Serie Texto.

Talavera, Trestini, Marcano, Zambrano (2012). *Redes Institucionales para la Sustentabilidad. Comunidad. Sociedad y Escuela*. Publicado en Alemania. Deutsche Nationalbibliothek. Editorial Académica Española.

Teilhhard De Ch. (1967). *La Aparición del Hombre en la Tierra*. En te ilharddecchardingrupodeestudio,org/index.php/component. [Consultado 20-03-2013].

Varela, F. (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales***.** Barcelona-España: Colección El Mamífero Parlante. Editorial Gedisa.

Marlene Talavera: Docente Titular del Departamento de Administración y Planeamiento Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, U.C. Adscrita al Centro de Investigaciones Educativas. Miembro Comisión Coordinadora de la Maestría en Gerencia Avanzada en Educación. Coordinadora de la Cátedra Vicerrectoral de Ambiente, U.C. PEI Nivel A.
marlenetalavera@hotmail.com

NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACION DE LOS TRABAJOS EN LA "REVISTA ARJÉ"

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).

2. El autor debe entregar dos (2) ejemplares del trabajo en papel tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cms., derecho e inferior 2,5 cms., y grabarlo en un (1) CD como documento en Word 97-2003, en ambiente Windows.

3. De los dos (2) ejemplares, uno (1) deben venir sin identificación personal para ser enviados al Comité de Arbitraje de la Revista.

4. La primera página de ejemplar con identificación personal debe contener título, autor (s), correo electrónico (indispensable), teléfono(s), institución de procedencia laboral, cuidad, una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (título y abstract).

5. La primera página del ejemplar sin identificación personal solo debe traer el título del trabajo, la sección* y resumen en español y en inglés (título y abstract).

* Secciones:

I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de Investigación.

II. Ponencia / Conferencia

III. Artículo

IV. Ensayo

6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias, ensayos y artículos no debe exceder las 12 páginas, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.

7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no deberá exceder de 120 palabras e interlineado sencillo. Incluir al final del mismo de 3 a 5 palabras clave. El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir sólo la citada en el texto.

8. Criterios para la elaboración de un resumen:

   - Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del Análisis, conclusiones y recomendaciones.

   - Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

9. Cada miembro del Comité de Arbitraje enviará a la Dirección de la Revista un informe escrito, con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

a) No Publicar

b) Corregir y Publicar

c) Corregir Exhaustivamente

d) Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá ocho (8) días, hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b) y c). En el caso del literal a), la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

10. No se devuelven los trabajos originales.
11. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos dependiendo de su adecuación a la normativa, y calidad académica.
12. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.
13. El autor recibirá dos (2) ejemplares del número de la Revista en la cual haya publicado su trabajo.
14. El autor(a) o autores(as) debe(n) enviar a la dirección de la Revista, adjunto a las dos (2) versiones impresas y al archivo electrónico, una comunicación en la cual se indique el interés de publicar el trabajo; ésta debe estar avalada con la firma del/los interesados(as).
15. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos publicados en Arjé, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editorial, ni al decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, institución encargada de su subvención.
16. No se aceptarán trabajos de más de tres (3) autores(as).

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a "ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado" Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, planta baja, oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo.Carabobo, Venezuela.

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los árbitros tendrán como misión:

- Evaluar en un tiempo no mayor a ocho (8) días hábiles a partir de la fecha de recibido para arbitraje, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista de acuerdo a la normativa establecida previamente.

- Informar al (a la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito –absolutamente confidencial–, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:

a) No publicar

b) Corregir exhaustivamente

c) Corregir y publicar

d) Publicar

La edición de **La Revista de Postgrado Arjé, FACE-UC**, Volumen 8 Nº 14. Enero-Junio 2014 *Edición Especial*, editado en los talleres de Ediciones Corporación ASM, C.A., en Valencia, Venezuela.
En su composición se emplearon tipos Futuri, Chaparral Pro y Arial en papel Bond base 20, 75 gramos.
El tiraje consta de 100 ejemplares.